

# Katernen Kunsteducatie Kunsteducatieprojecten met kunstenaars

Katernen KUNSTEDUCATIE

KUNSTEDUCATIE-  
PROJECTEN MET  
KUNSTENAARS

Folkert Haanstra  
Marjo van Hoorn

LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, Utrecht 1998

Kunsteducatie-projecten met kunstenaars / Folkert Haanstra en Marjo van Hoorn.

Utrecht, LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

(Katernen Kunsteducatie, ISSN 0927-1686; 15)

Met lit.opg.

Trefw.: kunsteducatie

ISBN 90 6997 089 9

© LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, Utrecht 1998

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, of worden opgeslagen in een elektronisch bestand, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

# INHOUD

Vooraf	5
1 Inleiding	6
2 Onderzoek leereffecten Kunsteducatie-projecten	8
3 Drie onderzochte Kunsteducatie-projecten	10
4 Leerervaringen twee Kunsteducatie-projecten	19
5 Meningen over kunst en kunstenaars	23
6 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	31
<hr/>	
Literatuur	37
Bijlagen	39

# VOORAF

In de jaren 1996-1997 heeft het LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie twaalf zogenoemde Kunsteducatie-projecten ontwikkeld en uitgevoerd in het basis- en voortgezet onderwijs. Uitgangspunt bij de opzet van deze projecten was de hypothese dat kinderen en jongeren een grotere betrokkenheid hebben bij een kunstproduct als zij worden geconfronteerd met de persoon van de kunstenaar en met diens drijfveren, motivatie en keuzen bij het maken van een kunstproduct. Die grotere betrokkenheid kan resulteren in een hogere waardering voor het kunstproduct. De ervaringen met bijvoorbeeld *artists-in-residence programs* in Engeland en Noord-Amerika ondersteunen deze veronderstelling.

De Kunsteducatie-projecten hadden een laboratoriumfunctie en de inbreng van de kunstenaar diende - onder andere in verband met de hypothese - zo goed mogelijk te worden geëvalueerd. De bedoeling van de projecten was om in de eerste plaats activiteiten en werkvormen te ontwikkelen die kunstenaars gebruiken tijdens de ontmoeting met kinderen en jongeren, en deze vervolgens te beschrijven en te toetsen. Ook de vormen van samenwerking tussen producenten en afnemers dienden te worden beschreven en getoetst.

In 1998 zijn een integraal verslag en separate verslagen van de twaalf projecten verschenen. Bovendien zijn van zeven van de twaalf projecten videoreportages gemaakt waarvan een compilatie is samengesteld. De schriftelijke verslagen, de videocompilatie en de aparte videoreportages zijn beschikbaar bij het LOKV.

Het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en het LOKV voerden bovendien een onderzoek uit naar de leereffecten bij leerlingen die aan de projecten hebben deelgenomen. In dit onderzoek werd de hypothese over het effect van de Kunsteducatie-projecten getoetst. Deze publicatie in de reeks *Katernen Kunsteducatie* is een verkorte bewerking van het onderzoeksrapport.

Jan Ensink, hoofdredacteur

# I INLEIDING

## Kunsteducatie-projecten

Op initiatief en met ondersteuning van het LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie zijn in 1996 en in 1997 zogenoemde Kunsteducatie-projecten uitgevoerd. In deze projecten staat volgens Vera Bergman, projectleider namens het LOKV, de ontmoeting - letterlijk en figuurlijk - centraal tussen kinderen of jongeren en kunstenaars. De Kunsteducatie-projecten zijn kant-en-klare projecten die uit twee elementen bestaan: een kunstconfrontatie (een voorstelling, een concert of een tentoonstelling) met daarbij een educatieve activiteit waarin actieve, reflectieve en receptieve kunstzinnige werkvormen met elkaar worden verbonden. In de Kunsteducatie-projecten wordt de kunstenaar zelf ingezet; niet als docent, maar in zijn rol als maker.

## SAMENWERKINGSPROJECT

De Kunsteducatie-projecten kunnen volgens Bergman worden gekarakteriseerd als een samenwerkingsproject waarbij de (regionale of landelijke) bemiddelaar niet alleen fungeert als intermediair, maar ook de begeleiding van de kunstontmoetingen verzorgt door samen met de kunstenaar aanvullend lesmateriaal te ontwikkelen en te verstrekken aan de deelnemende scholen. Met lesmateriaal worden hier teksten, handleidingen, videoregistraties en workshops bedoeld. Andere betrokkenen bij de ontwikkeling en productie van de projecten zijn de kunstproducenten (de makers) en het LOKV in zijn rol als initiator en coördinator.

6

## ARTISTS-IN-RESIDENCE PROGRAMS

De Kunsteducatie-projecten zijn een vorm van kunsteducatie-aanbod die in Engeland en de Verenigde Staten ook wel *artists-in-residence programs* wordt genoemd (zie ook Van Hoorn en Oostwoud Wijdenes, 1996). In dergelijke programma's verzorgt de kunstenaar de voorstelling, de tentoonstelling of het concert én hij geeft lessen of workshops in de school. Bijna altijd is sprake van de combinatie zelf doen, praten en kijken. Deze vorm van bemiddeling komt in Nederland sporadisch voor; in de meeste gevallen beperken bemiddelaars zich tot een aanbod van kunstontmoetingen sec, zoals voorstellingen en concerten. Met enig recht, vindt Bergman, kan dan ook worden gezegd dat in de hier besproken Kunsteducatie-projecten nieuwe werkvormen centraal staan.

Kunstenaars, consultants en bemiddelaars werken samen, maar het is daarbij uitdrukkelijk niet de bedoeling dat het kunstproduct dat het onderwerp is van het project drastisch wordt veranderd. Alle partijen samen ontwikkelen het project, van voorstelling of tentoonstelling tot inhoud van de workshops en het begeleidend materiaal. Ook dit is een nieuwe werkvorm in de kunsteducatie.

## UITGEVOERDE PROJECTEN

In de periode januari-juni 1996 zijn zes Kunsteducatie-projecten uitgevoerd: *Piano* ('een eigentijdse mix van dansvormen, muziek en tekst') voor het voortgezet onderwijs en voor het basisonderwijs *Klik, ik heb je* (fototentoonstelling), *Kunstenaarsgeschenken* (tentoonstelling beeldende kunst), *Stoepkrijt* (poëzievoorstelling), *Een dame of een tijger* (dansvoorstelling) en *De doos van Pandora* (theatervoorstelling).

In het schooljaar 1996-1997 waren er vijf Kunsteducatie-projecten: *Plank voor je kop* (literatuurproject/theatervoorstelling) voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onder-

wijs *Het land dat in mij woont...* (tentoonstelling beeldende kunst), *Bronstijd* (dansvoorstelling), *UBU* (theatervoorstelling) en *How to build a house* (muziekvoorstelling).

#### EVALUATIE

Het LOKV beschouwt de Kunsteducatie-projecten als een experiment met een looptijd van twee jaar. In het projectplan is voorzien in een beschrijving van het project en in een resultaatmeting. De uiteindelijk te hanteren criteria voor het vaststellen van het succes van de Kunsteducatie-projecten zijn daarbij zeer concreet: afname door onderwijs van de producten, de oordelen van afnemers en makers over de producten, vervolg-belangstelling en beschikbaarheid van instrumenten en middelen.

Met behulp van evaluatieformulieren, videoregistraties en administratieve gegevens hebben de medewerkers aan de Kunsteducatie-projecten evaluatieve beschrijvingen samengesteld van verloop en inhoud van de projecten. Het LOKV wilde ook gegevens hebben over de leereffecten van de Kunsteducatie-projecten. Het onderzoek naar de leereffecten is onderwerp van deze publicatie.

## 2 ONDERZOEK LEEREFFECTEN KUNSTEDUCATIE-PROJECTEN

### Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag richt zich op de relatie tussen een cruciaal kenmerk van de Kunsteducatie-projecten: het inzetten van kunstenaars bij de uitvoering en de effecten bij de leerling. In het onderzoek wordt bekeken of er een aantoonbaar verschil optreedt tussen leerervaringen van kinderen die enkel een voorstelling bezoeken (al dan niet voorbereid door de leerkracht) en leerervaringen van kinderen die deelnemen aan een Kunsteducatie-project, dat bestaat uit een voorstelling én activiteiten door de kunstenaar(s).

Het gaat om door *leerlingen* te rapporteren effecten: welke leerervaringen van het project brengen ze zélf naar voren? Het onderzoek richt zich op *korte-termijneffecten*; het gaat niet om spreidings- of participatiedoelstellingen.

De hoofdvraag voor het onderzoek luidt: treden er als gevolg van de expliciete rol van de kunstenaar bij Kunsteducatie-projecten andere leerervaringen met betrekking tot kunst op dan bij de meer gebruikelijke kunstconfrontaties? Daarbij kunnen de volgende subvragen worden onderscheiden:

- Welke verschillen in effecten verwacht het LOKV tussen een 'reguliere' kunstconfrontatie en het Kunsteducatie-project?
- Wat zijn de denkbeelden van betrokken kunstenaars over wat kinderen weten (en zouden moeten weten) over de rol van kunstenaars?
- Wat is het oordeel van kinderen over de kunstconfrontatie? (Vergelijking tussen een 'reguliere' confrontatie en het Kunsteducatie-project.)
- Welke 'theorieën' over kunst en kunstenaar hanteren kinderen na afloop van de kunstconfrontatie? (Vergelijking tussen een 'reguliere' confrontatie en het Kunsteducatie-project.)

### BEOOGDE OPBRENGST

De beoogde opbrengst van het onderzoek is driedelig:

1. Gegevens die de interne evaluatie aanvullen, namelijk de oordelen van leerlingen over de betreffende projecten.
2. Gegevens die de interne evaluatie aanvullen, namelijk door inzicht te geven in mogelijke verschillen in effecten tussen overeenkomstige projecten waarbij wel en geen kunstenaars bij de uitvoering zijn ingezet.
3. Meer inzicht in de assumpties die kinderen hanteren bij oordelen over kunst over de rol van kunstenaars. Deze gegevens vullen bestaande kennis aan over de ontwikkeling van oordelen over kunst. De gegevens kunnen worden gebruikt als achtergrondgegevens bij het opzetten van nieuwe Kunsteducatie-projecten en bijpassende begeleidingsvormen.

### Opzet en uitvoering

#### INSTRUMENTEN EN ONDERZOEKSONTWERP

Er zijn interviews gehouden met de projectleiders en de kunstenaars van de onderzochte Kunsteducatie-projecten. De leerlingen hebben vragenlijsten ingevuld en met een beperkt aantal leerlingen zijn groepsgesprekken gevoerd.

De schriftelijke vragenlijsten voor leerlingen hebben verschillende onderdelen: achtergrondgegevens (leeftijd, sekse, schooltype); vragen over kunstenaar en kunst; waardering



van de voorstelling en mening over de workshop door kunstenaars. Afhankelijk van het Kunsteducatie-project en van de onderzoeksgroep (zie hieronder) zijn verschillende versies van de vragenlijst afgenomen.

De vragen naar de denkbeelden van de leerlingen over kunst en kunstenaars hebben deels een open karakter, waarbij leerlingen zelf omschrijvingen voor de twee begrippen kunnen bedenken. De meerkeuzevragen zijn gebaseerd op onderzoek van de Britse psycholoog Freeman (zie ook hoofdstuk 5, p. 25 e.v.).

Voor de afname van de vragenlijsten ging het om een afweging tussen het ideale en het haalbare. Het wenselijkst is een opzet, waarbij individuele leerlingen geheel volgens toeval worden toegewezen aan de experimentele groep (project met begeleiding van de kunstenaar) of aan de controlegroep (alleen voorstelling). Zo'n opzet noemt men een zuiver experimentele opzet. Allerlei mogelijk storende factoren, zoals al bestaande verschillen tussen kinderen, worden door het toeval als het ware geneutraliseerd.

In de onderwijspraktijk is het individueel toewijzen van leerlingen aan verschillende condities echter niet haalbaar. Er moesten daarom leerlingen worden vergeleken uit bestaande groepen/klassen. Het nadeel van zo'n (quasi-experimentele) opzet is dat reeds bestaande verschillen tussen groepen leerlingen, bijvoorbeeld in de mate van ervaring met kunst in gezin en onderwijs, de uitkomsten mede kunnen bepalen. Het effect van het Kunsteducatie-project in vergelijking met het bijwonen van een voorstelling is dan met minder zekerheid vast te stellen.

Wanneer klassen van een school die wel een Kunsteducatie-project volgen, worden vergeleken met klassen van een andere school die alleen de voorstelling bezoeken, is de kans aanzienlijk dat door bepaalde kenmerken van de school en de schoolpopulatie er al verschillen aanwezig zijn. Besloten is daarom klassen binnen één school te vergelijken. Dit was mogelijk omdat op één school niet alle klassen het volledige Kunsteducatie-project (voorstelling met workshop door de kunstenaars) volgden, maar alleen de voorstelling bijwoonden. Op een school waar wel alle klassen het volledige Kunsteducatie-project volgden, konden ter controle enkele klassen worden getoetst vóór ze de workshop van de kunstenaars volgden.

In de onderzoeksopzet zijn niet alleen leerlingen ondervraagd na afloop van de voorstelling respectievelijk het Kunsteducatie-project, maar is tevens een voormeting gehouden naar meningen over kunst en kunstenaars. Door zo'n beginmeting konden we nagaan of misschien de voorstelling op zich al veranderingen in oordelen teweeg zou brengen.

9

#### ONDERZOEKSUITVOERING

De ontwikkelde instrumenten zouden worden afgenomen bij drie projecten in het seizoen 1996-1997: *Het land dat in mij woont...*, *Bronstijd* en *UBU*.

Bij *Het land dat in mij woont...* werd eerst een proefafname met de vragenlijst gehouden. Dit Kunsteducatie-project is daarna echter niet door andere scholen afgenomen. Daarom zijn geen definitieve onderzoeksgegevens verzameld. Wel is op basis van de proefafname de vragenlijst bijgesteld.

Het onderzoeksontwerp kon voor de projecten *Bronstijd* en *UBU* wel grotendeels worden gerealiseerd. *Bronstijd* is onderzocht op het Griffland College in Soest. In totaal zijn bij 106 leerlingen van mavo en havo vragenlijsten afgenomen en zijn zes leerlingen geïnterviewd. *UBU* is onderzocht op het Veenlanden College in Mijdrecht. Bij in totaal 114 leerlingen van havo en vwo is de vragenlijst afgenomen en acht leerlingen zijn geïnterviewd.

Bijlage 1 (tabel B.1) bevat een overzicht met nadere gegevens van het vragenlijstonderzoek, namelijk de samenstelling van de verschillende onderzoeksgroepen en de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

# 3 DRIE ONDERZOCHE KUNSTEDUCATIE-PROJECTEN

## Visie op effecten kunsteducatie

De drie onderzochte Kunsteducatie-projecten zijn alledrie ontwikkeld op basis van een bepaalde visie op effecten van kunsteducatie (zie ook hoofdstuk 1). Hier wordt deze visie nader toegelicht en de algemeen projectleider zet de achtergonden van het experiment uiteen. Daarna volgt een beschrijving van de drie projecten zelf. Tot slot komen óf de kunstenaars zelf óf de projectleiders aan het woord over de doelen, de opzet en de uitvoering van het betreffende Kunsteducatie-project.

Volgens Vera Bergman, projectleider namens het LOKV van de Kunsteducatie-projecten, wordt met deze projecten beoogd kinderen en jongeren meer inzicht te verschaffen in het kunstenaarschap, in de motivatie en de bedoelingen van een kunstenaar met een bepaald werk en in de meer ambachtelijke (zoals technieken en materialen) keuzen die kunstenaars maken. Kinderen en jongeren moeten door middel van deze speciale projecten een beeld krijgen van hoe een aanvankelijk ongestructureerd idee zich ontwikkelt tot een (zogeheten) kunstproduct.

Het belangrijkste doel van de projecten is dat de doelgroep een positiever oordeel over kunst en kunstenaars heeft dan voorheen het geval was. De kunstenaar zelf, de maker van het kunstproduct, speelt een grote rol in het vergroten van het inzicht in het kunstwerk en van de betrokkenheid van de leerlingen bij zowel de actieve, als de receptieve en reflectieve werkvormen in het project.

Leerlingen die een Kunsteducatie-project hebben gevolgd, moeten na afloop een positiever oordeel over kunst en kunstenaars hebben dan leerlingen die slechts een voorstelling of tentoonstelling hebben bezocht. Doordat leerlingen de kunstenaar *live* ontmoeten - buiten een voorstelling of een tentoonstelling - tijdens een workshop in de school, kan de betrokkenheid bij het kunstproduct worden vergroot evenals de reflectie op het kunstwerk. Het is overigens niet zo dat alle kunstenaars die betrokkenheid of reflectie kunnen oproepen, persoonlijk charisma is volgens Bergman een belangrijke voorwaarde voor het bereiken van dit resultaat.

Bergman noemt het overigens vanzelfsprekend dat het kunstproduct allereerst wordt geselecteerd op inhoudelijke en kwalitatieve criteria. Maar ook pragmatische zaken spelen een rol bij de selectie: beschikbaarheid van het product, het aantal door scholen gemaakte reserveringen en de logistiek van de planning.

## 1. Kunsteducatie-project 'Het land dat in mij woont...'

In samenwerking met Kunstweb in Amsterdam, de Mariënborg in Arnhem, beeldend kunstenaars en schrijvers is voor het voortgezet onderwijs het Kunsteducatie-project *Het land dat in mij woont...* ontwikkeld. Steunfunctie-instellingen en andere bemiddelaars konden het project afnemen tot september 1997. De tentoonstelling 'Het land dat in mij woont...; literatuur en beeldende kunst over migratie' reisde toen door Nederland en was uitsluitend te zien in musea en grotere expositieruimten. Als afgeleide van de museale tentoonstelling hebben kunstenaars een kleinere tentoonstelling samengesteld die bestaat uit zeven koffers.

Het Kunsteducatie-project *Het land dat in mij woont...* bestaat uit een koffertentoonstelling, een videoband, schoolbezoek van een kunstenaar en een docentenhandleiding.

- Koffertentoonstelling

In zeven koffers hebben beeldend kunstenaars en dichters/schrijvers hun visie op migratie vormgegeven. Migranten uit landen over de hele wereld ondergaan emoties waarvan oorspronkelijke bewoners geen weet hebben. Heimwee, vervreemding, woede, verlangen: migranten delen deze emoties met elkaar. Zeven beeldend kunstenaars maakten ieder een werk geïnspireerd door een romanfragment en/of een gedicht van een schrijvende collega; allen wonen en werken in Nederland, maar komen van elders. Stichting Plint produceerde affiches die onderdeel zijn van de zeven koffers.

- Videoband

Rondom het thema is een videoband gemaakt van ongeveer vijftien minuten. De band gaat over reizen, over plaatsen die in de herinnering voortleven en aanleiding zijn voor kunstenaars om hun denkbeelden hierover vorm te geven. Een beeldhouwer, een schilder, een fotograaf en een rapper zijn de hoofdpersonen. De schooldocent vraagt de leerlingen naar aanleiding van deze band en het bezoek aan de tentoonstelling vragen te bedenken over het werk. Deze vragen zijn aanleiding voor een gesprek met de kunstenaar tijdens het schoolbezoek.

- Schoolbezoek van kunstenaars

Een van de deelnemende kunstenaars komt op school om met de leerlingen van gedachten te wisselen over de beeldende en literaire producten die ontstaan zijn naar aanleiding van het thema. De kunstenaar werkt gedurende een dagdeel met maximaal drie klassen van ongeveer 30 leerlingen.

- Docentenhandleiding

De Mariënburg in Arnhem heeft bij de museale tentoonstelling begeleidend materiaal (lessen) samengesteld voor de beeldende vakken en voor het literatuuronderwijs. Dit heeft de vorm gekregen van een docentenhandleiding met lessuggesties.

II

### *Huurprijs en boekingen*

De (gepremieerde) huurprijs van *Het land dat in mij woont...* bedraagt f 450,- per maand, inclusief begeleidend materiaal, bezoek van een kunstenaar, verzekering en transport van de tentoonstelling van en naar de steunfunctie-instelling/de bemiddelaar.

Het project is vanaf 1996 tot eind 1997 beschikbaar geweest voor de instellingen in het landelijk circuit. In deze periode is het project vier keer geboekt.

*Het land dat in mij woont...* is twee keer afgenomen: in januari en februari 1997. In februari kon nog een proefafname van de vragenlijst voor leerlingen plaatsvinden in de artotheek in de Bijlmermeer. In de periode waarin het onderzoek daadwerkelijk werd uitgevoerd - van maart tot en met juni - is het project echter niet meer afgenomen en als gevolg daarvan was er geen mogelijkheid leerlingen en kunstenaars te interviewen. Pas in september en november 1997 is het project nog twee keer afgenomen.

De informatie over *Het land dat in mij woont...* beperkt zich dan ook tot het interview met de projectleider.

### INTERVIEW MET DE PROJECTLEIDER

Josien Stehouwer, projectleider van *Het land dat in mij woont ...*: 'In 1994 werd de museale tentoonstelling *Het land dat in mij woont...* gemaakt. Vanuit artistiek oogpunt vind ik het een prachtige tentoonstelling. Bij de samenstellers van de museale tentoonstelling bleken van meet af aan plannen te bestaan om een compactere tentoonstelling te maken, onder andere voor het bibliotheekcircuit. Zo kwam ook de eerste versie van een zogenoemde zeven-koffer-tentoonstelling tot stand. Consulents beeldend verzochten het LOKV een vergelijkbare - bemiddelbare - tentoonstelling te maken. Bij deze tweede versie vulden kunstenaars zelf een koffer, waarbij hen gevraagd is te reageren op een frag-

ment uit een literaire tekst of een gedicht. Beide versies waren tevoren uitgekozen door het organiserend comité van de museale tentoonstelling: de Gate Foundation en de Culturele Raad Zuid-Holland. De tweede zeven-koffer-tentoonstelling is hiermee anders dan de eerste versie; daar vulden de tentoonstellingsmakers de koffers. Gemeenschappelijk in beide versies is dat alle kunstenaars in Nederland wonen, maar elders geboren zijn.'

#### *Criteria*

'De keuze voor de tentoonstelling was niet alleen gebaseerd op artistieke criteria, ook pragmatische overwegingen speelden een rol. Er was een multiculturele tentoonstelling, er waren veertien kunstenaars die aan deze tentoonstelling deelnamen, en hoogstwaarschijnlijk zouden vijf van hen wel willen figureren in een Kunsteducatie-project. Een andere afweging voor mij gold de koffers: een aantrekkelijk manier om een artistiek product te vervoeren omdat juist beeldende kunst die moet reizen een probleem vormt in verband met verzekeringen en vervoer.'

#### *Rol kunstenaars*

'Aanvankelijk waren er zes kunstenaars betrokken bij het project die ongeveer vier keer met mij bijeen geweest zijn. Een deel van deze bijeenkomsten was gewijd aan de rol die zij dienden te spelen in het project waar het hun bezoek aan de scholen betrof. Met nadruk heb ik daarbij gesteld dat zij géén docentenrol mochten vervullen. Ze moesten met de leerlingen praten over hun inspiratiebronnen en over de keuzes die ze maken in het werk. Ze dienden op hun vakmanschap als kunstenaar in te gaan. En op die manier ontstaan volgens mij nieuwe overdrachtstechnieken: vormen van overdracht waar consultants gewoonlijk niet op komen en die docenten later kunnen gebruiken.

Het andere deel van de bijeenkomsten met de kunstenaars was gewijd aan de keuze voor de inhoud van een videoband die bij het project hoorde. De kunstenaars zouden in de band moeten figureren. Zij wezen het scenario echter af. Ze vonden de inhoud onder meer 'cultureel bevestigend'. Aan het andere scenario dat daarna in opdracht van mij is geschreven, hebben deze zes geen medewerking verleend. Uiteindelijk heb ik andere kunstenaars benaderd met de vraag 'de herinnering die in mij woont' te verbeelden en zo is de thematiek wat universeler geworden. De kunstenaars die je op de band ziet gaan dus niet naar de scholen.'

12

#### *Surplus*

'Voor mij moet het surplus van dit project zijn - zoals van elke tentoonstelling in het educatieve circuit - dat er bij kinderen en jongeren het besef ontstaat dat je aan dingen in je hoofd, aan concepten, vorm kunt geven. Zo kunnen ze inzicht krijgen in het proces van het ontstaan van een kunstwerk.

De opvatting dat je de intentie van de kunstenaar moet weten - in tegenstelling tot de opvatting dat een kunstwerk voor zich spreekt - moet hier niet zozeer in verklarende zin (van het kunstwerk) worden uitgelegd, maar als een poging de kunstenaar en zijn werk een plaats te geven in de samenleving. Zoals je een bakker hebt die brood bakt, is er ook de kunstenaar die zijn gedachten 'omzet' in een vorm. Het begrip heimwee in dit project en het kunstwerk dat kunstenaars naar aanleiding daarvan maken, moet gezien worden als een middel tot communicatie.'

#### *Vragen van leerlingen*

'Welke vragen leerlingen aan de kunstenaars zullen stellen, is voor mij nog onzeker. Vragen over de omzetting van het concept naar de materiële verschijningsvorm zou ik graag horen en ook vragen over de keuzemomenten daarbij. Vragen over het proces van het maken: waarom voldoet dit materiaal, deze gedachte wel of niet. Vragen naar bijvoorbeeld de stijl waarin iemand werkt, vind ik zelf niet zo interessant, hoewel het er

natuurlijk wel mee te maken heeft. Maar de vragen *waarom heb je het op deze manier gedaan of waarom ziet het werk er zo uit als het eruit ziet* vind ik wel weer heel boeiend.'

*Wat maakt een kunstenaar geschikt?*

'Een eerste vereiste is dat een kunstenaar het wil doen. Het kan dan vervolgens zo zijn dat hij /zij in een klas volkomen ongeschikt blijkt te zijn. Dit was bijvoorbeeld het geval bij *Kunstenaarsgeschenken*, een ander Kunsteducatie-project. Daar stond een kunstenaar letterlijk te doceren.

Voor deelname aan een Kunsteducatie-project moet een kunstenaar communicatief zijn, op vragen en opmerkingen van leerlingen in willen gaan en daar niet bang voor zijn. En een kunstenaar moet over zijn/haar werk *willen* praten; er zijn namelijk kunstenaars die dat absoluut niet willen.

Het aardige voor mij van dit project is dat het het karakter heeft van *trial and error*: dat een kunstenaar andere werkvormen toepast dan een schooldocent zou doen, met vallen en opstaan.'

## 2. Kunsteducatie-project 'UBU'

Samen met de theatergroep Mevrouw Smit en met René Mars, consultant/bemiddelaar van Kunst in School in Vleuten is het Kunsteducatie-project *UBU* ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs. *UBU* (naar *UBU Roi* van Alfred Jarry), gespeeld door en voor jongeren, maakt het publiek duidelijk wat er gebeurt als de domheid aan de macht komt. De massa schakelt dan collectief haar geweten uit en laat zich meevoeren op een stroom van wilde feesten, wreedheid, primitieve wellust en hebzucht. *UBU* en zijn geestverwanten zijn figuren die tot de verbeelding spreken. Niet gehinderd door enig besef van moraal of verantwoordelijkheid pakken ze wat er te pakken valt. Moet je dan meedoen of je verzetten? *UBU* maakt deze thematiek voor jongeren herkenbaar. Het stuk kenmerkt zich door de vaak hilarische, snelle dialogen. De personages nemen geen blad voor de mond; ze bedoelen precies wat ze zeggen en wat ze zich voornemen, voeren ze ook uit.

13

Als Kunsteducatie-project bestaat *UBU* uit een theatrale expositie, een videoband, een o-scène, de voorstelling en een workshop.

- Theatrale expositie

Enkele dagen voor de voorstelling wordt op school een expositie opgebouwd die bestaat uit theatrale 'wespensteken': een geluidsband op de toiletten of een bewegend object bij de ingang van het schoolgebouw. De expositie bereidt de leerlingen op speelse wijze voor op het stuk. De tentoonstelling wordt uitgebreider naarmate de voorstelling dichterbij komt. Zo wordt duidelijk dat er iets bijzonders staat te gebeuren.

- Videoband

Hoe komt een voorstelling tot stand? Wat maakt een acteur allemaal door in dit proces? Alle leerlingen die de voorstelling bezoeken krijgen een videoband te zien waar deze vragen - en andere - aan bod komen. De acteurs worden geïntroduceerd en we zien de regisseur aan het werk met de spelers.

- O-scène

Voorafgaand aan de voorstelling zorgt de o-scène voor de overgang van de videovertoning naar de voorstelling. De regisseur en de acteurs vervolgen de slotscène van de videoband op het podium.

- Workshop

De regisseur geeft - facultatief - een workshop aan een klas van maximaal 25 leerlingen. Aan de workshop nemen ook drie acteurs deel.

### Huurprijs en boekingen

De voorstelling zelf kost f 1400,- (exclusief BTW) en de gepremieerde prijs voor het Kunsteducatie-project bedraagt f 150,-. *UBU* werd als Kunsteducatie-project aangeboden in 1997 van maart tot en met mei en werd in totaal zes keer geboekt.

### INTERVIEW MET DE REGISSEUR

Sylvia Andringa, regisseur van *UBU*: 'Er moet eerst contact zijn, een weg naar de voorstelling toe gemaakt worden, voordat jongeren zich openstellen. Ik wilde dat op een speelse manier doen en ze het niet als een voorbereidende les door de strot duwen. Ik wilde het ook zelf doen, want ik weet het beste wat ik in de hoofden van leerlingen wil stoppen. Mijn idee was om steeds meer elementen uit de voorstelling van tevoren in de school te exposeren.

Het voorstel over *UBU* werd in eerste instantie door het LOKV afgewezen, maar later toch geaccepteerd als Kunsteducatie-project. Het probleem was dat van tevoren al veel schriftelijk moest worden vastgelegd, terwijl de invulling zelf nog niet klaar was. Educatie moet uit de voorstelling komen en uit de manier waarop ik met mijn spelers werk. En daar had ik in het begin van *UBU* andere ideeën over dan later in het proces.'

### Doelen

'Mijn doel was onder andere om het theater dicht bij de jongeren te brengen en duidelijk te maken dat theater geen grote toverdoos is, die veel geld kost en waar je lang voor geleerd moet hebben. Het uitgangspunt van het LOKV, dat leerlingen in contact treden met de kunstenaar, was niet zozeer mijn uitgangspunt, maar het is iets waar ik zelf wel in geloof. Communicatie via een kunstwerk alleen werkt maar bij een deel van de jongeren. De meesten zijn geen kunst gewend, vinden het stom - ook door de sociale druk - en hooguit wel lollig. Voor mij is de inspiratiebron wat er aan kwetsbaarheid en brutaliteit in jongeren zit en dat probeer ik met mijn werk los te maken. Op die leeftijd is het juist het gevaar dat je door andere leerlingen wordt afgemaakt op je eigenheid en daarom sluiten veel jongeren zich af voor kunst. Ik wil duidelijk maken dat hun kracht juist in die eigenheid ligt. Kunst is een uiting van een *binnenwereld*, de persoonlijke verbeelding van wat er in je omgaat, vormgeven van wat je beleeft. Dat is een verrijking van je bestaan en daar word je een denkend en voelend mens van. Mijn doel is ook dat jongeren hun vooroordelen over kunst en kunstenaars bijstellen.'

### Opzet

'Het project heb ik opgezet als een *fuik*. De start is een theatrale expositie die breed is en waar iedereen vragen over stelt. Dat prikkelt en zo gaat het stuk leven in de school. De tweede fase is een videoband en informatie via de docent. Het LOKV vond dat er een gat zat tussen de voorstelling en het stuk en dat leerlingen die naar de voorstelling gaan specifiek moesten worden voorbereid. Het was me bekend dat het instituut videoregistraties maakte van alle Kunsteducatie-projecten en dat zag ik als een mogelijkheid om dat gat te vullen. We hebben videoregistraties van het werkproces gemaakt en dat vergde waanzinnig veel werk. Verder is er lesmateriaal gemaakt met veel informatie over *UBU* en Alfred Jarry, de schrijver van het oorspronkelijke *UBU Roi*. Ik vind dat materiaal veel te uitgebreid en het stripverhaal voor de leerlingen werkt helemaal niet. Het is veel te specifiek en het feit dat het in het Engels is, levert voor de leerlingen ook problemen op. De voorstelling leid ik altijd in en na afloop mengen de spelers zich onder het publiek om te praten over de voorstelling. Voorstellingen in een schoolgebouw zijn niet makkelijk, maar de scholen willen kennelijk niet zo graag naar een theater. In een school gaan veel dingen verloren en vaak kunnen de mensen op de tiende rij het al niet meer goed zien.'

### Workshop

'Een week na de voorstelling geven we een workshop waarbij ik een sterke voorkeur heb

voor deelname op basis van vrijwilligheid. Anders krijg je een situatie waarbij je jongeren dwingt iets van zichzelf te laten zien, dus eigenlijk risicovol bezig te zijn. Dat botst en jongeren die tegen hun wil mee moeten doen, verpesten het dan voor de anderen. Naar een theater gaan kun je wel voor iedereen verplicht stellen, maar een workshop is een verdieping en gaat verder dan een confrontatie en je daar een mening over vormen. Er is altijd een klein aantal leerlingen bij een workshop dat heel graag wil, dat soms zelfs later iets met kunst wil. En dan heb je een grotere groep die afwachtend is, maar wel eens wil zien wat het nu eigenlijk is. Dat is voor mij voldoende. Tegen je zin meedoen is voor alle betrokkenen vervelend en dwingt je in de rol van docent: orde houden en zo.

Aanvankelijk was de projectleiding tegen die actieve workshops. Het argument was dat dat in de jaren tachtig al was gedaan en dat de leerlingen toch niet allemaal hoefden te spelen. Voor mij is het geen achterhaalde vorm. Het LOKV wil het allemaal receptief, maar ik weet niet in welke vorm ze dat dan willen. Ik denk dat het direct werken met spelelementen die ik aandraag, bijdraagt aan de openheid waarmee leerlingen een volgend kunstwerk tegemoet treden. Ze herkennen dan later op z'n minst wat spelers daar op het toneel doen en hoe moeilijk het bijvoorbeeld is om een tekst uit je hoofd te leren.

In een workshop waarderen ze elkaar en ze klappen zelfs voor elkaars prestaties. Ook op vbo-scholen, waar veel leraren hun leerlingen al hebben 'opgegeven', werkt een workshop. Zo'n workshop is wel direct aan de voorstelling gebonden, juist omdat ik en de spelers het doen. Als je het echter opschrijft, lijkt het op elementen uit een willekeurig dramaboekje. Ik ben ook docent en niet alle regisseurs zullen dit kunnen. Die moeten dan een andere vorm van overdracht kiezen.

Een cruciale oefening in deze workshop is het uitvergroten van een gevoel. Dan zie ik altijd wie er *meegaan* en wie er afhaken. Het liefst zou ik dan verdergaan met de leerlingen die *meegaan*. Workshops moeten een aanvulling op de voorstelling zijn. Veel leerlingen zullen zo'n voorstelling snel vergeten en door een workshop zijn ze er nog een keer bewust mee bezig. Bovendien gaat het om de lol om iets samen te maken. Voorwaarde is een kleine groep, want je kunt zo iets niet met 150 leerlingen doen.'

15

#### *Oordelen over de kunstenaar*

'Leerlingen denken van tevoren dat het saai zal zijn en dat wij raar zijn. Dat blijkt naderhand dan mee te vallen. Ik hoor vaak dat ze bewondering hebben voor het lef van kunstenaars, maar hier speelt ook een rol dat de spelers zelf jong zijn. Technische en fysieke vaardigheden worden door de leerlingen gewaardeerd en de muziekkeuze is erg belangrijk. Kunst onder schooltijd heeft ook als voordeel dat er lessen uitvallen. Ze kennen acteurs uit soaps en dat maakt acteren ook aanvaardbaarder.'

#### *Rol LOKV*

UBU is als project erg groot geworden. De expositie is tamelijk bewerkelijk en de medewerking op school wisselt nogal. Ik vind het voorbereidingsmateriaal te omvangrijk, te breed. Je kunt beter voor één element kiezen. Ik heb het onder andere zo groot laten worden omdat het LOKV erachter stond. Maar het instituut heeft bij de ondersteuning gefaald - tot een andere projectmedewerker het overnam. Vóór die tijd heeft het instituut wel veel gevraagd en ons vervolgens laten zwemmen, zowel in inhoudelijke als praktische zin.'

### **3. Kunsteducatie-project Bronsttijd**

Samen met een aantal consultants en met de dans theatergroep Aya heeft het LOKV het Kunsteducatie-project *Bronsttijd* ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs. *Bronsttijd* is een voorstelling voor jongeren over vlinders in je buik, verwarring en genot. Het gaat over je onweerstaanbaar tot iemand aangetrokken voelen, iemand willen verleiden of iemand vreselijk stom vinden. Je willen verliezen aan de ene en alles onder controle willen hebben aan de andere kant. De eeuwige twijfel over kiezen tussen jezelf en de ander.

*Bronsttijd* als Kunsteducatie-project bestaat uit een introductie, de voorstelling en een workshop.

- **Introductie**

De introductie (ongeveer 20 minuten) vindt direct voorafgaand aan de voorstelling plaats. De choreografe en de dansers belichten elementen uit de voorstelling waarbij het vakmanschap voor het maken van een voorstelling centraal staat. Aan de orde komen onder andere: het verschil tussen danser en personage, het bewegingsvocabulair, de timing en het gebruik van muziek.

- **Workshop**

De workshop (ongeveer 90 minuten) wordt in school gehouden op de middag of de dag na de voorstelling. In de workshop, die bedoeld is voor ongeveer 60 leerlingen, wil Aya de leerlingen inzicht geven in het maakproces en in de vertaling van gevoelens in dans. Dit gebeurt in de vorm van een demonstratie, waarbij de leerlingen mede kunnen bepalen welke thema's door de dansers worden uitgewerkt.

### *Huurprijs en boekingen*

Het Kunsteducatie-project *Bronsttijd* werd in april en mei 1997 uitgevoerd in de provincie Utrecht. In totaal waren er veertien boekingen.

### INTERVIEW MET DE PROJECTLEIDER

Vera Bergman, projectleider *Bronsttijd*: 'De voorstelling *Bronsttijd* bestond al en ik vond het gezien het thema (verliefdheid en seksualiteit) en de vorm (kwalitatief interessant) geschikt om iets mee te doen voor het voortgezet onderwijs. Bij de keuze speelde bovendien een rol dat de voorstelling in de provincie Utrecht al veel opties had. Vandaar dat ook een dansconsulent uit die provincie bij de ontwikkeling van het project werd betrokken. De choreografe had geen ervaring met kunsteducatieprojecten, maar hield bij de voorstelling al wel nabesprekingen met leerlingen.'

16

### *Werkvormen*

'De choreografe wilde aanvankelijk de leerlingen zelf laten dansen als voorbereiding of verwerking. Ik voelde daar niet veel voor, want daar zijn de docenten voor. Ik wilde dat in de introductie op de voorstelling voor de leerlingen het accent lag op de ambachtelijkheid. Gezien de persoon van de choreografe wilde ik niet meteen de inhoud en de motivatie aan de orde stellen. Ik vreesde dat dit in te geëxalteerde vorm zou worden behandeld en dat dit bij leerlingen averechts zou werken. Pas na de voorstelling moeten de inhoudelijke zaken aan de orde komen, in de workshop.'

### INTERVIEW MET DE DANSERS EN DE CHOREOGRAAF

Wies Bloemen, choreograaf: 'Het initiatief om van de voorstelling *Bronsttijd* een Kunsteducatie-project te maken is van mij gekomen. Het leek me interessant om juist met deze voorstelling voor pubers iets meer te doen dan alleen maar spelen. Over de opzet van het project heb ik gesprekken gehad met het LOKV en de dansconsulente. Daarin werd me duidelijk gemaakt wat ze wel en wat ze niet wilden. Ik wist niet dat het zo belangrijk was om als kunstenaar naar de *kids* te gaan. Eigenlijk wilde ik ze meer een *warming up* geven en veel meer met ze doen. Maar de *policy* van het LOKV met deze projecten is dat er informatie van de kunstenaar naar de leerlingen gaat. Het werken - dansen dus - met de leerlingen, moeten we overlaten aan dansconsulenten en docenten. Ik heb dus naar andere methoden moeten zoeken om op de voorstelling in te gaan. Eigenlijk had ik iets anders gewild. In de workshops merkte ik dat er meer mogelijk was geweest. Dat ik de leerlingen actiever wil laten zijn, via toneel en dans. Na een half uur zitten op de harde gymnastiekbanken zijn ze dat wel zat. Dans moet je ook aan den lijve



ervaren. Gaandeweg het project heb ik de leerlingen overigens wel meer laten doen. Maar ik ben daar dubbel in; bij sommigen ging deze vorm al te ver en die kreeg ik nauwelijks op de vloer. Ik vind het LOKV wel voorzichtig; het uitgangspunt van de projectleiding was dat met die pubers weinig te beginnen is.'

#### Confronterend

'Ik was verbaasd dat ik me op allerlei manieren moest indekken. Zo in de trant van: als ze niet willen, wat doe je dan? Alsof alles slecht zal gaan en de leerlingen niet willen. Vaak was dat niet zo. Alles waarover de voorstelling gaat, is erg confronterend en ze kunnen zich vanwege de sociale controle niet veel permitteren.

Het onderwerp leeft wel erg bij de *kids*, maar je mag niet verwachten dat ze hun nek uitsteken en daar moet je een vorm voor vinden. Mijn eerste opzet was zo'n beetje alles wat de projectleiding niet wilde. Ik wilde leuke workshops over seks en dan laat je ze een beetje aan elkaar zitten. Dingen die helemaal niet konden volgens de projectleiding. Maar die wilde ook die *kids* beschermen, zodat ze niet maanden daarna er nog mee gepest werden. Toch drong de LOKV-opzet ons juist weer meer in de rol van docent en dat kennen ze al en vinden ze niet leuk. Ze moeten de tijd hebben om een eigen mening te formuleren, want veel docenten komen daar niet aan toe, daar hebben ze geen tijd voor.

Deze leeftijdsgroep wordt door de projectleiding toch niet echt voor vol aangezien, het zijn vervelende etters die je iets door de strot moet duwen. Maar het lukt alleen maar bij deze leeftijdsgroep als dat *niet* je uitgangspunt is. Je moet ze respectvol benaderen en je moet heel eerlijk zijn. Dan krijg je de meesten mee.'

Een danser: 'Wies, de choreografe, heeft een aanpak die zo vrij is dat leerlingen eerder denken: *wat kan het me schelen* en *dat durf ik ook wel*. Omdat het zo buiten de gewone manier van doceren valt. Een kunstenaar doceert misschien wel, maar vanuit een andere strategie. Zo'n tamelijk onervaren methodiek van een kunstenaar kan een sprankeling geven waardoor je meer van leerlingen gedaan krijgt.'

17

#### Doelen

Wies Bloemen: 'Mijn belangrijkste doel is ze respect voor dans en voor de dansers bij te brengen. Dat ze zien dat het voor een groot deel ambacht is en dat er veel meer bij komt dan ze gedacht hadden. Ze moeten leren zien dat er andere manieren van communicatie zijn dan die ze in het dagelijks leven kennen, en dat je anders dan op rationeel begripsniveau kunt kijken naar een voorstelling. Dat begrijpen ze overigens ook wel en dan is dans ook niet stom meer. Maar docenten zijn net zulke leken op dansgebied als hun leerlingen. Ik pleit ervoor die workshops eerst voor docenten te doen. En als je de docenten een beetje kent, weet je ook wat voor leerlingen je voor je neus krijgt. Als docenten open en belangstellend zijn, dan krijg je ook meer informatie van de leerlingen.

In de voorstelling en de workshop proberen we een lans te breken voor hun eigen gevoelens, het is een pleidooi tegen de censuur daar op. Ik had graag als puber iemand gehad die dat tegen me gezegd had, en dat was ook de motivatie voor het maken van deze voorstelling. De dansers mochten over hun gevoel tijdens het maakproces vertellen, bijvoorbeeld wat ze lastig vonden aan het spelen van een macho als je dat zelf niet wilt zijn.

Het doel van de introductie was dat het echt over het ambacht zou gaan: over rollen, choreografie, over timing enzovoorts. Dat ze met die kennis met meer respect naar de voorstelling zouden kijken. De inhoud van de workshop moest meer over de voorstelling gaan. Zo'n introductie werkt averechts, ze worden onrustig en het haalt de magie van het theater weg, die sowieso al moeilijk te creëren is in een gymzaal. We hebben de introductie verplaatst naar na de voorstelling en nog heb ik het idee dat ie in de helft van de gevallen maar werkt. Verder is het idee workshop en introductie toch dubbelop. Het idee van de introductie, dat ze anders naar dingen gaan kijken, werkt niet op deze manier. Bovendien zijn de groepen te groot. De helft is goed, dan heb je meer wisselwerking.'

#### *Ideeën over kunstenaars*

Een danser: 'Jongeren denken dat mannelijke dansers allemaal homo zijn. Dat wordt ook regelmatig geroepen. En bij dans denken ze aan plaatjes van het klassieke ballet. Bovendien hebben ze de geijkte vooroordelen: kunstenaars zijn een beetje gek en met kunst kun je geen geld verdienen. En eigenlijk is dat allemaal ook waar. Maar er is geen grote afstand, zo van: oh, dat zijn kunstenaars. Integendeel, door het onderwerp van de voorstelling is het dichtbij. Tegenover de violist hebben ze een andere houding. Vioolspelen kennen ze, dat is een vak.'

#### *Vragen van leerlingen*

Een danser: 'Leerlingen vragen het vaakst of je er geld mee kan verdienen. Of wij, mijn vrouwelijke danspartner en ik, een relatie hebben en als je zegt van niet, wat je vriendin er dan van vindt. Er wordt ook wel gevraagd of we opgewonden werden van die scènes en dan blijkt dat het toch moeilijk voor ze is om theater en rol en dagelijks leven van elkaar te scheiden. Soms was het zelfs nodig om leerlingen duidelijk te maken dat het geen film of video was en dat de dansers last hebben van dat voortdurende geklets. Sommigen zijn een *live* voorstelling en publiek daarbij helemaal niet gewend. Dat is in een gymzaal ook veel moeilijker dan in een theater.'

## 4 LEERERVARINGEN TWEE KUNSTEDUCATIE-PROJECTEN

Aan alle leerlingen die het Kunsteducatie-project *UBU* of het Kunsteducatie-project *Bronstijd* hebben gevolgd - en dus hebben deelgenomen aan de workshop van theatergroep Mevrouw Smit respectievelijk van dans theatergroep Aya - is gevraagd om op te schrijven wat ze van de workshop hebben geleerd. Ook zijn in totaal veertien leerlingen mondeling geïnterviewd: zes mavo/havo-leerlingen over *Bronstijd* en acht havo-leerlingen over *UBU*.

De meeste leerervaringen hebben betrekking op de expressie van emoties in toneel en dans. De vorm die voor het uitbeelden van gevoelens wordt gekozen is, zoals veel leerlingen schrijven of vertellen, 'overdreven', maar 'dat moet misschien ook wel, want als je niet bijzonder bent valt het natuurlijk niet op wat je doet'. Enkele kenmerkende leerervaringen over expressie zijn:

Over *Bronstijd*

- 'geleerd dat je gevoelens kan uitdrukken in bewegingen en niet alleen met woorden'
- 'geleerd hoe ze verschillende emoties kunnen spelen'
- 'hoe moeilijk dansers een makkelijk gevoel uitbeelden'
- 'hoe je in een theater je gevoelens moet laten zien (overdreven)'
- 'dans is veel improviseren over gevoelens'
- 'dat als je danst bijvoorbeeld, dan moet je heel overdreven vallen zodat iedereen het goed ziet'

Over *UBU*

- 'je leert je gevoelens beter uiten'
- 'geleerd hoe je iets overdreven kunt uitdrukken'
- 'geleerd hoe je iets moet uitbeelden: realistisch maar toch overdreven'
- 'ik heb geleerd van de workshop dat je overdreven moet doen en voor de rest is het maar zien'

De nadrukkelijke manier van expressie van emoties die de leerlingen zo is opgevallen, vereist durf. Ook dat aspect komt in veel leerervaringen terug:

Over *Bronstijd*

- 'geleerd dat je niet afwachtend moet zijn of zenuwachtig, maar juist gewoon doen, je moet dingen durven'
- 'je moet je niet schamen, je hebt er lef voor nodig'
- 'je moet er wel durf voor hebben, ik zou het niet durven zo op te treden en zo dom doen'

Over *UBU*

- 'ik heb geleerd om iets te durven en je emoties/gevoelens te uiten'
- 'je uiten op het podium, je dus laten gaan,
- 'je je niet hoeft te schamen, want zo gaat het altijd in een toneelstuk'
- 'ik denk dat ze in de toneelwereld meer lef hebben dan normale mensen'

Een deel van de leerervaringen heeft betrekking op het totstandkomen van een voorstelling. Soms wordt dat in algemene termen geformuleerd:

- 'geleerd hoe een voorstelling en een dans ontstaat'
- 'je weet nu hoe zo'n dansvoorstelling tot stand komt'
- 'geleerd hoe een toneelstuk in elkaar zit'
- 'geleerd hoe ze het doen en waar ze op letten'

Soms beschrijven de leerlingen meer in detail wat ze geleerd hebben over de verschillende stadia van het maken en het uitvoeren van een voorstelling. De leerervaringen verwijzen naar improvisatie van scènes; het gebruik van dingen die je in het dagelijks leven ziet; de rol van de choreograaf; goed rekening moeten houden met je doelgroep; het belang van het kiezen van de passende muziek; oefenen van bewegingen; instuderen van teksten; de vereiste samenwerking tussen dansers; dat de uitvoering zwaar werk is, concentratie vereist en dat je professioneel moet zijn.

Sommige leerlingen beschrijven de concrete inhoud van oefeningen in de workshops:

Over *Bronstijd*

- 'geleerd om te springen, ha! te roepen en wat danspasjes'
- 'een aantal maffe bewegingen'
- 'je mocht wat pasjes meedoen en meedansen'
- 'ze dansten op verschillende manieren voor hoe je gevoelens kunt uitdrukken'

Over *UBU*

- 'we gingen in kleine groepjes kleine stukjes doen, jij moest beginnen en de ander moest daarop reageren'
- ' bezig geweest bepaalde dingen uit te beelden: boos, blij, triest'
- 'het was eerst wel debiel doen'
- 'ik snapte eerst niet waar dat voor was met dat klappen en gillen'
- 'lachen, beetje op de grond timmeren, met je handen zwaaien, iemand slaan; dus alles kon ik al'

20

Dergelijke concrete voorbeelden verraden nogal eens een kritische of negatieve mening. Soms wordt dat ook rechtstreeks geformuleerd: 'niks geleerd' en 'niks aan'. Daar staan ook positieve reacties van leerlingen tegenover: 'later werd het leuk en had het nut want nu heb je door wat ze doen'; 'door het zelf te doen weet je waar ze op letten' en 'het was leuk, ook omdat je anderen dingen zag doen'.

#### Effecten op waardering van de voorstelling

Eén van de veronderstellingen van de Kunsteducatie-projecten is dat de ontmoeting met de kunstenaar(s) tot meer inzicht en betrokkenheid van de leerlingen leidt en als gevolg daarvan tot een positiever oordeel over een voorstelling. In de vragenlijst is een vraag opgenomen naar het oordeel van de leerling over de voorstelling. Leerlingen moesten op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze de voorstelling 'saai' of 'boeiend' vonden, 'lelijk' of 'mooi' enzovoorts.

In totaal ging het om tien paren met tegengestelde begrippen. Uit nadere analyse bleek dat er sprake was van drie groepen onderling samenhangende begrippenparen. In tabel 1 op p. 21 zijn deze drie groepen aangegeven. Ze zijn benoemd als 'waardering', 'begrijpelijkheid' en 'kan ik ook'. Vervolgens is gekeken of de begrippenparen in een groep in zo'n grote mate samenhangen dat de scores van een leerling op de afzonderlijke vragen kunnen worden samengenomen tot een totaalscore. We spreken dan van een score op de schaal 'waardering', op de schaal 'begrijpelijkheid' enzovoorts. De vijf begrippenparen met betrekking tot 'waardering' vertonen voldoende onderlinge samenhang. De tweede schaal heeft alleen voldoende samenhang als het item ingewikkeld/eenvoudig wordt weggelaten. De twee begrippenparen met betrekking tot 'kan ik ook' hebben een te lage onderlinge samenhang. Deze vragen zijn in de verdere analyses niet gebruikt.

Voor de leerlingen is wel een score op de eerste twee schalen berekend door de scores op de afzonderlijke vragen op te tellen en te delen door het aantal vragen. In tabel 1 zijn de gemiddelde scores op de schalen 'waardering' en 'begrijpelijkheid' aangegeven en tevens de gemiddelde scores op afzonderlijke vragen.

Tabel 1 <i>Oordeel over de voorstelling</i>							
De tien items zijn verdeeld in drie samenhangende groepen. M is de gemiddelde score, sd de standaarddeviatie. De gegevens voor de schalen zijn vet.							
	zeer	beetje	±	beetje	zeer		M (sd)
<b>'Waardering'</b>							<b>3.3 (.8)</b>
saai	1	2	3	4	5	boeiend	3.1 (1.0)
lelijk	1	2	3	4	5	mooi	3.2 (.9)
eentonig	1	2	3	4	5	afwisselend	3.4 (1.1)
gewoon	1	2	3	4	5	bijzonder	3.6 (1.1)
stom	1	2	3	4	5	leuk	3.2 (1.2)
<b>'Begrijpelijkheid'</b>							<b>3.1 (1.1)</b>
ingewikkeld	1	2	3	4	5	eenvoudig	2.9 (1.0)
onduidelijk	1	2	3	4	5	duidelijk	3.1 (1.2)
onbegrijpelijk	1	2	3	4	5	begrijpelijk	3.0 (1.1)
<b>'Kan ik ook'</b>							-- --
dat kan iedereen	1	2	3	4	5	knap gedaan	3.8 (1.0)
kan ik ook	1	2	3	4	5	kan ik niet	3.5 (1.3)

De gemiddelde score op de vijf vragen van 'waardering' is 3,3 (sd .82). Om na te gaan of leerlingen die aan Kunsteducatie-projecten hebben deelgenomen een positiever oordeel hebben, is gekeken of zij hoger scoorden op de schaal 'waardering' dan leerlingen die alleen de voorstelling hebben gezien. Dat blijkt inderdaad het geval: de gemiddelde score van de experimentele groep (3,5) is hoger dan van de controlegroep (3,1).

Nagegaan is of de mate van waardering voor de voorstelling ook samenhangt met andere factoren: de voorstelling zelf (*Bronstijd* of *UBU*) en sekse, leeftijd en schoolniveau. Als we steeds naar de afzonderlijke variabelen kijken, dan blijkt dat *UBU* hoger wordt gewaardeerd dan *Bronstijd*, dat meisjes positiever in hun oordeel zijn dan jongens en dat ook schoolniveau verschil maakt: vwo-leerlingen oordelen positiever dan havo-leerlingen, havo-leerlingen positiever dan mavo-leerlingen. Oordelen van 14-, 15- en 16-jarigen maken onderling geen verschil.

Om conclusies te kunnen trekken moeten we rekening houden met de onderlinge relaties tussen deze factoren. Zo beschikken we in ons onderzoek alleen over oordelen van mavo- en havo-leerlingen over *Bronstijd* en alleen over de oordelen van havo- en vwo-leerlingen over *UBU*. Het verschil in oordelen over de twee voorstellingen kan dus te maken hebben met de verschillende oordelen van schoolniveaus. Sekse en leeftijd zijn wel over alle onderzoeksgroepen goed verdeeld, maar bij *UBU* hebben alleen havo-klassen het totale project gevolgd en vwo-leerlingen alleen de voorstelling.

Nagegaan is in hoeverre de gevonden verschillen tussen experimentele groep en controlegroep blijven bestaan als rekening wordt gehouden met c.q. gecontroleerd wordt voor de effecten van de andere factoren. De conclusie luidt dat Kunsteducatie-projecten inderdaad een positief effect hebben op de waardering, maar dat los daarvan ook onderwijsniveau en sekse bij de mate van waardering een rol spelen. Bijlage 2 bevat een overzicht

(tabel B. 2 *Waardering voor de voorstelling en deelname aan Kunsteducatie-project*) van de statistische gegevens.

Voor de schaal met het oordeel over de begrijpelijkheid van de voorstelling zijn soortgelijke analyses uitgevoerd als bij de waardering voor de voorstelling. De gemiddelde score 'begripelijkheid' is 3.1 (sd 1.1). Het gaat dus slechts om twee vragen (onduidelijk/duidelijk en onbegripelijk/begripelijk). De score is zodanig dat hoe hoger het getal des te duidelijker en begripelijker de leerling de voorstelling vindt. De leerlingen die het Kunsteducatie-project hebben gevolgd, scoren gemiddeld weliswaar hoger op deze schaal (gemiddelde score 3.2) dan de controlegroep (gemiddelde score 2.9), maar dit verschil is niet significant. Er zijn evenmin significante verschillen tussen de twee voorstellingen, tussen jongens en meisjes en tussen leeftijdsgroepen. Het enige significante verschil is dat tussen mavo-leerlingen enerzijds en havo- en vwo-leerlingen anderzijds (mavo 2.5; havo 3.2; vwo 3.0).

Het effect van de verschillende kenmerken samen op begrijpelijkheid is eveneens nagegaan. Weliswaar dragen het bijwonen van een Kunsteducatie-project en het schoolniveau bij aan het oordeel over de begrijpelijkheid, maar de gezamenlijke invloed van deze kenmerken is gering. Er zijn, kortom, andere factoren die in dit onderzoek niet zijn gemeten, maar die het oordeel over de begrijpelijkheid sterk bepalen. Bijlage 3 bevat een overzicht (tabel B. 3 *Begripelijkheid van de voorstelling en deelname aan een Kunsteducatie-project*) van de statistische gegevens.

# 5 MENINGEN OVER KUNST EN KUNSTENAARS

In dit hoofdstuk behandelen we eerst enkele opvattingen over kunst en kunstenaars en vervolgens onderzoek over oordelen van kinderen over kunst en kunstenaars. Enkele classificaties zullen worden gebruikt bij de analyse van de opvattingen van leerlingen over kunst en kunstenaars.

## Definities van kunst

Binnen de esthetische theorieën over kunst zijn traditioneel drie hoofdstromingen te onderscheiden. Elke stroming beschouwt een bepaalde eigenschap of functie als essentieel voor de kunst, namelijk nabootsing (mimesis), expressie of vorm. Gesproken wordt dan ook over 'essentialistische' of 'functionalistische' opvattingen over kunst (Davies, 1991).

## NABOOTSIING

Mimetische theorieën beschouwen de weergave van een materiële of spirituele werkelijkheid als de belangrijkste functie van kunst. De esthetische kwaliteiten waarnaar wordt verwezen, leggen een sterke nadruk op de accurate weergave van het onderwerp. Een klassiek voorbeeld van een mimetische theorie is Plato's visie op kunst als een spiegel van het dagelijks leven. De mimetische visie hoeft zich overigens niet te beperken tot figuratieve afbeeldingen van 'echte' personen, dieren, objecten of landschappen, maar is ook van toepassing op het zichtbaar maken van fenomenen die niet zintuiglijk zijn waar te nemen (variërend van engelen en eenhoorns tot abstracte ideeën en principes). Dus ook symbolische conventies die achter afbeeldingen liggen, passen in de mimetische theorie.

Het begrijpen en waarderen van een kunstwerk vereist van de toeschouwer dat hij de weergegeven werkelijkheid ziet en zich tevens bewust blijft van de manier van weergave via een medium. Kortom: men weet dat men naar een afbeelding van de werkelijkheid kijkt, niet naar de werkelijkheid zelf.

## EXPRESSIE

Expressionistische theorieën beschouwen kunst op de eerste plaats als een middel om menselijke gedachten en emoties uit te drukken. Esthetische kwaliteiten zijn in deze visie vooral gelegen in de ideeën, stemmingen en gevoelens die het werk bij de kijker oproept. Ook deze visie kan worden teruggevoerd op de oudheid, maar is vooral ontwikkeld in de periode van de Romantiek (Schiller, Schopenhauer e.a.).

In de twintigste eeuw zijn de publicaties van Croce en Collingwood (1938) van invloed geweest. Hun benadering kan subjectivistisch en idealistisch worden genoemd (Margolis, 1979), want het wezen van een kunstwerk wordt gezien als de expressie van wat zich afspeelt in de geest van de maker. Het fysieke kunstwerk is daarvan slechts een externe uitdrukking. In deze opvattingen spelen zowel de emoties en fantasie van de kunstenaar als die van het publiek een rol. Al kijkend 'herscheppen' de kijkers de expressie van de kunstenaar.

## VORM

In formalistische esthetische theorieën wordt kunst gezien als een autonome organisatie van beeldende elementen, zoals lijn, kleur, vorm. Esthetische kwaliteiten hebben primair

betrekking op de wijze van organisatie. Deze kan harmonieus zijn, of complex of onevenwichtig enzovoorts.

Deze visie wordt duidelijk in het werk van onder anderen Bell (1977) en Beardsley (1981). Bell benadrukt het belang van vorm en structuur en in zijn visie ligt het onderscheidende karakter van grote kunst in een 'significante vorm': de combinatie van formele elementen tot een samenhangend geheel. Om een kunstwerk te kunnen waarderen heeft de kijker dan ook niets meer nodig dan enig begrip van vorm, kleur en driedimensionale ruimte.

Beardsleys visie valt te typeren als 'objectivistisch' of 'empiristisch'. Esthetische kwaliteiten zijn volgens hem objectief. Het zijn geen kenmerken die door de beschouwer aan het object worden toegedicht, maar waarneembare kenmerken van het object zelf. Redfern (1986) komt dan ook tot de uitspraak dat formalistische theorieën esthetische opvoeding opvatten als het trainen van een specifieke vorm van waarneming, waarmee esthetische kwaliteiten kunnen worden onderscheiden.

#### SYMBOLISCHE FUNCTIES

Behalve de drie eerder genoemde traditionele stromingen, zijn er veel stromingen die combinaties en/of onderdelen van deze theorieën relevant vinden. Voorbeelden daarvan zijn de theorieën van Langer en Goodman. Langer definieert kunst als het scheppen van vormen die symbool zijn voor menselijke gevoelens. Kunst maakt op een symbolische manier menselijke gevoelens en de wereld om ons heen zichtbaar. Ook Goodman legt de nadruk op de symbolische functie van kunst. Hij vervangt de onbeantwoorbare vraag *wat is kunst* door *wanneer is kunst*. Hij geeft het voorbeeld van een steen die wanneer hij van de straat wordt verplaatst naar een museale omgeving plotseling als symbool functioneert. Maar het functioneren als symbool staat niet gelijk met een kunstwerk zijn. De symbolische functie moet daarvoor bepaalde kenmerken bezitten. Er bestaat echter niet een rijtje vaststaande esthetische kenmerken en Goodman spreekt dan ook liever over 'esthetische symptomen', zoals meerduidigheid, ambiguïteit en ongedifferentieerdheid (zie ook Van Meel-Jansen, 1988, p. 71-73). Hij voegt eraan toe dat het om symptomen van esthetische werking gaat en niet om esthetische waarden als mooi of minder mooi.

24

#### KUNSTWERK IN CONTEXT

Volgens Margolis (1979) markeert Goodmans theorie een verschuiving van de objectivistische, formalistische visie die dominant was in de jaren vijftig en zestig, naar theorieën die meer nadruk leggen op cultureel of institutioneel betekenisvolle elementen van een kunstwerk. Deze visies kenmerken zich door de ruimte die ze bieden voor meervoudige interpretaties en door een acceptatie van de historisch veranderende condities waaronder kunst wordt gewaardeerd.

Zo stelt Dickie (1984) dat kunst niet kan worden gedefinieerd op basis van essentiële esthetische kenmerken als nabootsing, expressie van emotie of betekenisvolle vorm. Ook niet-kunstobjecten kunnen een of meer van deze kenmerken dragen. Kunst en kunstwerken moeten worden gedefinieerd in 'procedurele' of 'institutionele' termen. Het begrip dat een kunstenaar en zijn publiek delen bestaat eruit dat zij beiden deel uitmaken van een gevestigd maatschappelijk instituut: de 'kunstwereld'. Voor de beeldende kunst bestaat de kunstwereld uit het netwerk van relaties tussen kunstenaars, critici, museumdirecteuren, galeriehouders, publiek. Een object of een gebeurtenis krijgt de status van kunstwerk wanneer het instituut kunstwereld vindt dat er sprake is van kunst (Davies, 1991).

Deze definitie is bekritiseerd door degenen die essentialistische of functionalistische definities hanteren, omdat zij voorbijgaat aan de inhoudelijke criteria op grond waarvan de kunstwereld een object de status van kunstwerk zou geven. De term kunstwereld is overgenomen in de kunstsociologische literatuur. Zo gaat Oosterbaan Martinius (1990) in op de wederzijdse afhankelijkheid van kunstspecialisten en hun verwevenheid met de



artistieke traditie. Criteria die kunst en artistieke kwaliteit definiëren hebben vooral een retorische functie. Zij komen naar voren wanneer kunst (en het overheidsgeld dat eraan wordt gespendeerd) moet worden verdedigd tegen de buitenwereld van het lekenpubliek.

#### Onderzoek naar oordelen over kunst

De eerder genoemde essentiële eigenschappen of functies van kunst, (nabootsing, expressie of vorm) komen terug in ontwikkelingspsychologisch onderzoek naar esthetische oordelen. Deze onderzoeken vallen meestal binnen de cognitieve traditie van Piaget. Ze beschrijven esthetische ontwikkeling in termen van een afname van egocentrisme en een toename van zelfreflectie en van het vermogen om vanuit het perspectief van anderen te kijken. De absolute oordelen (mooi of lelijk; goed of slecht) in de eerste levensfasen ontwikkelen zich tot een relativerender, meervoudige benadering waarbij argumenten pro en contra worden afgewogen.

#### PARSONS EN HOUSEN

In navolging van Piaget onderscheidt Parsons (1987) pre-conventionele, conventionele en post-conventionele ontwikkelingsfasen. In deze drie fasen worden de oordelen achtereenvolgens gedomineerd door de esthetische kenmerken mimesis (mooi is net echt), expressie (emotionele lading, gevoelswaarde) en vorm/stijl. De laatste - de post-conventionele - fase wordt gekenmerkt door een 'open' oordeelsstructuur, waarbij het kunstwerk vanuit verschillende perspectieven wordt beoordeeld en waarin men zich bewust is van de relativiteit van beoordelingscriteria. Parsons benadrukt dat scholing nodig is om hogere niveaus van esthetische waarneming te bereiken en tevens dat onderwijs het ontwikkelingsverloop kan versnellen.

Op basis van interviews met adolescenten en volwassenen beschrijft ook Housen (1983) de esthetische ontwikkeling als het ontvouwen van esthetisch begrip van naïef en egocentrisch naar sophisticated en meerduidelijk. Van de vijf onderscheiden stadia, worden de eerste vier steeds gedomineerd door één centrale vraag ten aanzien van het kunstwerk.

In stadium 1, de verslagfase, is de centrale vraag: wat is dat? Dit stadium wordt gekenmerkt door persoonlijke associaties met het onderwerp van het kunstwerk. In stadium 2, het constructieve stadium, is de vraag: hoe is het gedaan? De beschouwer is geïnteresseerd in hoe de kunstenaar zijn taak heeft volbracht en beoordelingscriteria zijn vaardigheid, vakmanschap, realisme en nuttigheid. In stadium 3, de classificatiefase, voegt de beschouwer de vraag toe: wie heeft dit gemaakt en waarom? De correcte classificatie in termen van periode, school, stijl enzovoorts is de hoofdzaak in dit stadium. In stadium 4, het interpretatieve stadium, wordt de beschouwer vooral beziggehouden door zijn emotionele beleving van het werk. De belangrijkste vraag is: wanneer en hoe roept een werk gevoelens bij me op? In stadium 5, het creatieve en reconstructieve stadium, is er niet langer een overheersende vraag. Er bestaat een open en respectvolle ontmoeting met het kunstwerk, dat vanuit verschillende perspectieven wordt bekeken. 'In the end, based on what he sees, what he knows and what he feels, the viewer reconstructs, again and anew, the work of art for himself.' (p.11)

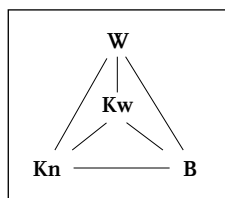
Er zijn duidelijke overeenkomsten in de vijf stadia zoals beschreven door Parsons en Housen, hoewel bijvoorbeeld de volgorde van fase 3 en 4 van Housen, bij Parsons net omgekeerd is. Volgens Gardner (1990) kan men gezien de overeenkomsten van de verschillende modellen spreken over 'een echte opeenvolging in ontwikkelingsstadia' (p.17).

#### FREEMAN

De Britse psycholoog Freeman doet onderzoek naar de alledaagse theorie van kinderen ten aanzien van (beeldende) kunst. Hij is, evenals Parsons, geïnteresseerd in de assumpties die kinderen maken bij het beschouwen van kunst en het oordelen over kunst (Freeman, 1995).

Tussen het kunstwerk, de kunstenaar, de beschouwer en de 'wereld' bestaan volgens

Freeman allerlei 'intentionele' relaties. Hij geeft dat netwerk weer als in figuur 1.



Figuur 1 *Netwerk intentionele relaties*

Bron: Freeman & Sanger, 1995

Het kunstwerk (Kw) kan naar een werkelijkheid (W) verwijzen, kan gericht zijn op het oproepen van bepaalde reacties bij beschouwers (B) en kan verwijzen naar een houding of bedoeling van een kunstenaar (Kn). Door meer kennis over en ervaring met kunst op te doen ontwikkelen kinderen inzicht in de verschillende relaties.

Vanuit een 'realistische theorie' (wat afgebeeld is moet net echt zijn en wat in het echt mooier is, zal altijd een mooier kunstwerk opleveren) ontwikkelt zich langzamerhand een begrip van kunst als een 'intentionele manifestatie van de menselijke geest'. Zowel de intentionele relatie tussen kunstenaar en kunstwerk, als tussen beschouwer en kunstwerk worden in het oordelen over kunst betrokken.

Om te achterhalen welke assumpties kinderen hanteren stelt Freeman hen vragen over de verschillende relaties. Voorbeelden hiervan zijn:

'Is een schilderij (Kw) over een lelijk ding (W) slechter of lelijker dan een schilderij dat een mooi ding afbeeldt?'

'Kan een kunstenaar (Kn) een schilderij (Kw) maken met de bedoeling om je (B) vrolijk of droevig te maken?'

'Zou het uitmaken voor de manier waarop je een bepaald schilderij (Kw) bekijkt of jij (B) droevig bent of blij?'

'Zou een vrolijke kunstenaar (Kn) een beter schilderij (Kw) maken dan een droevige kunstenaar?'

'Zou een kunstenaar (Kn) bij het maken van een kunstwerk (Kw) denken aan (rekening houden met) hoe anderen (B) het zullen bekijken?'

'Kun jij (B) zien wat de kunstenaar (Kn) voelde toen hij het kunstwerk (Kw) maakte?'

Freeman concludeert op grond van diverse onderzoeken bij zeven- tot veertienjarigen dat de intentionele (manipulerende) rol van de kunstenaar eerder wordt geconceptualiseerd dan de intentionele rol van de beschouwer. Hij geeft tevens aan dat het helemaal niet zeker is of het geschetste verloop in denkbeelden van kinderen onveranderbaar vastligt of dat het door kunsteducatie kan worden beïnvloed. Dat is iets dat de kunsteducatie zelf zal moeten aantonen, aldus Freeman. Hoewel Freemans onderzoek zich richt op de beeldende kunst, is het in principe mogelijk het model en de onderzoeksmethode uit te breiden naar andere kunstdisciplines.

In het onderzoek naar Kunsteducatie-projecten zal de aandacht zich vooral richten op de intentionele relaties van de kunstenaar met de overige elementen in het netwerk.

#### Leerlingen over kunstenaar en kunst

De leerlingen is gevraagd naar hun ideeën over kunstenaars en kunst. Letterlijk luidde de vraag: 'We willen graag weten wat jij denkt wat kunstenaars zijn en wat kunst is. We vragen je daarom om 'kunstenaars' en 'kunst' op vijf verschillende manieren te omschrijven. De volgorde is niet belangrijk, het gaat ook niet om goed of fout, het gaat om wat jij vindt'.

De leerlingen werd gevraagd de volgende twee groepen zinnen af te maken.

1. Een kunstenaar is ...
2. Een kunstenaar is ...
3. Een kunstenaar is ...
4. Een kunstenaar is ...
5. Een kunstenaar is ...

1. Kunst is ...
2. Kunst is ...
3. Kunst is ...
4. Kunst is ...
5. Kunst is ...

Hierna geven we eerst een overzicht van de meest voorkomende soorten omschrijvingen van kunstenaar en kunst. Vervolgens gaan we in op mogelijke verschillen tussen de onderzoeksgroepen.

#### KUNSTENAAR

Omschrijvingen die leerlingen geven van kunstenaar (en kunst) kunnen worden onderscheiden in omschrijvingen met *algemene eigenschappen*, zoals: 'Een kunstenaar is iemand die zijn gevoelens uitbeeldt' of: 'Een kunstenaar is een creatief mens' en het noemen van *voorbeelden*. De voorbeelden geven vaak een bepaalde kunstdiscipline aan en meestal is dat beeldende kunst: 'Een kunstenaar is iemand die schilderijen maakt'. In een klein aantal gevallen gaat het om namen van kunstenaars: 'Een kunstenaar is Herman Brood'.

De omschrijvingen die niet vallen onder voorbeelden kunnen in verschillende categorieën worden verdeeld. Het gaat niet om of-of-categorieën; bepaalde omschrijvingen vallen in meerdere categorieën.

Een eerste groep gaat over *persoonlijke* kenmerken van een kunstenaar. Het betreft persoonlijkheidskenmerken, zoals creativiteit, intelligentie, manier van waarnemen. Verder gaat het over gedrag en over uiterlijk.

Een tweede groep betreft kenmerken die meer *maatschappelijk* van aard zijn. Het gaat om beroepsmatige aspecten, opleiding en financiële aspecten.

Een derde groep betreft het *scheppen van kunst*, het maken van dingen, voorstellingen en ook de mate van vakmanschap en/of ambachtelijkheid die dat vereist.

Een vierde groep houdt verband met de functies van kunst, met name de communicatieve functie (het overbrengen van boodschappen, het tot uitdrukking brengen van ideeën van de kunstenaar) en de expressieve functie: het uiten van gevoelens als kenmerkend voor de kunstenaar. Hiermee verbonden zijn omschrijvingen met esthetische kenmerken van de kunst: kunstenaars maken mooie dingen of juist lelijke.

De vijfde categorie refereert aan het ongewone van de kunstenaar, het bijzondere, het niet-alledaagse. Dat kan enerzijds betrekking hebben op de objecten en voorstellingen die de kunstenaar maakt, anderzijds op persoonlijke eigenschappen, zoals gedrag, karakter en uiterlijk.

De zesde categorie betreft *tautologische* beweringen: 'Een kunstenaar is iemand die kunst maakt'. Ten slotte is er een restcategorie met een door enkelen genoemde of met unieke beschrijvingen die niet onder andere noemers konden worden ingedeeld.

De omschrijvingen kunnen neutraal van karakter zijn, maar soms ook een duidelijk negatief of positief oordeel bevatten.

In bijlage 4 (tabel B. 4 *Een kunstenaar is... Onderscheiden categorieën uitspraken met voorbeelden en percentages*) geven we de categorieën nogmaals weer met steeds enkele kenmerkende voorbeelden. Bovendien geven we een indicatie van de mate waarin deze kenmerken zijn genoemd door de leerlingen van de beide scholen.

#### KUNST

Ook voor de omschrijvingen van kunst geldt dat er vaak voorbeelden worden genoemd in plaats van algemene kenmerken. Veelal gaat het weer om voorbeelden uit de beeldende kunst: 'Kunst is mooie schilderijen'. Vervolgens is er een grote categorie met uitspraken die een waardeoordeel van de leerling over kunst bevatten of een omschrijving van het

oordeel dat de meeste mensen hebben. In de meerderheid zijn de esthetische oordelen in de beperkte zin van 'mooi', 'lelijk', 'soms mooi en soms lelijk'. Daarnaast blijkt dat kunst evenals kunstenaars vaak als apart en uitzonderlijk worden beoordeeld en ook als moeilijk te begrijpen.

De categorieën waarin de wezenlijke functies van kunst worden omschreven zijn vergelijkbaar met categorieën voor definities van kunstenaar. Die overeenkomst is versterkt doordat leerlingen de omschrijvingen direct achter elkaar moesten invullen. Omschrijvingen voor kunstenaar zijn vaak 'omgezet' tot een omschrijving voor kunst. Als een kunstenaar wordt omschreven als iemand die zijn gevoelens uitbeeldt, ligt het voor de hand om kunst te omschrijven als een uitbeelding van gevoel.

Enkele minder vaak voorkomende categorieën hebben betrekking op het scheppen van kunst en het ambachtelijke karakter daarvan, de rol van de beschouwer en op creativiteit. Een kleine groep vormen ook de zogeheten procedurele of institutionele definities van kunst. Deze definities gaan niet uit van bepaalde essentiële functies van kunst en kunstwerken. Het bepalen of iets wel of niet kunst is, wordt beschouwd als een maatschappelijk proces, waarbij verschillende groepen zijn betrokken. De criteria die deze groepen daarbij toepassen kunnen wisselen. Ten slotte zijn er tautologische uitspraken en een restcategorie.

In tabel B. 5 (zie bijlage 5) geven we de categorieën, voorzien van enkele kenmerkende voorbeelden. Bovendien geven we weer een indicatie van de mate waarin deze kenmerken zijn genoemd door de leerlingen van de beide scholen.

#### 'Kunst is samengevat gewoon anders'

*Uit het interview met dansers van Aya*

*Interviewer:* 'Wat voor ideeën denken jullie dat leerlingen over kunstenaars hebben?'

*Danser 1:* 'Nou, over mannelijke dansers denken ze dat ze allemaal homo zijn. Wordt ook regelmatig geroepen. En andere geijkte vooroordelen. Kunstenaars zijn een beetje gek, en met kunst kun je geen geld verdienen'.

*Danser 2:* 'Dat is toch allemaal waar!'

Als we kijken naar het beeld dat oprijst uit de omschrijvingen van de leerlingen dan kan men inderdaad spreken van enkele geijkte vooroordelen. Kunstenaars zijn of doen een beetje gek, of althans enigszins afwijkend. En, zoals een leerling het verwoordt: 'Kunst is samengevat gewoon anders'. Dat niet alledaagse kan maar gedeeltelijk positief worden opgevat. Vaak wordt dit uitzonderlijke geassocieerd met moeilijk of niet te begrijpen. Een kunstenaar is niet iemand die muziek maakt, maar die 'vreemde' muziek maakt. Kunst kan concreet zijn, maar veel vaker wordt als kenmerkend beschouwd dat kunst 'abstract' is. Kunst is moderne kunst en die is meestal niet direct herkenbaar (beeldende kunst), niet melodieus (muziek) en heeft uitleg nodig (Bevens, 1993).

Kunst en kunstenaar worden vooral vereenzelvigd met beeldende kunst en beeldend kunstenaars. Door maar een klein aantal leerlingen worden ook voorbeelden met dans, literatuur, muziek en theater genoemd. Film wordt niet met kunst verbonden. Zoals te verwachten was, noemen de leerlingen die de dansvoorstelling *Bronstijd* zagen 'dans' vaker als voorbeeld van kunst dan de leerlingen die de theatervoorstelling *UBU* zagen.

De vereenzelving van kunst met beeldende kunst is waarschijnlijk deels een kwestie van taalgebruik. Een kunstmuseum en een kunstacademie zijn instellingen voor beeldende kunst en met kunstgeschiedenis bedoelen we meestal de geschiedenis van de beeldende kunst.

Kunst is ook een professie. Leerlingen noemen beroepsaspecten als een opleiding, een atelier en de verkoop van kunst. Niet zozeer bestaat het beeld van de arme kunstenaar,

maar van rijk worden, zelfs gemakkelijk rijk worden. Ook hier zal de associatie met beeldende kunst en prijzen van enkele topkunstenaars van invloed zijn.

Kunst is scheppen en dat vereist creativiteit en vakmanschap. Beide aspecten worden genoemd.

Zeker in de workshop van Aya werd benadrukt dat dans een vak is, waarvoor je een opleiding voor nodig hebt en waarvoor je dagelijks hard moet trainen. In de gerapporteerde leerervaringen kwam dit ook tot uiting, maar tussen leerlingen die wel en niet de workshop volgden was geen verschil in omschrijvingen van deze beroepsmatige aspecten en het vakmatige karakter van het kunstenaarschap.

Van de mogelijke 'essentialistische' kenmerken van kunst wordt vooral expressie genoemd. Kunst is een gevoelsuiting. Dat de expressieve functie van kunst bij de onderzochte leeftijdsgroep zo'n belangrijke factor is stemt overeen met de ontwikkelingstheorie van Parsons. De nadruk op het realiteitsgehalte is niet meer dominant en de aandacht voor stijl en vormaspecten komt meestal later, als er meer kennis hierover is. De aandacht voor het expressieve karakter van kunst wordt bovendien in beide voorstellingen en in de workshops door de betrokken kunstenaars zelf sterk benadrukt.

Kunst wordt ook beschouwd als vorm van communicatie. Het gaat dan om meer dan de expressie van gevoelens: de kunstenaar probeert een boodschap over te brengen.

Formele aspecten worden in de omschrijvingen van kunst weinig genoemd, evenals het mimetische aspect. Kunst is niet de weergave van de werkelijkheid. Het is juist kunst als je niet of niet meteen kunt zien wat het voorstelt.

De esthetische functie, het uitnodigen tot een esthetisch oordeel door de beschouwer, wordt zeer veel genoemd. Over kunst kun je van mening verschillen. Kunst is mooi, is iets dat veel mensen mooi vinden of iets dat mooi gevonden moet worden. Maar veel leerlingen voegen daar aan toe dat kunst juist lelijk is of lelijk kan zijn.

Oordelen als 'saai' en 'slaapverwekkend' komen in beperkte mate voor. Ze komen overeen met het beeld van kunst dat naar voren kwam uit de studie *Daar ga je toch niet heen* van De Waal (1989). In de omschrijvingen van leerlingen in ons onderzoek vormen deze oordelen een minderheid.

Procedurele definities van kunst worden eveneens weinig genoemd. Het viel ook niet te verwachten dat leerlingen van deze leeftijd een dergelijke sociologische en relativistische visie op kunst zouden hebben. Er zijn wel impliciete verwijzingen naar de kunstwereld: 'Het is kunst als het in een museum hangt' en 'Het is kunst als jij zegt dat het kunst is'. Zoals eerder aangegeven zijn procedurele definities bekritiseerd omdat zij voorbijgaan aan de inhoudelijke criteria op grond waarvan de kunstwereld iets tot kunst verklaart. Toch is er een verschil met de zuiver tautologische omschrijvingen als: 'Een kunstenaar is iemand die kunst maakt'.

De indeling in het gebruik van voorbeelden versus het gebruik van definiërende eigenschappen is ook toegepast door Kindler en Darras (1997) bij de vraag aan kinderen *wat is een museum?* Omschrijvingen en definities in de vorm van voorbeelden wordt in het algemeen beschouwd als van een lager conceptueel niveau, dan het toepassen van algemene kenmerken. In ons onderzoek zijn echter geen verschillen tussen schoolniveaus en leeftijden gevonden op dit punt. Waarschijnlijk doen zich die pas voor als men ook leerlingen van basisschoolleeftijd zou bevragen.

#### Intentionele relaties

In de vragenlijst zijn zes meerkeuzevragen opgenomen. De eerste vijf zijn rechtstreeks ontleend aan het onderzoek van Freeman en Sanger (1995). Tabel B. 6 (zie bijlage 6) geeft een overzicht van de vragen en van de antwoorden van de leerlingen.

Met de stelling dat een prettig onderwerp mooiere kunst oplevert is maar een kleine min-

derheid van de leerlingen het eens. Evenmin denken de leerlingen dat er een één op één relatie bestaat tussen de stemming van de kunstenaar en de expressieve lading van een kunstwerk. Deze resultaten komen overeen met de mening van de 14-jarigen uit het onderzoek van Freeman en Sanger. Bij 11-jarigen vonden ze in meerderheid nog de tegenovergestelde mening.

De leerlingen zijn van oordeel dat er een sterke wisselwerking bestaat tussen kunstenaar en publiek. Bijna de helft denkt dat de kunstenaar altijd rekening houdt met het publiek en volgens een grote meerderheid is de kunstenaar in staat middels zijn kunst de gevoelens van de toeschouwers te beïnvloeden. Van de leerlingen vindt 29% dat de kunstenaar dingen moet maken die zonder uitleg zijn te snappen. De meerderheid denkt hier genuanceerder over. De leerlingen is gevraagd hun antwoord toe te lichten. Degenen die vinden dat kunstenaars iets moeten maken dat geen uitleg behoeft, schrijven onder meer dat het anders 'te moeilijk' of 'te diepzinnig' is, omdat het anders 'geen goede kunst is', 'anders ben je zo lang aan het kijken wat het is', of omdat 'anders iedereen zomaar wat prutst en het kunst noemt'. En: 'Soms kan je er niet uitkomen en dan vind ik het minder want ik wil het wel een beetje weten.'

Leerlingen die een andere mening hebben schrijven onder meer:

- 'De kunstenaar doet iets wat hijzelf mooi vindt en daar hoeft hij niet een uitleg bij te geven.'
- 'Uitleg geven is niet de bedoeling van kunst: iedereen denk/ziet er wat anders in.'
- 'Kunst is wat de maker zelf vindt en uitbeeldt.'
- 'Je mag er best over nadenken. Dat is de bedoeling van de kunstenaar.'
- 'Kunst moet iets mysterieus hebben.'
- 'Je moet er zelf over nadenken en als een puzzelstukje in elkaar zetten.'
- 'Sommige dingen zijn zo persoonsgebonden, dat toch niet iedereen het snapt of hoeft te snappen.'

30

Nagegaan is of degenen die een Kunsteducatie-project volgden een andere mening hebben over deze vragen dan de leerlingen die alleen de voorstelling hebben gezien. Dat blijkt niet het geval te zijn, op één vraag na, namelijk de vraag over kunst met of zonder uitleg. Van de leerlingen die het Kunsteducatie-project hebben gevolgd, vindt de helft dat een kunstenaar niet iets hoeft te maken dat je zonder uitleg kunt snappen. Van de leerlingen die geen Kunsteducatie-project hebben gevolgd, heeft eenderde die mening.

De leerlingen die de vragen hebben beantwoord vóór ze de voorstelling c.q. voorstelling en workshop bezochten, hebben op deze vragen gemiddeld geen andere oordelen dan leerlingen die naderhand de vragen hebben beantwoord.

Op enkele vragen is wel een duidelijk onderscheid tussen antwoorden van verschillende schoolniveaus. Van de mavo-leerlingen vindt 17% dat een prettig onderwerp altijd ook mooiere kunst oplevert tegen 8% van de havo-leerlingen en 4% van de vwo-leerlingen. Van de vwo-leerlingen denkt 7% dat je altijd aan een kunstwerk kunt zien of horen wat de kunstenaar voelde toen het werd gemaakt. Bij havo- en mavo-leerlingen is dat 19%. Van mavo- en havo-leerlingen vindt eenderde dat een kunstenaar iets moet maken dat je zonder uitleg kunt snappen, terwijl 17% van de vwo-leerlingen die mening heeft.

# 6 SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

## Leereffecten en leerervaringen

De onderzochte Kunsteducatie-projecten zijn kunstconfrontaties (voorstellingen, tentoonstellingen) waarbij begeleidingsactiviteiten ontwikkeld worden met specifieke kenmerken. Kunstenaars nemen actief deel aan de begeleidingsactiviteiten en ze treden daarbij niet op als docent, maar ontmoeten de leerlingen vanuit hun eigen rol als maker. Het experiment met de Kunsteducatie-projecten wilde de vraag opwerpen of door de ontmoeting van kunstenaars met leerlingen andere leereffecten worden bereikt dan met het meer gebruikelijke kunstaanbod, zoals een bezoek aan voorstelling of concert.

Bij twee van de zes Kunsteducatie-projecten die door het LOKV in het schooljaar 1996-1997 werden aangeboden is een evaluatieonderzoek uitgevoerd. Het betrof hier het project *Bronsttijd* (dans) en het project *UBU* (theater), beide bedoeld voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.

De projectleiders en de kunstenaars die betrokken waren bij deze projecten verwachtten ten eerste dat leerlingen die *Bronsttijd* en *UBU* volgden tot een positiever oordeel over de voorstellingen zouden komen dan leerlingen die enkel de voorstellingen zouden bijwonen. Voorts hadden de projecten tot doel kunst en kunstenaars dichterbij de leerlingen te brengen. Dichter in die zin, dat het vereiste vakmanschap, de expressieve en communicatieve functie van kunst en kunst als symbolische uiting van de *binnenwereld*, een duidelijker rol zou gaan spelen in de beoordeling en waardering van kunstwerken.

31

## POSITIEF

Het onderzoek onder leerlingen die de Kunsteducatie-projecten volgden heeft de hiervoor genoemde leereffecten in positieve zin aangetoond. Het duidelijkste effect is gevonden bij de waardering voor de voorstelling onder leerlingen die de Kunsteducatie-projecten volgden. Deze waardering is groter dan die van leerlingen die alleen de voorstellingen zagen. Daarnaast spelen ook andere factoren, zoals sekse en onderwijsniveau, een rol bij die waardering. Meisjes zijn in het algemeen positiever in hun oordeel dan jongens en hoe hoger het schoolniveau hoe positiever het oordeel.

De boodschap dat de expressie van emotie door kunst op een andere dan alledaagse manier kan worden verbeeld is, blijktens uitspraken van leerlingen, eveneens overgekomen. Een deel van de leerlingen heeft waardering voor de wijze waarop de kunstenaars deze emoties verbeeldden, een ander deel is er minder enthousiast over en vindt het maar gek en overdreven.

## FREEMAN EN SANGER

Minder duidelijk echter zijn de effecten van de onderzochte projecten op algemene denkbepelden van leerlingen over kunst, kunstenaars en publiek. Tussen het kunstwerk, de kunstenaar, de beschouwer en de 'wereld' bestaan volgens Freeman allerlei intentionele relaties. Door kennis en ervaring met kunst op te doen ontwikkelt zich vanuit een naïeve 'realistische theorie' (wat afgebeeld is, moet net echt zijn en wat in het echt mooier is, zal altijd een mooier kunstwerk opleveren) een bewustwording van kunst als een 'intentionele manifestatie van de menselijke geest'. Zowel de intentionele relatie tussen kunstenaar en kunstwerk als tussen beschouwer en kunstwerk wordt gaandeweg in het oordelen over kunst betrokken.

In het onderzoek moesten leerlingen oordelen over stellingen over kunst, kunstenaar en

publiek die waren ontleend aan onderzoek van Freeman en Sanger. De door ons gevonden resultaten komen grotendeels overeen met de mening van de 14-jarigen uit het onderzoek van Freeman en Sanger. Er zijn, op één uitzondering na, geen verschillen te zien tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de Kunsteducatie-projecten. Leerlingen die een Kunsteducatie-project hebben gevolgd, vinden wel in grotere mate dat een kunstenaar niet per se direct toegankelijke kunst hoeft te maken, dat wil zeggen kunst die je zonder uitleg kunt snappen. Kunsteducatie-projecten kunnen dus bijdragen aan meer openheid ten opzichte van 'moeilijke' kunstuitingen.

Tussen schoolniveaus treden wel verschillen op in de oordelen over kunst, kunstenaar en publiek. Mavo-leerlingen hanteren nog in hogere mate een naïeve realistische theorie dan havo- en vwo-leerlingen.

#### DENKBEELDEN OVER KUNST EN KUNSTENAAR

Het onderzoek heeft verder meer inzicht verschaft in de denkbeelden over kunst en kunstenaars van jongeren rond de 14 jaar. Onderzoek naar kunst- en cultuurdeelname van jongeren en onderzoek naar de effecten van kunsteducatie hierop is nogal eens bekritiseerd omdat de onderzoekers uit zouden gaan van een traditioneel kunstbegrip (Van Zuilen, 1989, 1991; Verheijen, 1995). Zo schrijft Verheijen over het onderzoek *Jongeren over kunst en cultuur* (Van Wel e.a., 1994) dat 'het hanteren van een negentiende-eeuwse definitie van kunst de studie in de weg staat en dat voor een ruimere definiëring van kunst moet worden gekozen, één waarin ook 'jeugdculturele elementen' een plaats hebben.' Aan de jeugd zelf zal het overigens niet liggen: ruim de helft van de 182 scholieren uit mijn eigen onderzoek naar kunstbezoek rekent popconcerten tot 'kunst' (ibid. p. 481). Ook andere onderzoekers achten het waarschijnlijk dat degenen die na de invoering van de Mammoetwet (in 1968) het voortgezet onderwijs hebben doorlopen een breder kunstbegrip hebben dan oudere generaties. Traditionele en populaire kunstvormen kwamen zowel in de inhoud van het onderwijs als in het maatschappelijk leven op voet van gelijkheid te staan en er ontstond een cultuurrelativisme (Knulst 1995; De Haan, 1997). 'Alle uitvoeringen die men bijvoorbeeld zittend en zwijsend volgt, ongeacht of het daarbij nu gaat om een optreden van een oude popster, een musical of een opera, zullen door dit nieuwe publiek als kunst worden opgevat'.

32

#### STEREOTIEPE OPVATTINGEN

Uit de definities van kunst en kunstenaars in het onderzoek naar de Kunsteducatie-projecten komt dit beeld van cultuurrelativisme - op enkele uitzonderingen na - echter niet naar voren. De in dit onderzoek gehanteerde manier van vragen (namelijk het zelf laten definiëren van de begrippen kunst en kunstenaar) speelt ook een rol. Indien men leerlingen expliciet vraagt of ze bijvoorbeeld popmuziek of film tot kunst zouden rekenen (of misschien bepaalde popmuziek en bepaalde films) dan zal een deel van de leerlingen wellicht een ruimere definitie hanteren of gaan hanteren. Toch wijzen de uitkomsten er ook op dat het cultuurrelativisme niet slaat op wat jongeren allemaal tot kunst rekenen. Die grenzen worden nog net zo nauw getrokken als voorheen. De omschrijvingen die leerlingen daarbij gebruikten zijn over het algemeen traditioneel te noemen en deels zelfs stereotiep. Zo wordt een kunstenaar regelmatig beschreven als 'iemand die raar doet en raar gekleed is' en kunst als 'iets dat in een museum hangt en meestal te ingewikkeld is om te begrijpen'.

#### DIVERSITEIT EN KUNSTFILOSOFIE

Om die stereotiepe opvattingen te doorbreken zal het nodig om jongeren in kunsteducatie te confronteren met een grotere diversiteit aan kunstenaars en kunstvormen. Een andere aanbeveling is om in de kunsteducatie kunstfilosofische vragen aan de orde te stellen, vragen als *welke definities van kunst zijn er in de loop der tijd gegeven; waarom maken mensen kunst; waarom vinden mensen iets mooi?*



In Nederland hebben muziekgeschiedenis, kunstgeschiedenis en kunstbeschuwing wel een plaats in de kunstvakken verworven, maar de kunstfilosofie niet. De Kunsteducatie-projecten bieden de mogelijkheid om ook enige aandacht aan kunstfilosofie te besteden.

#### Kanttekeningen bij organisatie en werkvormen

De doelen die betrekking hebben op de organisatie van de Kunsteducatie-projecten en het ontwikkelen van nieuwe werkvormen zijn het onderwerp van een interne evaluatie door het LOKV zelf. Deze doelen zijn weliswaar niet het onderwerp van deze studie, maar op indirecte wijze hebben we er tijdens het onderzoek wel mee te maken gehad. Hieronder volgen enkele kanttekeningen bij deze doelen. De kanttekeningen zijn uitdrukkelijk bedoeld als bijdragen aan de discussie over de toekomst van dit type projecten.

#### ORGANISATIE

Het onderzoeksdeel waarin leerlingen zouden worden geënquêteerd en geïnterviewd was gepland in de maanden april tot en met juni 1996. De afname van *Het land dat in mij woont in...* bleek in die maanden nihil te zijn. Daardoor kwam dit Kunsteducatie-project te vervallen als onderzoeksobject. Ook de afname van het project *UBU* bleek beperkt, maar uiteindelijk viel het onderzoek te realiseren. Van de voorstelling *Bronstijd* was bekend dat deze in de provincie Utrecht al veel opties had. Bij de tentoonstelling *Het land dat in mij woont...* en bij de voorstelling *UBU* bestond geen zekerheid over de mate van afname.

Uit onderzoek blijkt (Van Hoorn en Oostwoud Wijdenes, 1996) dat de belangstelling voor kunstconfrontaties van de scholen voor voortgezet onderwijs vooral instrumenteel is, dat wil zeggen om andere dan kunstvakinhoudelijke functies van het onderwijs te stimuleren (zoals bijvoorbeeld het bevorderen van een cultureel klimaat, het ontwikkelen van cultureel beleid). De belangstelling van scholen voor confrontaties met een extra tijdsinvestering die ten koste gaat van lestijd en die veel organisatie en inzet van de school vergen, is niet groot. Om de (leer)effecten van een experiment te kunnen meten, is in elk geval een gegarandeerde afname gedurende het experiment noodzakelijk en daarvoor moet tevoren worden geworven.

33

#### BEGELEIDEND MATERIAAL

In sommige gevallen is niet helemaal duidelijk geworden waar precies de verantwoordelijkheden lagen bij de productie van het begeleidend materiaal. Zo blijkt dat er bij *Het land dat in mij woont...* niet alleen het door de steunfunctie en het LOKV gemaakte lesmateriaal is gebruikt, maar ook materiaal dat door de artotheek in de Bijlmermeer is gemaakt. Dit laatste bestaat uit een vragenlijst voor de leerlingen die zij ter plekke, in de tentoonstellingsruimte, moeten beantwoorden en bespreken met elkaar.

Het blijkt ook dat er vooraf geen try out heeft plaatsgevonden van bepaalde begeleidingsvormen. Het lesmateriaal bij het project *UBU* werd te uitgebreid bevonden en het stripverhaal werkte bij de leerlingen helemaal niet, vooral ook omdat zij de Engelse teksten niet begrepen.

Ook de vooraf aan de voorstelling geplande introductie bij *Bronstijd* had eerder het tegenovergestelde dan het beoogde effect. De leerlingen werden onrustig en daarmee werd de magie van de voorstelling eerder weggehaald dan opgeroepen.

Een tussentijdse evaluatie van deze knelpunten met de projectleiders heeft kennelijk niet plaatsgevonden.

De kosten/baten-schaal van de Kunsteducatie-projecten is tamelijk onevenwichtig. Het ontwerpen van begeleidend materiaal op maat is een kostbare en tijdrovende zaak. Uit het onderzoek naar de Premiereregeling voor het basisonderwijs (Oostwoud Wijdenes, 1995) blijkt dat voor veel steunfunctie-instellingen en bemiddelaars de ontwikkeling van dergelijk materiaal de *bottle neck* vormt om meer scholen te kunnen bedienen.

#### KEUZE KUNSTENAARS

In de Kunsteducatie-projecten wordt de kunstenaar als expliciteur van het maakproces ingeschakeld. De kunstenaars dienen in de projecten een andere rol dan die van docent te vervullen. Uit de interviews met de kunstenaars blijkt, dat er bij hen onvoldoende duidelijkheid bestaat over hun rol als die geen traditioneel docerende mag zijn. In de praktijk functioneert men tijdens de workshops veelal toch als docent. De betrokken kunstenaars putten hiervoor uit hun eerdere ervaringen met lesgeven aan/begeleiden van groepen.

De onduidelijkheid over de precieze rol betekent ook onduidelijkheid over de criteria aan de hand waarvan voor Kunsteducatie-projecten geschikte kunstenaars kunnen worden gekozen. Het hebben van charisma biedt onvoldoende houvast. Anderzijds zijn schoolse criteria als kennis over onderwijs, doelgroep en didactische werkvormen weer in tegenpraak met de rolopvatting. Toch blijkt, met name uit buitenlandse voorbeelden, dat wanneer kunstenaars worden ingeschakeld om een rol te spelen in het onderwijs, dat haast onvermijdelijk een roep om scholing met zich mee brengt (Van Hoorn en Oostwoud Wijdenes, 1996).

#### GEBRUIKTE WERKVORMEN

Over de werkvormen die gebruikt zouden worden, bestond bij de ontwikkeling van de projecten *UBU* en *Bronsttijd* enig verschil van inzicht tussen de uitvoerend kunstenaars en de projectleiders van het LOKV. Het LOKV wilde bij de workshops geen accent te leggen op productieve activiteiten, in dit geval dans- of drama-oefeningen. Deze uitwerking van de workshops werd als achterhaald beschouwd en diende te worden overgelaten aan (school)docenten of consultants. De rol van de kunstenaar moest een informerende zijn, meende de projectleiding.

De kunstenaars zelf hadden - en hebben - wel degelijk een voorkeur voor productieve activiteiten in een workshop. Die activiteiten wensen ze ook zelf uit te voeren, waarbij het hun opvatting is dat leerlingen op deze wijze een beter inzicht krijgen in het maakproces van een voorstelling/productie. In het algemeen, zo blijkt uit onderzoek (o.a. Van Hoorn en Oostwoud Wijdenes, 1997) geven de scholen zelf ook de voorkeur aan een actieve component in de voorbereiding of bij de verwerking van het kunstaanbod, vooral als het gaat om leerlingen van vbo en mavo.

Bovendien constateren de kunstenaars op basis van hun ervaringen met de workshops dat ze door de beperking van het LOKV juist in de traditionele rol van docent terecht komen - in feite het tegenovergestelde van wat het LOKV voor ogen had.

Uiteindelijk hebben de kunstenaars hun aanpak grotendeels aangepast aan de wensen van de projectleiding. Uit de interviews blijkt dat hierover echter verschil van mening is blijven bestaan.

#### VRIJWILLIGHEID EN GROEPSGROOTTE

De wens van de kunstenaars om meer productieve activiteiten te verzorgen kent ten minste één dilemma: een deel van de leerlingen wil aan dergelijke activiteiten niet, of slechts schoorvoetend, meedoen. Bij een 'hoorcollege' van de kunstenaar is dat geringe enthousiasme van een deel van het publiek niet zo storend. Maar activiteiten die een beroep doen op bijvoorbeeld persoonlijke inzet en openheid (in groepsverband) mislukken als een deel van de deelnemers er zich vanaf maakt of zelfs obstructie pleegt. De kunstenaars geven er dan ook de voorkeur aan dat leerlingen op basis van vrijwilligheid deelnemen aan bijvoorbeeld workshops, zodat ze met een gemotiveerde groep kunnen werken. Maar deze voorkeur botst met de insteek van het LOKV en het uitgangspunt dat een Kunsteducatie-project een onderdeel van het onderwijs moet zijn.

De kunstenaars van beide projecten vonden de groepen waarmee ze de workshops moesten uitvoeren bovendien te groot om tot een echte uitwisseling/wisselwerking te komen. Ze hebben begrip voor de financiële kant van de zaak, maar gaven te kennen dat de leer-

effecten gering zullen zijn als er gewerkt wordt met grote groepen.

#### SCHOLING DOCENTEN

In de interviews merken de kunstenaars op dat de docenten van de scholen ook vaak leken zijn op het gebied van de kunsten, en zeker als het gaat om dans of theater. Het is de ervaring van de kunstenaars dat als docenten meer open zijn voor en meer belang stellen in verschillende kunstvormen, dat beslist positieve effecten heeft op de houding van hun leerlingen als het gaat om 'vreemde' kunstvormen. De kunstenaars vinden het daarom noodzakelijk dat de workshops eerst door docenten worden gevolgd.

In het licht van de onderwijsvernieuwingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, vooral het vak CKVI, en van de recente ontwikkelingen rond de kunstvakken in het vbo en mavo verdient deze aanbeveling extra aandacht.

Bovendien is in *Pantser of ruggengraat - Cultuurnota 1997-2000* cultuureducatie als speerpunt van beleid gemaakt. Wat dat voor het onderwijs betekent, is door het Ministerie van OCenW uitgewerkt in de notitie *Cultuur en School* (1996). Vooral de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wordt gezien als een belangrijke factor bij de vormgeving van de vernieuwingen in havo en vwo en mavo en vbo. Voor het nieuwe vak CKVI moeten in dit verband drie specifieke functies worden vervuld door docenten die daarvoor omscholingscursussen moeten volgen. Eén van de voorwaarden om bijvoorbeeld de functie kunstcoördinator te kunnen vervullen is 'aantoonbare affiniteit met de kunsten'.



# LITERATUUR

- Beardsley, M.C. (1981)  
*Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. Hackett, Indianapolis
- Bell, C. (1977)  
Art as significant form: the aesthetic hypothesis. In: G. Dickie & R.J. Sclafani (Eds.).  
*Aesthetics: a critical anthology*, St. Martin's Press, New York
- Collingwood, R.G. (1938)  
*The Principles of Art*. Oxford University Press, Oxford
- Davies, S. (1991)  
*Definitions of Art*. Cornell University Press, Ithaca en Londen
- Dickie, G. (1984)  
*The Art Circle: A Theory of Art*. Havens, New York
- Freeman, N. (1995)  
Kunsteducatie in ontwikkelingsperspectief. In: *Art@fact 1: leereffecten van kunsteducatie*,  
p. 37-46. Katernen Kunsteducatie. LOKV, Utrecht
- Freeman, N. & D. Sanger (1995)  
*Commonsense aesthetics of rural children*. Visual Arts Research, p. 1-10
- Gardner, H. (1990)  
*Art Education and Human Development*. The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles
- Goodman, N. (1976)  
*Languages of art, an approach to a theory of symbols*. Hackett, Indianapolis
- Haan, Jos de (1997)  
*Het gedeelde erfgoed; een onderzoek naar veranderingen in de cultuurhistorische belangstelling sinds het einde van de jaren zeventig*. Het culturele draagvlak, deel 3. SCP Cahier nr. 137, Sociaal en Cultureel Planbureau, Rijswijk
- Haanstra, F. (1992)  
*Beleving en waardering van museumbezoek*. SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam
- Haanstra, F. en J. Oostwoud Wijdenes (1994)  
*Een premie op cultuur; een onderzoek naar de stimuleringsregeling basisonderwijs van het LOKV*. SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam
- Hoorn, M. van en J. Oostwoud Wijdenes (1996)  
*Probleemverkenning kunst-aan-bod*. SCO-Kohnstamm Instituut/LOKV, Amsterdam/ Utrecht

Hoorn, M. van en J. Oostwoud Wijdenes (1997)  
*Onderzoek cultuurtrajecten 12-16; nieuwe initiatieven in de kunsteducatie*. SCO-Kohnstamm  
Instituut/LOKV, Amsterdam/Utrecht

Housen, A. (1983)  
*The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Unpublished dissertation.  
Harvard University

Kindler, A.M & B. Darras (1997)  
Young children and museums: the role of cultural context in early development of attitudes, beliefs and behaviors. *Visual Arts Research*, 3, 1, 15-141

Knulst, W.J. (1995)  
*Podia in een tijd van afstandsbediening; naar achtergronden van veranderingen in de omvang en samenstelling van het podiumpubliek sinds de jaren vijftig*. SCP, Rijswijk

Margolis, J. (1979)  
Recent currents in aesthetics of relevance to contemporary visual artists. *Leonardo*, Vol. 12, 111-119

Meel-Jansen, A. van (1988)  
*De kunst verstaan. Inleiding in de psychologie van de beeldende kunst*. Van Gorcum,  
Assen/Maastricht

Oosterbaan Martinius, W. (1990)  
*Schoonheid, Welzijn, Kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. Gary  
Schwartz/SDU, 's-Gravenhage

Parsons, M.J. (1987)  
*How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*.  
Cambridge University Press, Cambridge

Redfern, H.B. (1986)  
*Questions in aesthetic education*. Unwin Hyman, Londen

Verheijen, K. (1995)  
Jeugdcultuur en jongeren over cultuur. Boekbespreking. *Boekmancahier*, 7, p. 479-481

Waal, M. de (1989)  
*Daar ga je toch niet heen? Een oriënterende studie over jongeren en de gevestigde kunst*. Raad  
voor het Jeugdbeleid/Boekmanstichting, Amsterdam

Zuilen, Dick van (1989)  
Cultuurdeelname van jongeren in Nederland (1): een cultuurpedagogisch perspectief.  
*Boekmancahier*. Jrg. 1, nr. 2, p. 94-104

Zuilen, Dick van (1991)  
Zorg en cultuur: cultuurdeelname van jongeren (2). *Boekmancahier*. Jrg. 3, nr.7, p. 37-54

# BIJLAGEN

1

2

3

4

5

6

# Bijlage 1

Tabel B.1 *Onderzoeksgroepen en kenmerken*

	Bronsttijd	UBU
<b>Sekse</b>		
vrouw	55	64
man	51	49
<b>Leeftijd</b>		
14 jaar	26	39
15 jaar	67	68
16 jaar	13	7
<b>Schoolniveau</b>		
mavo	55	-
havo	51	65
vwo	-	51
<b>Onderzoeksgroep</b>		
experimentele groep	42	65
(voormeting*)	(-)	(33)
(nameting)	(42)	(32)
controlegroep	64	51
(voormeting*)	(22)	(25)
(nameting)	(42)	(26)
<b>Totaal aantal leerlingen</b>	106	116

\* De indeling voormeting/nameting heeft uitsluitend betrekking op de vragen over kunstenaar en kunst.



## Bijlage 2

### Waardering voor de voorstelling en deelname aan Kunsteducatie-project

De vijf begrippenparen van de factor 'Waardering' hebben een interne betrouwbaarheid (Cronbach alpha) van .83.

Met behulp van regressieanalyse is nagegaan in hoeverre de gevonden verschillen tussen experimentele groep en controlegroep blijven bestaan als rekening wordt gehouden met ('gecontroleerd wordt voor') de effecten van de andere variabelen.

Regressieanalyse gaat de gezamenlijke invloed na van een aantal onafhankelijke variabelen (in dit geval Kunsteducatie-project versus alleen voorstelling, welke voorstelling, sekse, leeftijd en schoolniveau) op een afhankelijke variabele, in dit geval de waardering voor de voorstelling.

Regressiecoëfficiënten geven de grootte van de effecten aan, onafhankelijk van de invloed van de andere variabelen in het model. Een significante regressiecoëfficiënt betekent dat de invloed van de betreffende variabele niet op toeval berust.

Het percentage verklaarde variantie ( $R^2$ ) geeft aan hoe groot de gezamenlijke invloed is van de onafhankelijke variabelen.

In tabel B.2 is het resultaat van drie achtereenvolgende analyses te zien. In de eerste kolom wordt alleen het effect van het Kunsteducatie-project aangegeven. In de tweede kolom wordt de invloed van de voorstelling toegevoegd. Zowel Kunsteducatie-project als voorstelling blijken effect te hebben op de mate van waardering. Wanneer rekening wordt gehouden met sekse, leeftijd en schoolniveau verandert het beeld. Het effect van de voorstelling verdwijnt grotendeels. Dat houdt in dat het verschil in oordeel niet door de voorstelling komt, maar door andere factoren, met name schoolniveau. Sekse en schoolniveau hangen wel samen met de mate van waardering, maar het effect van het Kunsteducatie-project blijft bestaan.

41

Tabel B.2 Waardering voor de voorstelling en deelname aan Kunsteducatie-project  
Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten ( $N = 192$ )

	1	2	3
<b>Deelname aan Kunsteducatie-project</b>	.22**	.18*	.34***
<b>Voorstelling (Bronstijd of UBU)</b>		.37***	.13
<b>Controle variabelen</b>			
sekse			-.20*
leeftijd			-.09
schoolniveau			.31**
<b><math>R^2</math></b>	.05	.18	.31

De conclusie luidt dat Kunsteducatie-projecten inderdaad een positief effect hebben op de waardering, maar dat blijkens dit onderzoek ook onderwijsniveau en sekse bij de mate van waardering een rol spelen.

## Bijlage 3

### Begrijpelijkheid van de voorstelling en deelname aan Kunsteducatie-project

De schaal 'Begrijpelijkheid' heeft een interne betrouwbaarheid (Cronbach alpha) van .74. De effecten van de variabelen tezamen zijn weer nagaan door middel van regressieanalyses. Weliswaar dragen het bijwonen van een Kunsteducatie-project en het schoolniveau bij aan het oordeel over de begrijpelijkheid, maar de gezamenlijke invloed van de variabelen is zeer gering (tabel B.3).

Tabel B.3 *Begrijpelijkheid van de voorstelling en deelname aan Kunsteducatie-project*  
Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (N = 192)

	1	2	3
<b>Deelname aan Kunsteducatie-project</b>	.11	.11	.20*
<b>Voorstelling (Bronstijd of UBU)</b>		.07	-.07
<b>Controle variabelen</b>			
sekse			.01
leeftijd			.01
schoolniveau			.20*
<b>R<sup>2</sup></b>	.02	.02	.04

## Bijlage 4

Tabel B.4 *Een kunstenaar is ...*

*Onderscheiden categorieën uitspraken met voorbeelden en percentages*

De percentages zijn gebaseerd op het toewijzen van uitspraken aan categorieën bij een steekproef van in totaal 90 leerlingen (van elke onderzoeksgroep waren tien willekeurige leerlingen gekozen). Bij de omschrijvingen van kunstenaar ging het in totaal om 1190 toegekende codes.

### **Voorbeelden (ca. 25%)**

*Beeldend/dans/literatuur/muziek/theater*

- iemand die schilderijen maakt
- iemand die rare beelden maakt voor in grote vijvers van de gemeente
- iemand die vreemde muziek maakt
- iemand die toneel speelt

*Naam*

- Van Gogh
- Herman Brood
- Kurt Cobain

### **Persoonlijk (ca. 17%)**

*Creativiteit*

- iemand met veel fantasie
- een lopende ideeënbus
- vindingrijk iemand

*Intelligentie*

- slim
- nadenkend
- niet intelligent genoeg om een normale functie te vervullen

*Karakter*

- doorzettingsvermogen
- eigenzinnig
- emotioneel
- levenslustig

*Gedrag/uiterlijk*

- eenzaam
- maf
- gestoord
- nerd
- iemand die raar doet
- iemand die raar gekleed is
- iemand die er sloeberig uitziet

*Talent*

- een mens met bepaalde talenten
- iemand met een gave

### **Maatschappelijk (10%)**

#### *Beroepsmatigheid/opleiding/geld*

- iemand die zelf dingen maakt en verkoopt
- van z'n hobby z'n werk heeft gemaakt
- iemand die een atelier heeft
- iemand die tentoonstellingen van zijn werk houdt
- iemand die een opleiding heeft gedaan om kunstenaar te worden en het dan ook is
- geld probeert te verdienen d.m.v. kunst
- veel geld voor dingen vraagt
- die snel rijk wordt
- die arm is

### **Functie kunst(enaar) (12%)**

#### *Communicatie*

- iemand die iets op een aparte manier wil duidelijk maken
- iets wil overbrengen tot de mensen d.m.v. kunst
- laat zien hoe hij over de wereld denkt

#### *Expressie*

- iemand die zijn gevoelens uitbeeldt
- iemand die z'n emoties toont in een kunstwerk
- iemand die zelf zijn ziel bloot legt en daarmee resultaten boekt

#### *Formalisme*

- iemand die graag met kleuren en vormen werkt
- iemand die een mooie of lelijke stijl heeft

#### *Mimesis*

- iemand die mensen (het liefst bloot) gaat naschilderen
- iemand die de wereld uitbeeldt

44

### **Scheppen (10%)**

*Omschrijvingen waarin naar voren komt dat een kunstenaar iets maakt, creëert, uitbeeldt, ontwerpt, bedenkt, ideeën omzet in schilderijen of andere dingen.*

*Soms wordt hieraan het element van vakmatigheid en/of ambachtelijkheid toegevoegd: goede techniek hebben, professioneel, goed kunnen schilderen of dansen, iets goed met de handen kunnen maken.*

### **Ongewoon (12%)**

#### *Scheppingen (7%)*

- iemand die aparte dingen maakt
- die vreemde muziek maakt

#### *Persoon (5%)*

- iemand die vreemd doet
- een raar type
- iemand die er raar uitziet

### **Tautologie (6%)**

- iemand die kunst maakt

### **Overig 5%**

- iemand die verstand heeft van kunst
- houdt van kunst

## Bijlage 5

Tabel B. 5 *Kunst is...*

*Onderscheiden categorieën uitspraken met voorbeelden en percentages*

De percentages zijn gebaseerd op het toewijzen van uitspraken aan categorieën bij een steekproef van in totaal 90 leerlingen (van elke onderzoeksgroep waren tien willekeurige leerlingen gekozen). Bij de omschrijvingen van kunst ging het in totaal om 1044 codes.

### **Voorbeelden (ca. 25%)**

*Beeldend/dans/literatuur/muziek/theater*

- schilderijen
- rare beelden
- een bepaald soort van tekenen en schilderen
- muziek
- hard-rock
- toneelstuk

*Naam*

- Nachtwacht; Bach; Mozart

### **Functie kunst (ca. 15%)**

*Communicatie*

- een denkbeeld van een kunstenaar
- een eigen idee van iemand
- iets waarmee je iets duidelijk wilt maken aan de mensen

*Expressie*

- kunst is een uiting van iemands gevoelens
- het gevolg van een 'artistiek' gevoel
- dat wat wordt voortgezet in de één zijn gevoelens en weer andere gevoelens losmaakt bij de volgende

*Formalisme*

- met veel kleuren
- meestal abstracte vormgeving

*Mimesis*

- als het concreet is meestal mooi
- dat je kunt zien wat het is (of niet)

### **Oordeel/waardering (42%)**

*Esthetisch (20%)*

- mooi
- lelijk
- soms mooi, soms lelijk
- meestal niet mooi
- iets wat erg mooi en opvallend is
- mooi, als je het snapt
- mooie muziek
- mooie schilderijen

*Apart (10%)*

- heeft iets speciaals
- anders dan anders
- vreemd
- opvallend
- iets ongewoons
- kunst is samengevat gewoon anders

*Moelijk (7%)*

- ingewikkeld
- meestal niet te begrijpen
- iets waar nog iets achter zit, maar ik weet niet wat

*Diversen (5%)*

- vaag
- saai
- slaapverwekkend
- magisch
- spectaculair
- leuk

**Scheppen/ vakmatig/ ambachtelijk (8%)**

- iets wat een kunstenaar verzint en maakt
- knap gemaakt
- moeilijk te maken
- als er werk en tijd aan besteed is en het een mooi resultaat is geworden

46

**Creatief object (3%)**

- iets creatiefs
- een uitvinding

**Beschouwer (4%)**

- wat gemaakt is om naar te kijken
- waar je fantasie bij nodig hebt om te zien wat het is

**Procedureel (4%)**

- iets dat in een museum hangt
- gemaakt door een beroepskunstenaar
- wat je zelf kunst vindt
- iets wat iemand mooi vindt en een ander niets van begrijpt

**Tautologie (5%)**

- gemaakt door een kunstenaar

**Overige (6%)**

- moet je van houden
- niets voor mij
- kitsch

## Bijlage 6

Tabel B. 6 *Meningen over relaties tussen kunst, kunstenaar en publiek*

(N = 222)

1. Kun je aan een kunstwerk (ballet, toneelstuk, schildering, muziek) zien wat voor soort persoon de kunstenaar is?

altijd	5%
soms	89%
nooit	6%

2. Denk je dat een kunstenaar die iets maakt (ballet, toneelstuk, schildering, muziek) er rekening mee houdt hoe de toeschouwers zullen reageren?

altijd	47%
soms	39%
nooit	14%

3. Krijg je met een prettig onderwerp (bijvoorbeeld liefde) een mooier ballet, toneelstuk of schildering dan met een onprettig onderwerp (bijvoorbeeld oorlog)?

altijd	9%
soms	55%
nooit	36%

4. Kun je aan een kunstwerk zien of horen wat de kunstenaar voelde toen het werd gemaakt?

altijd	16%
soms	73%
nooit	11%

5. Zou een kunstenaar een schildering, muziek, toneel, ballet zo kunnen maken dat de toeschouwers er vrolijk of droevig van worden?

ja	78%
nee	2%
hangt er vanaf	19%

6. Moet een kunstenaar iets maken dat je zonder uitleg kunt snappen?

ja	29%
nee	43%
hangt er vanaf	28%

