



Een (on)gelijke behandeling?

Een onderzoek naar museumeducatie voor
verschillende onderwijstypen

Masterscriptie

Alissa de Jonge, 4100794

MA: Kunstgeschiedenis: educatie en communicatie

Begeleider: Dr. Sandra Kisters

Tweede Lezer: Dr. Patrick van Rossem

Juni 2014



Voorwoord

Met trots presenteer ik u mijn masterscriptie van het eerste jaar van de master kunstgeschiedenis: educatie en communicatie. Ik heb met veel plezier aan dit onderzoek gewerkt en hoop dat u het met evenveel vreugde zult lezen.

Dat ik mijn onderzoek binnen de tijd heb afgerond en dat ik er nooit met tegenzin aan heb gewerkt is vooral te danken aan mijn geweldige begeleider Dr. Sandra Kisters. Haar goede tips, opbouwende kritieken en de tijd die ze altijd voor me vrijmaakte, hebben mij enorm geholpen in het scriptieproces. Ook zonder mijn stagebegeleider Karin Schipper was het mij niet gelukt en daarom wil ik ook haar enorm bedanken voor haar steun en goede ideeën.

Verder wil ik de tweede lezer, Dr. Patrick van Rossem, en mijn medestudenten van de master kunstgeschiedenis bedanken voor hun correcties, zorgvuldigheid en hulp.

Daarnaast was dit onderzoek niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de docenten van het Hooghuis Lyceum uit Oss. Daarom wil ik bij deze Liesbeth Meulders, Marieke Lips en Co van Roosmalen bedanken voor het geven van de mogelijkheid om leerlingen te interviewen. De leerlingen Jaana, Jara, Roald, Femke, Moo, Noortje, Annelies, Sammie, Romy en Floor wil ik ook hartelijk bedanken voor hun tijd en eerlijkheid.

Tenslotte mag mijn lieve vriend Elmar Hofman niet in dit lijstje ontbreken. Ik wil hem enorm bedanken voor zijn hulp, zijn geduld, zijn luisterend oor en vooral zijn vertrouwen in mij.

Alissa de Jonge

Utrecht, juni 2014

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Inleiding | 6 |
| Hoofdstuk 1: vmbo en vwo in het voortgezet onderwijs in Nederland | 15 |
| 1.1. Het onderwijssysteem van het voortgezet onderwijs | 15 |
| 1.2. Verschillen binnen het vmbo | 20 |
| 1.3. Verschillen binnen het vwo | 21 |
| 1.4. De Cito-toets | 24 |
| 1.5. De kunstvakken | 28 |
| 1.6. Vooronderstellingen | 32 |
| Hoofdstuk 2: Gardner, Piaget en Barrett | 34 |
| 2.1. Meervoudige intelligenties (Howard Gardner) | 34 |
| 2.2. Ontwikkelingspsychologie en constructivistische leertheorie (Jean Piaget) | 42 |
| 2.3. Kunstinterpretatie (Terry Barrett) | 50 |
| 2.4. Vooronderstellingen | 55 |
| Hoofdstuk 3: Educatieve programma's van Museum Jan Cunen | 59 |
| 3.1. Algemeen | 59 |
| 3.2. Vmbo-project Maartje Korstanje (2013-2014) | 62 |
| 3.3. Vmbo-project Henk Wildschut (2012-2013) | 67 |
| 3.4. Havo/vwo project Gijs Frieling (2012-2013) | 70 |
| 3.5. Havo/vwo project ARTtube (2013-2014) | 73 |
| 3.6. Overeenkomsten en verschillen tussen de projecten | 76 |

| | |
|--|-----|
| Hoofdstuk 4: De vooronderstellingen in de praktijk | 78 |
| 4.1. Methode | 79 |
| 4.2. Resultaten | 84 |
| 4.3. Conclusie | 88 |
| | |
| Conclusie en aanbevelingen | 91 |
| | |
| Bibliografie | 96 |
| | |
| Bijlagen | 103 |

Inleiding

“Vroeger dacht je dat - wanneer je iets voor vwo/havo ontwikkelde – je het vmbo met een afgezwakte vorm er ook mee kon bedienen. Deze gedachte is volstrekt achterhaald. Het werken voor vmbo vergt een aparte aanpak en deskundigheid.”¹

Dit citaat komt uit de publicatie *Museumeducatie in de praktijk* (Cultuurnetwerk Nederland 2008); een onderzoeksrapport naar de ontwikkelingen van museumeducatie in de Nederlandse musea in de periode 1997-2007.² Het onderzoek is gedaan door medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland op grond van een literatuurstudie, interviews en landelijke enquêtes. Het bovenstaande citaat is uit een interview met een museummedewerker. In welk museum deze medewerker werkzaam was wordt niet vermeld, maar gezien de lijst van musea die meegenomen zijn in dit onderzoek, is het waarschijnlijk geen kunstmuseum geweest, omdat het grootste deel van de onderzochte musea historische of natuurkundige musea zijn. En dat is waar mijn interesse werd gewekt. Het is algemeen bekend dat verschillende leerlingen op een andere manier leren en een ander schoolniveau behoeven en hier is het hele onderwijssysteem in Nederland op ingericht, met de indeling in diverse onderwijstypen: vmbo, havo en vwo. Dat deze indeling dus ook in musea wordt gehanteerd, klinkt aannemelijk. Maar geldt dit ook voor kunstmusea? Leerlingen van de verschillende onderwijstypen verschillen enorm in prestaties bij vakken als talen en wiskunde, maar is er ook een verschil tussen deze leerlingen op het gebied van de kunsten? Deze vragen kwamen naar boven tijdens een gesprek met mijn stagebegeleider, Karin Schipper, educatiemedewerker bij Museum Jan Cunen in Oss.

Museum Jan Cunen is een museum voor negentiende-eeuwse, moderne en hedendaagse kunst en werkt veel samen met middelbare scholen in Oss. Dankzij mijn stage op de educatieafdeling van het museum kom ik met veel van deze scholen in contact. Vooral met het Hooghuis Lyceum locatie West, een school met vmbo-onderwijs, is een intensieve samenwerking opgezet. De reden hiervoor is dat vmbo-leerlingen na het voortgezet onderwijs vaker in de buurt van hun school blijven wonen dan havo/vwo-leerlingen, die voor een vervolgopleiding regelmatig naar een andere stad verhuizen. Dit gegeven brengt Museum Jan Cunen en het Hooghuis Lyceum locatie West ertoe juist vmbo-leerlingen voor

¹ Piet Hagenaars, *Museumeducatie in de praktijk*, Utrecht 2008, pp. 93-94.

² Idem.

cultuur te willen interesseren. Als zij tijdens hun schooltijd kennis maken met hun culturele omgeving, weten zij later de weg hiernaartoe makkelijker te vinden.³ Voor deze doelgroep heeft Museum Jan Cunen de afgelopen jaren dus veel educatieve projecten ontwikkeld. Maar ook havo/vwo-leerlingen bezoeken regelmatig het museum. Kan het museum deze leerlingen dezelfde educatieve programma's bieden of moeten ze aangepast worden op het onderwijstype van de leerlingen? Omdat Museum Jan Cunen graag een antwoord op deze vraag wil hebben, zal ik een onderzoek doen naar in hoeverre Museum Jan Cunen bij het maken van hun educatieprogramma voor leerlingen van het voortgezet onderwijs, rekening moet houden met het onderwijstype van de leerlingen.

Ook andere musea in Nederland zijn geïnteresseerd in dit onderwerp, zo bleek toen ik voor vragen over literatuur in contact kwam met een medewerker van het Centraal Museum Utrecht. Zij hebben al laten weten dat ze mijn scriptie graag willen ontvangen als hij af is.⁴ Doordat musea na het lezen van dit onderzoek mogelijk meer inzicht krijgen in de discussie rond dit onderwerp en op basis daarvan keuzes kunnen maken met betrekking tot hun eigen educatieve programma's, kan deze scriptie maatschappelijk relevant zijn. Maar ook wetenschappelijk gezien is dit onderzoek interessant. Er is namelijk niet eerder onderzoek gedaan naar het verschil tussen leerlingen binnen de doelgroep van het voortgezet onderwijs. Musea maken educatieprogramma's voor het voortgezet onderwijs op basis van ervaringen en leerdoelen, maar een evaluatieonderzoek hiernaar is nooit gedaan. En dat terwijl er wel veel andere onderzoeken naar doelgroepen worden gedaan, bijvoorbeeld door het Centraal Museum Utrecht voor hun interpretatiebeleidsplan en door het Van Abbemuseum in Eindhoven in combinatie met de tentoonstelling *Play Van Abbe*.

Omdat bezoekers uiteenlopende interesses hebben en naar een museum komen met verschillende achtergronden aan kennis en verwachtingen, maken internationaal steeds meer musea gebruik van een interpretatiebeleidsplan. Deze zijn bedoeld om de publieksgerichtheid van een museum te versterken.⁵ Het Centraal Museum Utrecht heeft bijvoorbeeld een dergelijk interpretatiebeleidsplan gemaakt, waarin ze zes verschillende bezoekersprofielen bespreken. Een van deze profielen is het onderwijs, wat betekent dat

³ Hagenaars 2008 (zie noot 1), p. 62.

⁴ Dit is niet geheel verrassend, aangezien de directeur van het Centraal Museum Utrecht, Edwin Jacobs, voorheen directeur van Museum Jan Cunen was. Hij is een groot voorstander van museumeducatie en de hoge kwaliteit van de educatie in Museum Jan Cunen is grotendeels aan hem (en andere oud-directeuren, zoals Piet Hagenaars) te danken.

⁵ Jessica Offenbergh e.a., *Interpretatiebeleidsplan 2012-2015*, Utrecht 2012, p. 3.

iedereen die in onderwijsverband het museum bezoekt, primair onderwijs, voortgezet onderwijs of zelfs het hoger en wetenschappelijk onderwijs, onder dezelfde bezoekersgroep wordt geschaard.⁶

Ook het Van Abbemuseum in Eindhoven is zich bewust van verschillende bezoekersprofielen en heeft om die reden bij het onderzoeksproject *Play Van Abbe* de bezoeker de keuze gegeven om verschillende rollen aan te kunnen nemen. Het project omvatte meerdere delen die bestonden uit een tentoonstelling, lezingen, performances en discussies, waarbij ieder deel enkele maanden duurde. Bij het vierde en laatste deel konden museumbezoekers aan het begin van het museumbezoek een rol kiezen, die van toerist, pelgrim, flaneur of werker. Vanuit dit perspectief bekeken ze vervolgens de tentoonstelling, maar ze konden ook halverwege wisselen van rol. Dit deel van het project *Play Van Abbe* onderzocht het plezier van een museumbezoek en hoe deze bezoekerservaring verder verrijkt kon worden.⁷

Nederlandse kunstmusea zijn zich dus al bewust van de verschillende doelgroepen die hun museum bezoeken en doen hier onderzoek naar. Mijn onderzoek naar het verschil tussen vmbo-leerlingen en vwo-leerlingen als doelgroep voor educatieprogramma's van kunstmusea kan hier een waardevolle toevoeging aan zijn.

Hoofd- en deelvragen

De uitkomst van dit onderzoek is mogelijk interessant voor Nederlandse kunstmusea, maar gezien de omvang van een masterscriptie zal ik mij in dit onderzoek alleen richten op Museum Jan Cunen. Ook zal ik in dit onderzoek slechts twee onderwijstypen meenemen, te weten vmbo en vwo.

Gymnasium zal ik niet behandelen, omdat deze leerlingen het algemene kunstvak culturele en kunstzinnige vorming (CKV), wat voor de meeste scholen de reden is om in groepsverband een museum te bezoeken, niet volgen. Omdat gymnasiasten Grieks en/of Latijn volgen, krijgen ze in plaats van CKV het vak KCV, klassieke culturele vorming, waarbij de nadruk op de cultuur uit de klassieke oudheid ligt en niet op moderne of hedendaagse kunst. Naast deze drie vakken volgen gymnasiasten het reguliere vwo-programma en

⁶ Offenberg 2012 (zie noot 5), p. 9.

⁷ Diana Franssen e.a., *The copyist*, Eindhoven 2010 en Machteld Leij, 'Recensies. Play Van Abbe Deel 4', *Kunstbeeld* 35 (2011) 5, pp. 78-82.

daarom wordt bij de cito-toets, verder behandeld in hoofdstuk 1, ook geen gymnasiumadvies gegeven maar is vwo-advies het hoogst haalbare.⁸

Ook havo zal ik buiten beschouwing laten, omdat ik twee uiterste onderwijstypen wil onderzoeken. Havo is een niveau dat tussen het vmbo en het vwo ligt en deze doelgroep is volgens de literatuur te divers. Uit verschillende bronnen blijkt dat binnen een havo-klas de onderlinge verschillen tussen leerlingen vaak veel groter zijn dan binnen een vwo-klas.⁹ Naast de 'gewone' havo-leerling, voor wie het vwo nog te hoog gegrepen is en het vmbo te makkelijk, zijn er namelijk nog andere typen leerlingen die toch op de havo belanden. Aan de ene kant zijn er leerlingen met vmbo-advies die toch een havo-diploma halen dankzij hun inzet en doorzettingsvermogen, maar er zijn ook leerlingen die een vwo-advies kregen, maar door een gebrek aan inzet met een havo-diploma het voortgezet onderwijs verlaten.¹⁰ Verder wil ik havo/vwo-leerlingen niet als een groep benaderen, omdat onderzoek van de Stichting leerplanontwikkeling (SLO) uitwijst dat er wel degelijk grote verschillen zijn tussen deze leerlingen, ook al worden ze vaak in één adem genoemd.¹¹

Wie verder leest zal zien dat ik in mijn onderzoeksmateriaal wel educatieve programma's van Museum Jan Cunen gebruik die op havo én vwo-leerlingen zijn gericht. Hier is voor gekozen omdat het museum geen specifieke programma's voor havo of vwo-leerlingen maakt, maar aan beide groepen dezelfde lessen geeft. De reden hiervoor is dat veel scholen de havo/vwo-leerlingen pas na het eerste jaar, of soms zelfs pas na het derde jaar, over aparte klassen verdelen. Dit komt door de invoering van de basisvorming, wat in hoofdstuk 1 besproken zal worden, en heeft tot gevolg dat havo en vwo in de onderbouw van het voortgezet onderwijs dus regelmatig dezelfde kunstlessen krijgen. De uitkomst van dit onderzoek zal wellicht aan kunnen geven of dit kan of niet, maar omdat havo dus een lastig te plaatsen doelgroep blijkt te zijn voor mijn onderzoek, richt ik mij voor de helderheid in de literatuur en in het praktische onderzoek alleen op twee doelgroepen die duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Mijn hoofdvraag zal hierom dus luiden:

⁸ Anja de Wijs (red.), *Interpretatie van het leerlingrapport. Toelatings- en doorstroomgegevens van leerlingen die in 2010 aan de Eindtoets Basisonderwijs deelnamen*, Arnhem 2014, p. 28.

⁹ Berenice Michels, *Verskil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*, Enschede 2006, p. 11.

¹⁰ Idem, p. 11.

¹¹ Idem, p. 5.

- In hoeverre moet Museum Jan Cunen bij het maken van hun educatieprogramma voor leerlingen van het voortgezet onderwijs, rekening houden met het onderwijstype van de leerlingen (vmbo of vwo)?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zullen in dit onderzoek enkele deelvragen behandeld worden. Wat is het verschil tussen vmbo en vwo in het voortgezet onderwijs in Nederland? Welke vooronderstellingen over de hoofdvraag kunnen worden gedaan op basis van bestaande theorieën over kunstonderwijs? Welke educatieve programma's biedt Museum Jan Cunen aan voor leerlingen van het voortgezet onderwijs? En gelden de vooronderstellingen die gedaan zijn op basis van bestaande theorieën ook in de praktijk?

Theoretisch kader

De hoofdvraag zal vanuit drie invalshoeken benaderd worden, te weten de theorie van meervoudige intelligenties van Howard Gardner, de cognitieve ontwikkelingspsychologie van Jean Piaget en vanuit de theorie over kunstinterpretatie van Terry Barrett.

De theorie van Howard Gardner, wetenschapper op het gebied van cognitie, onderwijs en neurologie, is gekozen omdat deze van toepassing is op de hierboven gestelde vraag of er op het gebied van de kunsten een verschil is tussen vmbo- en vwo-leerlingen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs worden namelijk verdeeld in onderwijstype op basis van uitslagen van de Cito-toets. Deze toets wordt afgenomen in groep 7 of 8 van het primair onderwijs en test vermogens als taalvaardigheid, rekenvaardigheid, ruimtelijk denken en logisch redeneren. Volgens Gardner zijn veel van deze algemeen gebruikte schooltoetsen nauwelijks vermomde intelligentietesten,¹² en zijn theorie over meervoudige intelligenties is juist ontwikkeld omdat hij twijfelt aan deze testen. Intelligentie is volgens hem te belangrijk om alleen bepaald te worden door traditionele intelligentietesten.¹³ Deze testen op bovenstaande vaardigheden, maar volgens Gardner beschikt een mens over veel meer vormen van intelligentie dan slechts de bij IQ-testen getoetste capaciteiten. Iemand met een laag IQ is volgens Gardner dus niet meteen onintelligent, maar kan intelligent zijn op andere

¹² Howard Gardner, *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21^{ste} eeuw*, Amsterdam 2013⁵ (2002), p. 25.

¹³ Idem, p. 13.

gebieden, misschien wel op kunstzinnig gebied. Welke verschillende intelligenties Gardner onderscheidt en hoe hij zijn theorie verder uitwerkt, zal besproken worden in hoofdstuk 2.¹⁴

Daarnaast wordt de cognitieve ontwikkelingspsychologie van Jean Piaget (1896 - 1980) bestudeerd, omdat het interessant is om te kijken naar de ontwikkeling en vermogens van jong adolescenten en of er een verschil hierin is tussen leerlingen van het vmbo of het vwo. Gekozen is voor de theorie van Piaget omdat hij in de kunstwetenschap vaak wordt geciteerd, maar ook omdat hij gezien wordt als de pionier van de constructivistische leertheorie.¹⁵ Deze theorie gaat ervan uit dat leren een actief proces is, waarbij de motivatie om te leren belangrijk is, en dat de lesstof aan moet sluiten op de kennis en achtergrond die de leerling al heeft. Deze kennis verschilt wellicht tussen vmbo en vwo. Bovendien wordt de constructivistische leertheorie de laatste jaren steeds meer toegepast in musea, bijvoorbeeld bij het interactief rondleiden dat Museum Jan Cunen gebruikt in de rondleidingen die ze geven. Dit is geïnspireerd op het werk van Marijke van Eeckhaut, medewerker publieksbemiddeling bij het Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen (MuHKA). Van Eeckhaut is een voorstander van het gebruiken van de constructivistische leertheorie in musea, waarbij de bezoeker zelf betekenis geeft aan dat wat ze zien en het geen eenrichtingverkeer in communicatie is waarbij het museum aan de bezoeker vertelt hoe het zit.¹⁶

Tenslotte zal het vraagstuk ook bekeken worden vanuit de theorie van kunstinterpretatie van Terry Barrett, wetenschapper op het gebied van kunsteducatie en kunstgeschiedenis. Deze theorie staat recht tegenover de ontwikkelingspsychologie en is daarom interessant om meegenomen te worden in dit onderzoek. Barrett stelt, voornamelijk vanuit ervaring in lesgeven, dat je iedereen dezelfde kunstles kan geven, ongeacht leeftijd. Dit omdat volgens Barrett het belangrijkste van kunsteducatie het interpreteren van kunst is, en dit kan voor iedere leeftijd op dezelfde manier gebeuren.¹⁷

¹⁴ Gardner heeft meer gepubliceerd over zijn visie op kunsteducatie, vooral over het nut van het onderwijzen van kunst en hoe dit het best ingevuld zou kunnen worden, maar ook over verschillen in kunsteducatie over de hele wereld. Zie o.a.: Howard Gardner, *Art education and human development*, Santa Monica 1990. Deze teksten gaan echter niet in op de theorie van meervoudige intelligenties en zijn daarom niet relevant voor dit onderzoek. Er is gezien de omvang van dit onderzoek voor gekozen om alleen de theorie van meervoudige intelligenties van Gardner te gebruiken, omdat hij door deze theorie bekend is geworden en omdat alleen deze theorie van toepassing is op verschillen tussen vmbo- en vwo-leerlingen.

¹⁵ Leni Verhofstadt-Denève, P. van Geert en A. Vyt, *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*, Houten 2003⁵ (z.j.), p. 175.

¹⁶ Lezing Dr. Marijke Van Eeckhaut, Utrecht 10 december 2013.

¹⁷ Terry Barrett, 'About Art Interpretation for Art Education', *Studies in Art Education* 42 (2000) 1, pp. 5-19.

Methode

In dit onderzoek zullen verschillende onderzoeksmethodes gebruikt worden. Allereerst wordt er een literatuuronderzoek gedaan om de eerste twee deelvragen te kunnen beantwoorden. Aan de hand van literatuur zal ik kunnen uitleggen hoe het onderwijssysteem in Nederland werkt en wat de verschillen zijn tussen vmbo en vwo. Hierbij zal ook ingegaan worden op het feit dat er zeker wel een logica zit in het verdelen van leerlingen over deze onderwijstypen en zullen er op basis daarvan vooronderstellingen over de hoofdvraag worden gedaan. Ook zal literatuur gebruikt worden om vooronderstellingen te doen aan de hand van de drie invalshoeken van de meervoudige intelligenties, de ontwikkelingspsychologie en de kunstinterpretatietheorie.

Vervolgens zal er een bronnenonderzoek verricht worden, waarbij de educatieprogramma's die Museum Jan Cunen de afgelopen jaren heeft ontwikkeld voor leerlingen van het voortgezet onderwijs onder de loep genomen worden. Hierbij worden vier projecten onderzocht die Museum Jan Cunen in het verleden heeft ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs. Gekozen is voor twee programma's die ontwikkeld waren voor het vmbo, te weten het project rond de tentoonstelling van Maartje Korstanje (2013-2014) en het project rond de tentoonstelling van Henk Wildschut (2012-2013), en twee programma's die gemaakt waren voor havo/vwo-leerlingen, namelijk het programma rond het werk van Gijs Frieling (2012-2013) en het ARTtube project (2013-2014).

Tenslotte zal ook in de praktijk getest worden of de gemaakte vooronderstellingen kloppen. Dankzij mijn stage bij Museum Jan Cunen heb ik contact met scholen voor voortgezet onderwijs en via deze contacten is het gelukt enkele vmbo-leerlingen en enkele vwo-leerlingen te vinden die mee willen werken aan dit onderzoek. Aan deze leerlingen wordt hetzelfde lespakket aangeboden, te weten een rondleiding door Museum Jan Cunen en aansluitend een workshop ontwikkeld voor het vmbo, en een les ontwikkeld voor het vwo. Na afloop zullen de leerlingen geïnterviewd worden.

De vmbo-leerlingen volgen deze rondleiding en workshop in het kader van het Maartje Korstanje project, verder besproken in hoofdstuk 3, en zullen dus met de gehele klas het museum bezoeken. Omdat dit project voor vmbo-leerlingen is ontwikkeld, zijn er geen volledige vwo-klassen beschikbaar. Wel is het gelukt om vijf vwo-leerlingen uit hetzelfde leerjaar als de vmbo-leerlingen te vinden, die mee willen werken aan dit project. Zij zullen met zijn vijven dezelfde rondleiding krijgen en dezelfde workshop volgen als de vmbo-

leerlingen. De leerlingen zijn allen afkomstig van het Hooghuis Lyceum, maar helaas niet van dezelfde locatie, omdat er geen locatie is die zowel vmbo als vwo aanbiedt. De vmbo-leerlingen komen van Locatie Stadion en West en de vwo-leerlingen komen van het Titus Brandsmalyceum (TBL), wat onderdeel is van het Hooghuis Lyceum. Alle leerlingen komen uit Oss.

Na afloop zullen er vijf vmbo-leerlingen en de vijf vwo-leerlingen geïnterviewd worden. Wat vonden ze van de rondleiding? Wat vonden ze van de workshop? Wat hebben ze geleerd? Wat was makkelijk of moeilijk? En wat vonden ze het leukst en het minst leuk? Antwoorden zullen met elkaar vergeleken worden om te zien of er een verschil is tussen de antwoorden van de vmbo-leerlingen en de antwoorden van de vwo-leerlingen.

Een tweede test zal gedaan worden om te onderzoeken hoe vmbo-leerlingen reageren op een les die oorspronkelijk voor vwo ontwikkeld is. Vanwege de samenwerking met scholen en de tijdsplanning is het niet gelukt vmbo-leerlingen een volledig vwo-programma te laten volgen, maar in plaats daarvan is een les ter afsluiting van het project rond Maartje Korstanje voor de vijf vwo-leerlingen ontwikkeld. Deze les zal ook aan vijf vmbo-leerlingen gegeven worden.

Ook na de vwo-les worden dezelfde vijf vmbo-leerlingen en vijf vwo-leerlingen geïnterviewd in een tweede interview. Wat vonden ze van de les? Wat vonden ze makkelijk? Wat vonden ze moeilijk? Wat vonden ze het leukst en het minst leuk? Ook deze antwoorden zullen met elkaar vergeleken worden om te zien of er een verschil is tussen de antwoorden van de vmbo-leerlingen en de antwoorden van de vwo-leerlingen.

Leeswijzer

In de inleiding is een korte introductie gegeven op de aanleiding en vraagstelling van dit onderzoek. Om duidelijk te stellen wat de precieze doelgroep is die in dit onderzoek centraal staat, namelijk de vmbo- en vwo-leerlingen van het voortgezet onderwijs, is het belangrijk om een goed beeld te geven van de situatie in het voortgezet onderwijs in Nederland en de verschillen tussen vmbo- en vwo-leerlingen. Daarom zal in het eerste hoofdstuk ingegaan worden op het onderwijssysteem in Nederland. Hoe zit het onderwijssysteem van het voortgezet onderwijs in elkaar? Op basis waarvan worden de leerlingen ingedeeld op onderwijstype? Welke verschillen zijn er binnen het vmbo? En welke verschillen zijn er binnen het vwo? Ook wordt besproken hoe de inrichting van de kunstvakken bij beide

onderwijstypen is verzorgd en zullen er vooronderstellingen over de hoofdvraag gedaan worden.

In hoofdstuk 2 zal vervolgens vanuit de drie verschillende theorieën naar het vraagstuk gekeken worden. Allereerst zullen de theorieën besproken worden en vervolgens zullen op basis van deze theorieën vooronderstellingen geformuleerd worden betreffende de hoofdvraag.

Omdat dit onderzoek gedaan wordt in opdracht van Museum Jan Cunen, zullen in hoofdstuk 3 vier educatieprogramma's die Museum Jan Cunen de afgelopen jaren heeft ontwikkeld voor leerlingen van het voortgezet onderwijs onder de loep worden genomen. Dit om te weten te komen waaruit de educatieprogramma's van Museum Jan Cunen bestaan en hoe ze ontwikkeld worden, maar ook voor wie ze ontwikkeld worden en hoe ze ontvangen werden.

Vervolgens zal hoofdstuk 4 een verslag zijn van een klein praktisch onderzoek onder een aantal leerlingen van het vmbo en het vwo. Deze leerlingen hebben hetzelfde educatieve programma aangeboden gekregen en middels een aantal evaluatievragen die hen aan het einde gesteld zijn, zal gekeken worden hoe zij het ervaren hebben.

Op basis van alle informatie uit de eerste vier hoofdstukken wordt vervolgens een conclusie getrokken en worden er aanbevelingen gedaan aan Museum Jan Cunen over of en hoe zij in het vervolg rekening kunnen houden met het onderwijstype van de leerlingen bij het maken van educatieprogramma's voor het voortgezet onderwijs.

Hoofdstuk 1: vmbo en vwo in het voortgezet onderwijs in Nederland

Om duidelijk te stellen wat de precieze doelgroep is die in dit onderzoek centraal staat, namelijk de vmbo- en vwo-leerlingen van het voortgezet onderwijs, is het belangrijk om een goed beeld te geven van de situatie in het voortgezet onderwijs in Nederland en de verschillen tussen vmbo- en vwo-leerlingen. Daarom zal in dit hoofdstuk ingegaan worden op het onderwijssysteem in Nederland. Hoe zit het onderwijssysteem van het voortgezet onderwijs in elkaar? Welke verschillen zijn er binnen het vmbo? Welke verschillen zijn er binnen het vwo? Op basis waarvan worden de leerlingen ingedeeld op onderwijstype? En hoe zijn de kunstvakken bij beide onderwijstypen ingevuld? Hierbij zal ook ingegaan worden op het feit dat er zeker wel een logica zit in het verdelen van leerlingen over deze onderwijstypen en zullen er op basis daarvan vooronderstellingen over de hoofdvraag worden gedaan.

1.1. Het onderwijssysteem van het voortgezet onderwijs

Het huidige onderwijsstelsel in Nederland is het resultaat van een lange geschiedenis en vele politieke discussies en debatten.¹⁸ Het onderwijssysteem is voortdurend in ontwikkeling en ook vandaag de dag wordt er veel gesproken over verbetering van het onderwijs. In dit hoofdstuk zal echter vooral de huidige situatie besproken worden.

Voordat scholieren beginnen aan het voortgezet onderwijs, brengen ze eerst acht jaar door in het primair onderwijs, op de zogeheten basisschool. Deze basisschool is ingedeeld in groep 1 tot en met groep 8, waarbij de scholieren beginnen op hun vierde levensjaar (of sommigen op hun vijfde in groep 2, omdat dan pas officieel de leerplicht ingaat) en eindigen in groep 8 rond de leeftijd van twaalf jaar. Daarna wordt er een keuze gemaakt voor het vervolgonderwijs. Het woord keuze lijkt een zekere vrijheid aan te geven, maar eigenlijk is die er niet. Scholieren krijgen namelijk een advies mee van de leraar, op basis van het beeld dat de leraar van hen heeft in combinatie met hun prestatieniveau, dat getest wordt middels de Cito-toets, waarover meer in paragraaf 1.4.¹⁹ In groep 8 wordt er

¹⁸ Jan Terwel, Gorgina Rosa Rodrigues en Danielle van de Koot-Dees, *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar*, Antwerpen/Apeldoorn 2011, pp. 39-44.

¹⁹ H. M. Bronneman Helmers, L. J. Herweijer en H. M. G. Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*, Den Haag 2002, p. 92.

voor leerlingen dus al bepaald welk onderwijstype ze na het primair onderwijs zullen gaan volgen.

Het voortgezet onderwijs dat volgt, in de volksmond bekend als de middelbare school, vervult een aantal belangrijke functies binnen het Nederlandse onderwijsbestel. Allereerst vindt er een verbreding en verdieping van de kennis en vaardigheden plaats die eerder in het primair onderwijs werden opgedaan. Daarnaast biedt het een voorbereiding op de verschillende vervolgopleidingen die na het voortgezet onderwijs gevolgd kunnen worden. Tenslotte heeft het voortgezet onderwijs ook een selectiefunctie, waarbij leerlingen op basis van hun capaciteiten, inzet en belangstelling over verschillende onderwijstypen worden verdeeld.²⁰

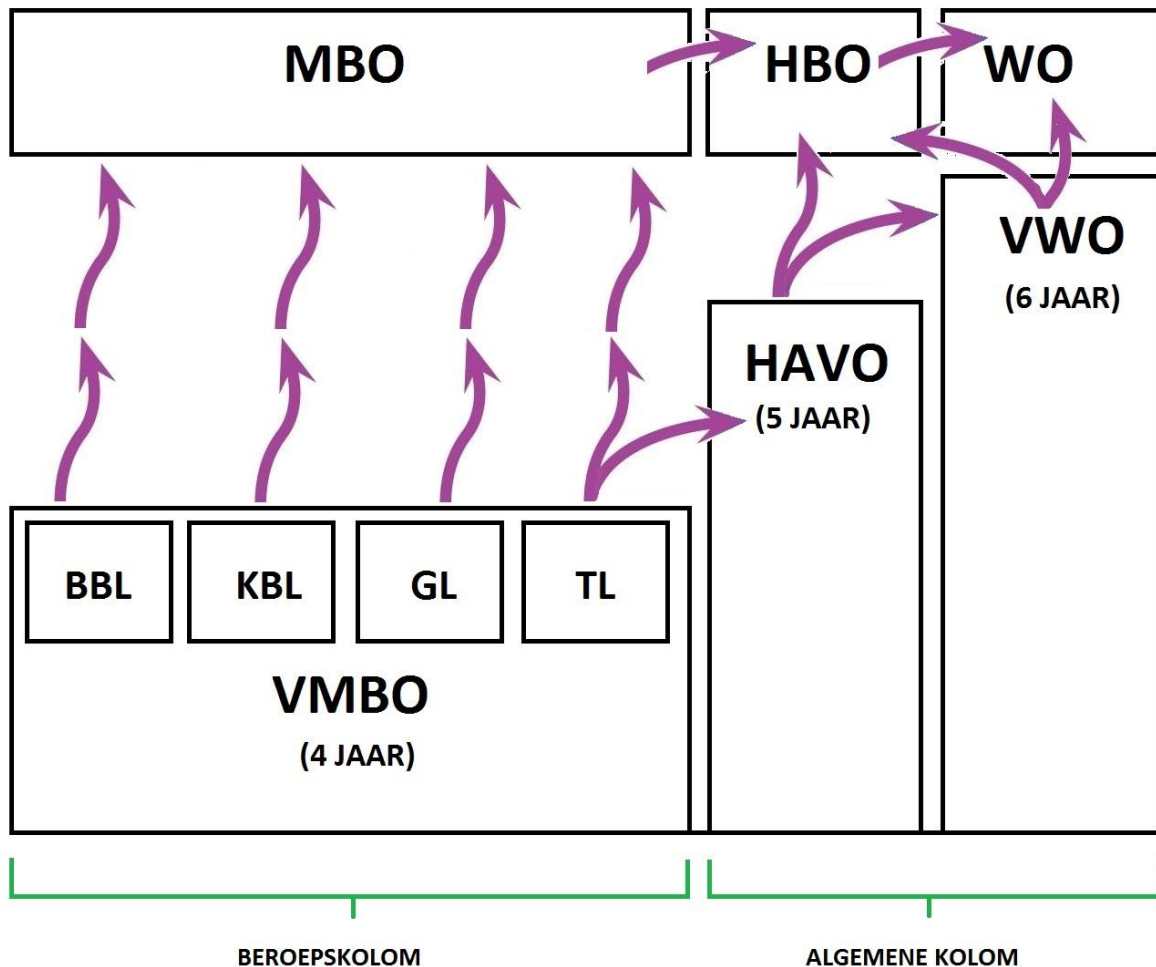
Deze verschillende richtingen in het voortgezet onderwijs zijn volgens de auteurs van *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar* (2011) globaal in te delen een beroepskolom en een algemene kolom.²¹ De wortels hiervan gaan terug tot in de negentiende eeuw, toen er nog een verdeling bestond tussen ambachtsscholen en gildes enerzijds en algemeen vormend onderwijs anderzijds. Deze verschillende soorten onderwijs zijn inmiddels samengevoegd in één middelbare school, waarbij ook havo leidt tot beroepsonderwijs, maar nog steeds zijn deze kolommen te herkennen.²² De algemene kolom bestaat tegenwoordig uit vijf jaar hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) of zes jaar voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) met daarna toegang tot het hoger beroepsonderwijs (hbo) en de universiteit (wetenschappelijk onderwijs, wo). De beroepskolom is opgebouwd uit vier jaar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en daarna middelbaar beroepsonderwijs (mbo) met de mogelijkheid door te stromen naar hbo. Deze twee kolommen vormen min of meer gescheiden leerwegen met weinig overstapmogelijkheden.²³ Deze mogelijkheden zijn van de vmbo theoretische leerweg (TL. Zie paragraaf 1.2) naar havo en van havo naar vwo. Een overstap gaat gepaard met een jaar doubleren, dus wie 4 TL afrondt gaat verder in 4 havo en wie na vijf jaar zijn of haar havo-diploma behaalt kan naar 5vwo doorstromen om in nog twee jaar een vwo-diploma te behalen (zie figuur 1).

²⁰ Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 1.

²¹ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), p. 39.

²² Idem, pp. 40-43.

²³ Idem, p. 39.



Figuur 1: Het voortgezet onderwijs in schema. (Voor uitleg BBL, KBL, GL, TL zie paragraaf 1.2) Het is ook mogelijk om van havo of vwo naar mbo te gaan, maar deze route is zeer ongebruikelijk en daarom niet opgenomen in dit schema. Bron afbeelding: auteur.

Het ontstaan van deze kolommen heeft zoals gezegd een lange voorgeschiedenis. Grofweg komt de beroepskolom voort uit de ambachtsscholen waar jongeren in de leer gingen voor een specifiek ambacht of vak en de algemene kolom komt voort uit de hogere burger scholen (HBS) waar leerlingen algemeen vormende vakken volgden.²⁴ Sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 is het voortgezet onderwijs zo ingericht dat iedere middelbare schoolopleiding voor een specifiek niveau vervolgopleiding voorbereidt, waardoor het mbo, hbo en wo ook in deze kolommen onder te verdelen is.²⁵ Als gevolg hiervan is havo een opleiding waarvoor minder cognitieve capaciteiten nodig zijn dan voor het vwo, en dus van een iets 'lager' niveau, omdat het havo voorbereidt op het hbo en het

²⁴ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), p. 41.

²⁵ Idem, p. 42.

vwo voorbereidt op de universiteit, wat in tegenstelling tot het hbo een academische opleiding is.²⁶ Het vmbo is een lager niveau dat voorbereidt op het mbo en meer praktisch dan theoretisch onderwijs is, met uitzondering van de theoretische leerweg (TL. Zie paragraaf 1.2). De selectiefunctie van het voortgezet onderwijs zorgt er dus voor dat leerlingen over deze drie onderwijstypen worden verdeeld. In *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* (2002) wordt hier samenvattend over gesteld: “Vanaf het eerste leerjaar worden slimme en minder slimme leerlingen in aparte schooltypen geplaatst”, wat naar mijn mening enigszins kort door de bocht is, maar wel duidelijk maakt wat het heersende beeld is over het verschil tussen vmbo, havo en vwo.²⁷

Het verschil tussen de beroepskolom en de algemene kolom is dus grotendeels gebaseerd op een veronderstelling; impliciet is uitgegaan van een theorie over begaafdheid waarbij leerlingen kunnen worden ingedeeld in meer praktisch en meer theoretisch begaafden.²⁸ Alleen leerlingen die theoretisch begaafd zijn kunnen hogerop komen en het vwo halen. Het Nederlandse onderwijs is over het algemeen zo ingericht dat vooral de logisch-wiskundige en linguïstische intelligenties, twee van de meervoudige intelligenties uit de theorie van Howard Gardner (zie paragraaf 2.1), aangesproken worden.²⁹ Leerlingen moeten beide intelligenties goed ontwikkeld hebben willen ze hogere onderwijstypen volgen. Een leerling die bijvoorbeeld meer dan gemiddeld logisch-wiskundig intelligent is, maar toch vrij zwak in talen, kan het vwo niet halen. Hierdoor fungeert het huidige onderwijs (onbedoeld) vaak als een soort vergiet: een leerling blijft steken op een niveau wanneer hij niet hoger kan komen. Dit treedt vooral op bij leerlingen van wie de capaciteiten niet evenredig over de diverse schooldisciplines zijn verdeeld.³⁰

Scholieren moeten veel verschillende schoolvakken volgen. Vroeger was het verschil tussen de vakken van het vmbo en het havo/vwo groot, maar sinds de invoering van de basisvorming is dit enigszins gelijk getrokken. De basisvorming, die in 1993 werd ingevoerd, zorgde voor een sterke verbreding van het onderwijsaanbod in de eerste leerjaren van de middelbare school.³¹ Voor alle leerlingen, ongeacht hun onderwijstype, werden vijftien overwegend algemeen vormende vakken verplicht, waaronder Nederlands, Engels,

²⁶ Michels 2006 (zie noot 9), p. 7.

²⁷ Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 17.

²⁸ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), pp. 130-131.

²⁹ Michels 2006 (zie noot 9), p. 12.

³⁰ Idem, p. 11.

³¹ Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 18.

wiskunde, biologie, aardrijkskunde, geschiedenis, economie en lichamelijke opvoeding. Omdat leerlingen qua capaciteiten en belangstelling onderling sterk verschillen, werd de basisvorming in de praktijk echter verschillend ingevuld. De inhoud van de vakken verschilde al snel per onderwijstype en de schoolboeken voor het vwo kregen een andere inhoud dan boeken voor het vmbo. Een deel van de inhoud uit vwo-boeken wordt in het vmbo niet eens aangeboden, omdat de leerstof voor de leerlingen veel te hoog gegrepen is.³²

De invoering van de basisvorming resulteerde ook in gemengde brugklassen, waarbij meerdere niveaus de eerste jaren samen in een klas zitten. Wel worden leerlingen veelal gegroepeerd in klassen waarin hooguit twee van de verschillende niveaus vertegenwoordigd zijn.³³ De reden hiervoor is dat het niet alleen zo is dat leerlingen zich aan goede medeleerlingen kunnen optrekken, maar ook dat goede leerlingen negatief beïnvloed kunnen worden door leerlingen van een lager niveau.³⁴ In de tweede klas zit de meerderheid van de leerlingen inmiddels in een klas met leerlingen van hetzelfde niveau. Soms wordt voor havo/vwo het selectiemoment nog uitgesteld tot het eind van het tweede of zelfs derde jaar, wat betekent dat havo/vwo de eerste drie jaar hetzelfde onderwijs krijgen.³⁵ Omdat er echter grote verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen zijn, hebben de meeste scholen het selectiemoment eerder, aan het einde van het eerste jaar.

Afsluitend kan er gesteld worden dat het Nederlandse onderwijssysteem gebaseerd is op drie vooronderstellingen.³⁶ Impliciet is er uitgegaan van een theorie over begaafdheid waarbij leerlingen kunnen worden ingedeeld in meer praktisch en meer theoretisch begaafden. Het gehele systeem van voortgezet onderwijs met zijn beroepskolom en algemene kolom is daarop gebaseerd. Een tweede vooronderstelling is dat het mogelijk is leerlingen al op de leeftijd van twaalf jaar te sorteren naar een van beide kolommen. De derde vooronderstelling is dat het goed is voor alle leerlingen dat zij in relatief homogene klassen worden onderwezen. Deze drie vooronderstellingen zijn volgens de schrijvers van *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar* discutabel vanuit wetenschappelijk oogpunt. Zij hebben namelijk een onderzoek verricht naar de schoolloopbanen van jongeren van hun tiende tot hun eenentwintigste

³² Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 18.

³³ Idem, p. 96.

³⁴ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), pp. 98, 105.

³⁵ Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 98.

³⁶ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), pp. 130-131.

levensjaar en uit enkele case studies bleek dat er leerlingen zijn die erg nadeel van dit systeem ondervinden.³⁷ Zo heeft een participant aan het onderzoek, Mohammed, het vmbo-KBL niet afgemaakt, omdat hij niet gemotiveerd was voor het praktische onderwijs. Hij wilde liever TL doen, maar werd hier niet voor toegelaten omdat hij op de basisschool niet genoeg zijn best had gedaan. Bij Mohammed kwam het selectiemoment dus te vroeg, waardoor hij op praktisch onderwijs terecht kwam terwijl hij niet praktisch begaafd was. Omdat hij zich niet thuis voelde tussen zijn medeleerlingen, is hij uiteindelijk met school gestopt.³⁸ Er zal hier in dit onderzoek niet verder op ingegaan worden, maar het is wel interessant om dit in ons achterhoofd te houden als er conclusies getrokken worden, omdat een museum educatieve programma's aan moet bieden aan leerlingen die dit schoolsysteem volgen.

Het onderwijssysteem van het voortgezet onderwijs is dus te verdelen in twee kolommen en drie richtingen – vmbo, havo en vwo – maar binnen deze richtingen zijn er nog veel verschillen aan te wijzen. Natuurlijk verschillen de leerlingen onderling van elkaar omdat het allemaal individuen zijn met een eigen achtergrond of leerstijl, waar in paragraaf 1.4 op ingegaan zal worden, maar ook op institutioneel niveau zijn er verschillen.

1.2. Verschillen binnen het vmbo

Het vmbo is onder te verdelen in een onderbouw en een bovenbouw, ook wel eerste en tweede fase genoemd. In de eerste twee jaar van het vmbo, de onderbouw, krijgen alle scholieren hetzelfde lesaanbod. Na deze twee jaar gaan de leerlingen naar de bovenbouw. Deze is ingedeeld in sectoren en leerwegen, waarvan leerlingen elk één moeten kiezen aan het einde van het tweede schooljaar.³⁹

Er zijn vier leerwegen te onderscheiden binnen het vmbo. Allereerst de theoretische leerweg (TL of vmbo-t) voor leerlingen die weinig moeite hebben met studeren en nog geen beroepsopleiding willen kiezen, en de gemengde leerweg (GL) voor leerlingen die weinig moeite hebben met studeren en zich willen voorbereiden op bepaalde beroepsopleidingen. Verder bestaat de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) voor leerlingen die praktisch zijn

³⁷ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), p. 131.

³⁸ Ibidem.

³⁹ *Rijksoverheid*, 'Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo>> (12 april 2014).

ingesteld, zoals leerlingen die graag met hun handen werken, en de basisberoepsgerichte leerweg (BBL) voor leerlingen die een combinatie van leren en werken prettig vinden.⁴⁰ Elke leerweg heeft een eigen programma en bereidt voor op een opleiding in het secundair beroepsonderwijs: het mbo. Met een TL-diploma op zak kan een leerling echter ook overstappen naar de havo. Ook binnen de verschillende vmbo-niveaus kunnen leerlingen middels doorstroomklassen (klassen met leerlingen die tussen twee niveaus 'hangen') soms doorstromen naar een hoger niveau, waarbij BBL het laagste niveau is en ze via KBL naar GL of zelfs TL kunnen opklimmen.

Naast deze leerweg kiezen leerlingen aan het einde van het tweede schooljaar ook voor een sector (richting). Een sector bereidt vmbo-leerlingen voor op hun vervolgopleiding en het werk dat ze na hun opleiding kunnen doen. Het vmbo heeft 4 sectoren: zorg en welzijn, techniek, economie en landbouw. Binnen een sector kunnen studenten een specialisatie kiezen. Binnen de sector techniek kunnen ze bijvoorbeeld kiezen voor bouw, metaal of elektrotechniek.⁴¹ Deze specialisaties kunnen verschillen per scholengemeenschap.

Deze indeling binnen het vmbo is sinds 1998 van kracht. Daarvoor bestond het onderwijs binnen de beroepskolom uit de mavo (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, wat theoretisch is) en het vbo (voorbereidend beroepsonderwijs, wat meer praktisch is). Door deze samenvoeging van mavo en vbo zijn de verschillende leerwegen binnen het vmbo ontstaan. De reden voor deze samenvoeging was het slechte imago van het vbo, maar ook de vernieuwingen binnen de tweede fase van het havo/vwo, die in de volgende paragraaf kort besproken zullen worden. Net als bij deze vernieuwingen wilde men ook het vmbo beter laten aansluiten op het vervolgonderwijs.⁴²

1.3. Verschillen binnen het vwo

Ook binnen het vwo zijn er grote verschillen aan te wijzen. Net als op het vmbo krijgen alle vwo-leerlingen de eerste jaren gezamenlijk les en zijn vijftien overwegend algemeen vormende vakken verplicht. Na drie jaar worden de leerlingen opgesplitst in verschillende

⁴⁰ *Rijksoverheid*, 'Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)' (zie noot 39).

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 51.

richtingen. Deze zogeheten profielen zijn samen met de nieuwe didactiek van het studiehuis ingevoerd tijdens de vernieuwingen van de tweede fase in 1998.

De tweede fase is een synoniem voor de bovenbouw havo/vwo en duurt van het vierde leerjaar tot en met het examenjaar. De eerste aanzetten tot vernieuwing van deze tweede fase van havo en vwo stammen uit het begin van de jaren negentig.⁴³ In deze periode nam het aantal studenten in het hoger onderwijs sterk toe terwijl de economische conjunctuur juist wat terugliep. Vanuit de universiteiten werd geklaagd over de enorme groei en het teruglopende niveau van de aankomende studenten, waarop werd besloten om het voortgezet onderwijs te verzwaren zodat het niveau verhoogd werd en er een betere aansluiting op het hbo en het wo zou ontstaan.⁴⁴

Deze verzwaring werd gerealiseerd door het vervangen van de vrije vakkenpakketkeuze door vier vaste profielen. Deze profielen zijn inhoudelijk beter afgestemd op de diverse sectoren in het hoger onderwijs en qua niveau aanzienlijk verzaamd. Niet alleen was er een toename in het aantal vakken, waaronder nieuwe vakken zoals Algemene Natuurwetenschappen (ANW) en Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) (waarover meer in paragraaf 1.5), maar ook werd een betere samenhang gecreëerd tussen de schoolvakken. De profielen bieden zo een betere inhoudelijke voorbereiding op het vervolgonderwijs.⁴⁵

Daarnaast werden leerlingen geacht meer zelfstandig te werken en de rol van de docenten verschoof van kennisoverdracht naar het begeleiden van leerprocessen. Deze nieuwe didactiek heet het 'studiehuis', waarbij leerlingen een eigen planning maken en veel zelfstandige werkuren krijgen.⁴⁶ De reden hiervoor is dat studenten in het hbo en wo te weinig studievaardigheden hadden en onvoldoende in staat waren om zelfstandig te leren. Leerlingen zouden dus al op de middelbare school meer verantwoordelijkheid moeten krijgen voor hun eigen leerproces. Daarnaast zou het onderwijs op die manier beter inspelen op de individuele verschillen tussen leerlingen.⁴⁷

⁴³ Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 54.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Verslag SLOA 1999-2000*, Den Haag 2001, § 4.2.3. Via: 'Bijlage. Verslag SLOA 1999-2000', *Rijksoverheid*, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2005/10/14/bijlage-verslag-sloa-1999-2000.html>> (15 mei 2014).

⁴⁶ Bronneman Helmers, Herweijer en Vogels 2002 (zie noot 19), p. 4.

⁴⁷ Idem, p. 55.

Men kan er echter vraagtekens bij zetten of dit zelfstandig werken voor iedere leerling geschikt is en ook op andere vernieuwingen kwam veel kritiek. Kort samengevat vond men dat er een te hoge studielast voor de leerlingen was vanwege de toename van het aantal vakken en omdat ze teveel stof moesten leren voor hun examens. Maar ook docenten klaagden over de te hoge werkdruk. Ze kregen weliswaar minder contacturen met de leerlingen, maar moesten ze wel meer begeleiden. Ook bracht de vernieuwde tweede fase problemen op binnen de schoolorganisatie, omdat het lastig was kloppende lesroosters te maken, er was te weinig ruimte op scholen om leerlingen zelfstandig te laten werken en het bleek ingewikkeld om docenten te laten samenwerken.⁴⁸ Om deze redenen werden er in 2007 enkele aanpassingen aangebracht tijdens de herziening van de tweede fase. De verdeling van leerlingen in vier profielen is onveranderd, maar het aantal vakken is wel enigszins teruggedrongen.⁴⁹

De profielen zijn bij havo en vwo gelijk, maar het aantal vakken verschilt enigszins en ook volgt havo een jaar minder onderwijs dus krijgen ze per vak ook minder leerstof. De vier profielen waaruit de leerlingen kunnen kiezen zijn Cultuur & Maatschappij (CM), Economie & Maatschappij (EM), Natuur & Gezondheid (NG) en Natuur & Techniek (NT).⁵⁰ Net als bij het vmbo ligt bij elk profiel het zwaartepunt op een andere sector, waardoor voor enkele studies het gevolgd hebben van een specifiek profiel ook een vereiste is voor toelating. Leerlingen die geneeskunde willen studeren moeten bijvoorbeeld NG gevolgd hebben, of NT met biologie, en als men een economische studie wil doen moet vaak EM gevolgd zijn, of economie in de vrije ruimte gekozen zijn. Zie figuur 2 voor een overzicht van welke vakken er gevolgd moeten worden per profiel. Zoals te zien zijn er naast de profielvakken enkele algemene vakken voor iedereen verplicht en kiezen leerlingen daarnaast nog vakken in de vrije ruimte.

⁴⁸ Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*, Amsterdam 2010, p. 18.

⁴⁹ Idem, p. 18.

⁵⁰ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Voortgezet Onderwijs 2013-2014. Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen*, Den Haag 2013, p. 6.

| Profiel | Cultuur & Maatschappij (CM) | Economie & Maatschappij (EM) | Natuur & Gezondheid (NG) | Natuur & Techniek (NT) |
|---------------------------------|--|---|---|---|
| Gemeenschappelijk deel | Nederlands Engels Maatschappijleer Algemene Natuurwetenschappen (ANW) Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) 2 ^e vreemde taal (Duits of Frans) Lichamelijke opvoeding (Gym) | | | |
| Verplichte Profielvakken | Geschiedenis Wiskunde C (of A/B) | Geschiedenis Wiskunde A of B Economie | Wiskunde A of B Scheikunde Biologie | Wiskunde B Natuurkunde Scheikunde |
| Profielkeuzevak 1 | Aardrijkskunde of maatschappijleer of economie | Aardrijkskunde of maatschappijleer of Duits of Frans of Management en Organisatie (M&O) | Natuurkunde of Aardrijkskunde | Informatica of Biologie |
| Profielkeuzevak 2 | Duits of Frans of Kunstvak1 of filosofie | n.v.t. | n.v.t. | n.v.t. |
| Vrije deel | Één van de andere in deze tabel genoemde vakken, of extra vakken (Spaans, kunstgeschiedenis, Fries, etc.) als de school deze aanbiedt. (Wanneer Latijn en/of Grieks in het vrije deel worden gekozen komt een leerling in aanmerking voor een Gymnasiumdiploma) | | | |

Figuur 2: Profielen vwo. Bron afbeelding: auteur.

1.4. De Cito-toets

Rond hun twaalfde levensjaar moeten leerlingen een belangrijke keuze maken, namelijk naar welke middelbare school ze willen. Deze keuze heeft een grote invloed op hun verdere schoolloopbaan en carrière en daarom worden leerlingen enigszins gestuurd in deze selectie. Ze moeten wel zelf, of met hun ouders, uitzoeken naar welke school ze willen, maar de basisschool geeft al een advies voor welk onderwijstype ze het beste kunnen gaan volgen. Dit advies wordt gebaseerd op meerdere factoren.

Elk onderwijstype heeft een andere opzet. Naast dat het niveau van de algemeen vormende vakken lager is op het vmbo dan op het vwo, zijn de leerlingen op het vmbo meer praktisch bezig en wordt bij havo/vwo meer zelfstandigheid in het leren verwacht. Hierdoor wordt een advies voor een onderwijstype niet alleen op intelligentie of leerprestaties gebaseerd, maar ook op andere capaciteiten als inzet, motivatie en concentratie. Leerlingen met concentratieproblemen, slecht gedrag, moeite met luisteren, taalachterstand of leerstoornissen komen hierdoor veelal op het vmbo terecht.

Naast het advies van de leraar, dat hij of zij baseert op zijn ervaring met de leerling en inzicht in het karakter, de capaciteiten, de motivatie, de inzet en de leerstijl, is er ook een landelijke toets ontwikkeld om het niveau van een leerling te bepalen; de Eindtoets Basisonderwijs. Deze toets stelt onafhankelijk en objectief vast of het schooladvies van de leraar overeenkomt met datgene wat de leerling daadwerkelijk kan na acht jaar basisschool. Mocht een leerling de eindtoets beter maken dan op voorhand werd verwacht, wat bij één op de tien leerlingen gebeurt, dan kan het schooladvies worden aangepast. Idealiter wordt op deze manier onder advisering van leerlingen voorkomen.⁵¹ Helaas is dit slechts een ideaalbeeld en wordt de toets soms ook gebruikt om bij een lage score een leerling toch een lager advies te geven, terwijl dit eigenlijk niet de bedoeling van de toets is. Om deze en andere redenen is er veel kritiek op het gebruik van deze toetsen, die te eenzijdig zouden testen of kinderen met faalangst in een nadelige positie zetten.⁵² Ondanks deze kritieken en de jarenlange politieke discussies, waarbij D66 en CDA sceptisch zijn tegenover de toets omdat hij teveel stress zou opleveren bij leerlingen,⁵³ is er toch een brede steun vanuit de senaat en zal een eindtoets ter afsluiting van de basisschool vanaf 2015 verplicht zijn voor alle leerlingen van groep 8.⁵⁴

De Eindtoets Basisonderwijs staat beter bekend als de Cito-toets en wordt afgenomen in groep 8. De score op de toets zegt iets over de vaardigheid van leerlingen,

⁵¹ *Rijksoverheid*, 'Brede steun senaat voor eindtoets groep 8', <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2013/12/10/brede-steun-senaat-voor-eindtoets-groep-8.html?ns_campaign=nieuwsberichten-ministerie-van-onderwijs,-cultuur-en-wetenschap&ns_channel=att> (13 april 2014).

⁵² Novum, 'Groep schooldirecteuren wil af van cito toets', *Nu.nl*, 6 januari 2014, <<http://www.nu.nl/binnenland/3668393/groep-schooldirecteuren-wil-af-van-cito-toets.html>> (15 mei 2014).

⁵³ Nu.nl, 'Dekker wil af van kritiek cito toets', *Nu.nl*, 11 februari 2014, <<http://www.nu.nl/politiek/3696399/dekker-wil-af-van-kritiek-cito-toets.html>> (15 mei 2014).

⁵⁴ *Rijksoverheid*, 'Brede steun senaat voor eindtoets groep 8', <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2013/12/10/brede-steun-senaat-voor-eindtoets-groep-8.html?ns_campaign=nieuwsberichten-ministerie-van-onderwijs,-cultuur-en-wetenschap&ns_channel=att> (13 april 2014).

maar ook over de resultaten van het onderwijs. De reden hiervoor is dat de toets al jarenlang wordt afgenomen en er elk jaar door het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) een nieuwe versie wordt gemaakt. Hierdoor kan er ook een vergelijking gemaakt worden tussen de verschillende schooljaren.⁵⁵ De specifieke functie van de Cito-toets is het geven van onafhankelijke informatie voor de keuze van een passend brugklatype. Scores op de toets zeggen iets over de kans op succes in de verschillende onderwijstypen. Volgens het Cito levert de toets indirect een afgewogen meting van een aantal eigenschappen die van groot belang zijn voor toekomstig schoolsucces zoals leertempo, intelligentie, concentratie, motivatie en doorzettingsvermogen.⁵⁶

De toets bestaat uit twaalf taken. In de taken staan opgaven op het gebied van taal, rekenen/wiskunde, studievoordigheden en wereldoriëntatie. De onderdelen taal, rekenen/wiskunde en studievoordigheden zijn verplichte onderdelen, maar wereldoriëntatie is facultatief. De leerlingen krijgen 290 vragen, waarvan 100 over taal, 60 over rekenen/wiskunde, 40 over studievoordigheden en 90 over wereldoriëntatie.⁵⁷ Bij elke vraag zijn punten te halen. Deze punten leveren uiteindelijk een eindscore op; de standaardscore, een getal op een schaal die loopt van 501 tot en met 550.⁵⁸ Deze is een vertaling of omzetting van het totaal aantal goede antwoorden op de onderdelen taal, rekenen/wiskunde en studievoordigheden. Deze score is gebaseerd op de optelling van alle goed gemaakte opgaven, maar ook op de percentielscore, dus hoe de leerling scoorde in vergelijking met andere leerlingen van dat jaar. De percentielscore geeft aan welk percentage leerlingen landelijk gezien een even hoog of lager aantal goede antwoorden heeft behaald.⁵⁹ Het gemiddelde van de standaardscores ligt ieder jaar rond de 535. Ongeveer 70 procent van de leerlingen behaalt een Standaardscore tussen 525 en 545. Ongeveer 15 procent krijgt een score beneden de 525 en ongeveer 15 procent krijgt een score boven de 545.⁶⁰ De standaardscore vormt de basis voor de advisering van het best passende onderwijstype binnen het voortgezet onderwijs.⁶¹

⁵⁵ Wijs 2014 (zie noot 8), p. 5.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Idem, p. 8.

⁵⁹ Idem, p. 7.

⁶⁰ Idem, p. 8.

⁶¹ Idem, p. 6.

Vanwege individuele verschillen tussen leerlingen en omdat de onderscheiden brugklustypen met elkaar overlappen als gekeken wordt naar de standaardscores van de toegelaten leerlingen, moet dit advies niet gebaseerd worden op basis van de absolute score, maar op basis van hoeveel procent van de leerlingen in voorgaande jaren in verschillende typen onderwijs met deze score is toegelaten.⁶² Daarom is het handig dat de scores vergelijkbaar zijn met meerdere jaren. Omdat het advies niet op absolute scores gebaseerd is, staat er in de uitleg van de scores van de Cito-toets ook dat de leerkracht op basis van de informatie waarover hij of zij beschikt, een ander brugklustype kan adviseren.⁶³ Als vuistregel worden de volgende scores als uitgangspunt gebruikt:⁶⁴

| Onderwijstype | Score |
|--|-----------|
| Basisberoepsgerichte leerweg (BBL) | 501 - 523 |
| Kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) | 524 - 528 |
| Gemengde/ theoretische leerweg (GL/TL) | 529 - 536 |
| Havo | 537 - 544 |
| Vwo | 545 - 550 |

Figuur 3: Vuistregel standaardscores Cito-toets. Bron afbeelding: auteur.

Zoals gezegd schrijven de scores op de Cito-toets niet dwingend voor naar welk onderwijstype een leerling moet gaan. De score moet slechts beschouwd worden als een 'second opinion'.⁶⁵ De leraar kan aan de hand van de score op de toets nog eens nagaan of hij of zij de mogelijkheden van een leerling niet verkeerd heeft ingeschat. Ideaal gezien bepaalt de score op de Cito-toets altijd samen met het advies van de basisschool en de wens van de ouders en de leerling het uiteindelijke vervolgadvis. Doorslaggevend is de combinatie van die gegevens.

Helaas blijkt dit in de praktijk niet altijd het geval te zijn. Uit het eerdergenoemde onderzoek van Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees (2011) naar schoolloopbanen van leerlingen blijkt dat er regelmatig te veel gewicht wordt gehangen aan de uitkomsten van de toets. Uit interviews met leerlingen en ouders van leerlingen die in het kader van dit

⁶² Wijs 2014 (zie noot 8), p. 10.

⁶³ Idem, p. 8.

⁶⁴ Idem, p. 12.

⁶⁵ Ibidem.

onderzoek gevolgd werden, bleek meer dan eens dat ouders en leerlingen vinden dat er meer “naar het totaalplaatje gekeken moet worden” en dat er teveel waarde wordt gehecht aan de uitkomst van de toets.⁶⁶ Zo vertelde een van de participanten van het onderzoek, Sylvia, dat ze slechts één punt te weinig had voor TL-advies en daarom niet werd toegelaten in een TL klas. Dankzij de moeite die haar ouders en haar leraar voor haar deden, is ze uiteindelijk naar een doorstroomklas gegaan en heeft ze op die manier toch TL gehaald.⁶⁷

Deze case study toont verder dat het niet altijd de leraar is die teveel waarde hecht aan de scores, maar ook dat de toelatingscommissies van de middelbare scholen hier schuldig aan zijn. In Nederland is het namelijk zo dat een school voor voortgezet onderwijs zelf beslist of zij een leerling toelaat.⁶⁸ Dit doen veel scholen op basis van het schooladvies van de basisschool of de score van de Cito-toets, maar ook door een eigen toelatingstest. Doordat scholen deze vrijheid hebben, kunnen ze leerlingen met een ‘te lage score’ gemakkelijk weigeren.

1.5. De kunstvakken

Omdat dit onderzoek gericht is op kunstonderwijs en omdat veel scholen een museum bezoeken binnen de lessen van een kunstvak, is het interessant om een paragraaf te besteden aan hoe de inrichting van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs is.

Verplichte kunstvakken

In de onderbouw volgen vmbo- en vwo-leerlingen dezelfde vakken en hieronder vallen ook enkele kunstvakken. Leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moeten ten minste twee vakken volgen die de overheid onder cultuureducatie schaarst, deze zijn: muziek, dans, drama en beeldende vorming. Beeldende vorming is echter een zo brede discipline, dat deze vaak onderverdeeld wordt in losse vakken die kunnen verschillen per middelbare

⁶⁶ Terwel, Rodrigues en Van de Koot-Dees 2011 (zie noot 18), p. 93.

⁶⁷ Idem, pp. 73-77.

⁶⁸ *Rijksoverheid*, ‘Voortgezet onderwijs. Havo en vwo’, <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/havo-en-vwo>> (13 april 2014).

school, zoals tekenen, handvaardigheid, fotografie, film en audiovisuele vorming.⁶⁹ Al deze vakken zijn praktisch van aard.

Ook in de bovenbouw is er een kunstvak voor alle leerlingen, zowel vmbo als vwo, verplicht, te weten Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV).⁷⁰ Dit nieuwe vak werd op het havo en vwo ingevoerd tijdens de invoering van de vernieuwde tweede fase in 1999. Het zou onderdeel worden van het gemeenschappelijke deel van de profielen en is dus voor iedere leerling verplicht.⁷¹ Pas sinds 2003 wordt het vak CKV ook gegeven op het vmbo, onder de noemer Kunstvakken 1, dat voor alle leerlingen in de bovenbouw van het vmbo verplicht is.

Het ontstaan van CKV is voornamelijk te danken aan Aad Nuis, destijds Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Met zijn uitgangspuntennota *Pantser of ruggegraat* uit 1995 gaf hij de aanzet voor Culturele Kunstzinnige Vorming in het voortgezet onderwijs.⁷² Het vak moest onderwezen worden in het voortgezet onderwijs omdat de overheid volgens Nuis de rol heeft om nieuwe generaties vertrouwd te maken met cultuuruitingen.⁷³ In de nota staat dat vooral jonge mensen beter toegerust moeten worden om een eigen weg te vinden in het grote aanbod van cultuuruitingen, met de nadruk op het zelfstandig leren kiezen voor kwaliteit. De inspanningen hiertoe moesten zowel binnen als buiten de school worden geïntensiveerd en meer met elkaar in overeenstemming worden gebracht. Omdat niet elke jongere van huis uit deze kennis meekrijgt, vervult ook het onderwijs in dit opzicht een belangrijke rol. "In een levensfase waarin men doorgaans nog niet zelfstandig culturele evenementen bezoekt, biedt immers vooral het onderwijs de mogelijkheid om met kunst en cultuur vertrouwd te raken."⁷⁴

De invulling van CKV sluit hierop aan. Het vak beoogt leerlingen ervaring te laten opdoen met verschillende vormen van kunst en cultuur en leerlingen leren bij CKV een gemotiveerde keuze te maken voor activiteiten op het gebied van kunst en cultuur die voor hen betekenisvol zijn. Daarom moeten leerlingen bij CKV juist buitenschoolse kunstactiviteiten bezoeken en plannen veel scholen een museumbezoek in het kader van het

⁶⁹ *Rijksoverheid*, 'Wat is de onderbouw van het voortgezet onderwijs?', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-onderbouw-van-het-voortgezet-onderwijs.html>> (16 april 2014).

⁷⁰ Ook havo-leerlingen volgen verplicht CKV. Gymnasiasten volgen in plaats van CKV het vak Klassieke Culturele Vorming (KCV). Bron: Dieleman 2010 (zie noot 48), p. 17.

⁷¹ Dieleman 2010 (zie noot 48), p. 108.

⁷² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid*, Den Haag 1995.

⁷³ *Idem*, p. 5.

⁷⁴ *Ibidem*.

vak CKV. Ook moeten de leerlingen, om zelf te leren kiezen, regelmatig een culturele activiteit ondernemen die ze zelf gekozen hebben, waar ze vervolgens een verslag over moeten schrijven. Daarnaast krijgen de leerlingen dankzij CKV ook kennis over kunst en cultuur. Deze kennis wordt onderwezen door de leraar, maar omdat CKV een nieuw vak was, waren er bij de invoering nog geen specifieke docenten CKV. Daarom kregen alle leraren Nederlands, kunstvakken en vreemde talen automatisch de bevoegdheid voor CKV.⁷⁵ Deze docent helpt ook in de keuze voor de culturele activiteiten en in de voorbereiding en nabespreking hiervan.

CKV kent een vrije invulling die door de docent zelf te bepalen is. Er zijn ook geen vaste lesmethodes voor CKV, alhoewel er bij de invoering van CKV meteen een markt ontstond voor het ontwikkelen van die methodes. Deze methodes bevatten meestal een basisboek met uitleg van begrippen en informatie over kunst, kijk- en luisterwijzers die gebruikt kunnen worden bij het bezoeken van culturele activiteiten en het maken van een verslag daarover en tips van thema's die behandeld kunnen worden om de les interdisciplinair te maken.⁷⁶ Docenten kunnen kiezen voor het gebruik van een van deze vele methodes, maar dat wordt door weinig leraren gedaan, omdat ze niet aansluiten op de door de leerlingen gekozen culturele activiteiten.⁷⁷

Niet alleen op deze lesmethodes is kritiek geuit, maar het hele vak CKV heeft regelmatig onder vuur gelegen. Door de komst van CKV verdwenen enkele praktische vakken en leerlingen kregen minder kunstgeschiedenis. Het vak CKV maakt dit gemis echter niet goed. In plaats daarvan moeten leerlingen erg veel verslagen maken en dossiers bijhouden, waarbij ze geen kunstzinnige vaardigheden ontwikkelen.⁷⁸ Verder blijkt dat het zowel voor docenten als voor leerlingen moeilijk is een keuze te maken uit het overweldigende aanbod van culturele activiteiten.⁷⁹ Deze keuze is onder andere lastig omdat het moeilijk te bepalen is voor de (onbevoegde) docent welke activiteiten nou van erkende kwaliteit zijn.⁸⁰ Doordat niet alleen docenten met een kunstopleiding, maar ook leraren van vreemde talen de

⁷⁵ Dieleman 2010 (zie noot 48), p. 18.

⁷⁶ Idem, p. 131.

⁷⁷ Idem, p. 191.

⁷⁸ Idem, p. 20.

⁷⁹ Cock Dieleman, 'Kiezen voor Kwaliteit', van website: *Cultuurnetwerk Nederland*, <www.cultuurnetwerk.nl/producten.../fullpaperkiezenvoorkwaliteitzc.doc> (16 mei 2014), p. 1.

⁸⁰ Er is veel discussie over welke activiteiten wel en niet mogen gelden als culturele activiteit bij CKV. In deze scriptie zal hier verder geen aandacht aan besteed worden. Zie o.a. Frans de Ruiter, 'Hoe vaag zijn "hoog" en "laag"?', *Boekmancahier* 17 (2005) 65, pp. 50-54.

lesbevoegdheid voor CKV kregen, zijn sommige leraren onvoldoende toegerust voor het individueel begeleiden van leerlingen bij het maken van de juiste keuze.⁸¹ Omdat deze begeleiding veel tijd en inspanning van de docent kost, kiezen zij regelmatig voor de gemakkelijkere weg om klassikaal voorstellingen te bezoeken.⁸² Dit is echter zonde omdat het zelf leren kiezen voor kwaliteit juist een van de doelstellingen van CKV is.

Door deze kritiek op het vak dreigde het in 2012 afgeschaft te worden door een wetsvoorstel dat voortkwam uit het *Actieplan Beter Presteren*, dat als doelstelling had de prestaties van de leerlingen op kernvakken te verhogen.⁸³ Scholen moesten de gelegenheid krijgen meer aandacht te besteden aan deze kernvakken.⁸⁴ Om deze ruimte te creëren wilde Marja van Bijsterveldt, destijds minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, CKV als verplicht vak schrappen, met de aanvulling dat scholen nog steeds een wettelijke culturele vormende taak hebben en deze een schooleigen invulling kunnen geven.⁸⁵ Hier kwam echter veel kritiek op omdat men het zonde vond dat de verplichte uren cultuuronderwijs werden geschrapt en ook omdat scholen helemaal niet zaten te wachten op deze schooleigen invulling.⁸⁶ Er was nog meer kritiek op het wetsvoorstel gekomen en uiteraard ook argumenten om het wetsvoorstel wel door te voeren, maar die zullen hier verder niet behandeld worden, omdat het nieuwe kabinet de plannen voor het afschaffen van CKV alweer opzij geschoven heeft.

Facultatieve kunstvakken

Naast de verplichte kunstvakken in de basisvorming en het vak CKV kunnen leerlingen zelf nog kiezen voor extra kunstvakken. Op het vmbo kunnen leerlingen naast het verplichte Kunstvakken 1, wat dus CKV is en in het derde jaar gevolgd wordt, in het vrije deel van GL en TL kiezen voor Kunstvakken 2. Bij dit vak gaat het om verdieping en leerlingen worden

⁸¹ Verkenningcommissie Kunstvakken, *De Kunst van het Nieuwe: vier disciplines, één doel. Advies Verkenningcommissie Kunstvakken*, Enschede 2012, p. 19.

⁸² Dieleman 2010 (zie noot 48), p. 177.

⁸³ Marja van Bijsterveldt-Vliegthart, 'Actieplan Beter Presteren', van website: *Rijksoverheid*, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>> (16 april 2014), p. 2.

⁸⁴ Marja van Bijsterveldt-Vliegthart, 'Kamerbrief over het kabinetsstandpunt profielen havo/vwo', van website: *Rijksoverheid*, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/03/02/kamerbrief-over-het-kabinetsstandpunt-profielen-havo-vwo.html>> (16 april 2014), p.1.

⁸⁵ Marja van Bijsterveldt-Vliegthart en Maxime Verhagen, 'Inventarisatie wetsvoorstel bovenbouw havo vwo', van website: *Rijksoverheid*, <<http://internetconsultatie.nl/bovenbouwhavovwo>> (16 april 2014), pp. 5-6.

⁸⁶ Alissa de Jonge, *De Van-Bijsterveldt-Paradox? Een onderzoek naar het wetsvoorstel om CKV af te schaffen in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs*, Bachelorscriptie Rijksuniversiteit Groningen 2013.

voorbereid op het eindexamen in de vakken beeldende kunst, dans, drama of muziek.⁸⁷ Ook bepaalt de gekozen sector of het gekozen profiel of een leerling extra kunstvakken volgt of niet. Enkele sectoren of profielen zijn specifiek gericht om daarna aan het werk te gaan in de creatieve sector. Zo biedt het Hooghuis Lyceum in Oss, de school waarmee Museum Jan Cunen samenwerkt, de richting vorm en ambacht aan, waarbij leerling 10 lessen beeldende vorming (praktisch) in de week krijgen.⁸⁸ Bij het vwo is CM het profiel waarbij een kunstvak als profielvak gekozen kan worden. Het verschilt per school welk vak dit is, al bieden de meeste scholen beeldende vorming aan. Sommige scholen bieden ook nog muziek, dans of drama als eindexamenvak aan. Deze vakken hebben altijd een deel met vaktheorie en een deel met praktijk. Ook is kunstgeschiedenis mogelijk, maar wederom niet op alle scholen. Al deze kunstvakken zijn voor leerlingen die een ander profiel volgen ook in de vrije ruimte te kiezen.

1.6. Vooronderstellingen

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat er duidelijke verschillen zijn tussen het vmbo en het vwo. Niet alleen verschillen de leerlingen in leerprestaties, vmbo is van een lager niveau dan vwo en dus iets makkelijker, maar ook is vmbo een meer praktisch onderwijs dan vwo. Daarnaast verschillen de leerlingen enorm in werkhouding, motivatie, inzet en concentratie. Vwo-leerlingen zouden dankzij de didactische inrichting van het studiehuis idealiter in staat zijn om zelfstandig te werken en zelf vorm te geven aan hun eigen leerproces. Vmbo-leerlingen hebben daarentegen wat meer begeleiding nodig. Ook blijven veel leerlingen door de inrichting van het Nederlandse onderwijssysteem 'steken' op een bepaald niveau. Doordat alleen leerlingen van wie de capaciteiten evenredig zijn verdeeld over de diverse schooldisciplines hogerop kunnen komen, belanden leerlingen met taalproblemen, ernstige dyslexie of dyscalculie vaak op het vmbo. Op basis van deze gegevens zijn er enkele vooronderstellingen over de hoofdvraag te formuleren.

Allereerst zouden vmbo-leerlingen beter zijn in praktijk dan vwo-leerlingen, en andersom vwo-leerlingen beter in theorie dan vmbo-leerlingen. Bij het ontwikkelen van

⁸⁷ *Rijksoverheid*, 'Wat is het aanbod aan cultuureducatie in de derde en de vierde klas van het vmbo?', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-aanbod-aan-cultuureducatie-in-de-derde-en-de-vierde-klas-van-het-vmbo.html>> (15 april 2014).

⁸⁸ *Vorm en ambacht*, <<http://www.vormenambacht.nl/>> (16 april 2014).

educatieve programma's zouden musea hier rekening mee kunnen houden, door in programma's voor vmbo meer praktische componenten dan theoretische te verwerken en voor vwo-leerlingen meer theorie dan praktijk aan te bieden. Dit is de vooronderstelling die Museum Jan Cunen momenteel hanteert voor het ontwikkelen van haar educatieve programma's voor leerlingen van het voortgezet onderwijs, waar in hoofdstuk 3 verder op zal worden ingegaan.

Verder zouden de leerlingen anders benaderd moeten worden, op basis van de kennis over het verschil in motivatie, inzet en concentratie. Voor vwo-leerlingen kunnen opdrachten ontwikkeld worden waarbij ze zelfstandig aan het werk gaan en een eigen invulling aan de opdracht kunnen geven, maar bij vmbo-leerlingen moet er een duidelijkere taak zijn die ze moeten doen. Door eventuele concentratieproblemen en een lagere motivatie, moeten vmbo-leerlingen continu uitgedaagd worden om door te gaan aan de opdracht en de aandacht niet te verliezen. Ook bij een rondleiding zou hier rekening mee gehouden moeten worden. Vwo-leerlingen zijn in staat om hun aandacht erbij te houden en stil te luisteren naar de rondleider, maar voor vmbo-leerlingen moet wat meer moeite gedaan worden om hun aandacht bij de les te houden.

In hoofdstuk 4 zal onderzocht worden of deze vooronderstellingen kloppen in de praktijk, maar eerst zal er in het volgende hoofdstuk vanuit drie theorieën over kunstonderwijs gekeken worden naar het vraagstuk of kunstmusea bij het maken van hun educatieprogramma voor leerlingen van het voortgezet onderwijs, rekening zouden moeten houden met het onderwijstype van de leerlingen.

Hoofdstuk 2: Gardner, Piaget en Barrett

In het vorige hoofdstuk is een beeld geschetst van de doelgroep van dit onderzoek. Aan de hand hiervan zijn enkele vooronderstellingen gedaan, namelijk dat vmbo- en vwo-leerlingen een ander educatief programma aangeboden moet worden omdat ze verschillen in intelligentie en gedrag. Ook kwam in het vorige hoofdstuk naar voren dat leerlingen verdeeld worden over de verschillende onderwijstypen aan de hand van voornamelijk hun capaciteiten op logisch-wiskundige en linguïstische gebieden. Leerlingen van de verschillende onderwijstypen verschillen dus enorm in prestaties bij vakken als talen en wiskunde, maar is er ook een verschil tussen deze leerlingen op het gebied van de kunsten? Kunnen aan vmbo- en vwo-leerlingen op het gebied van de kunsten wel dezelfde lessen aangeboden worden? Deze vragen zullen in dit hoofdstuk aan bod komen en aan de hand van enkele theorieën over kunstonderwijs zal geprobeerd worden ze te beantwoorden.

Zoals in de inleiding is besproken zullen drie theorieën behandeld worden, te weten de theorie over meervoudige intelligenties van Howard Gardner, de cognitieve ontwikkelingspsychologie en de constructivistische leertheorie van Jean Piaget en de theorie over kunstinterpretatie van Terry Barrett. Deze theorieën zullen ieder eerst kort beschreven worden en vervolgens zullen aan de hand van deze theorieën enkele vooronderstellingen over de hoofdvraag worden gedaan.

2.1. Meervoudige intelligenties (Howard Gardner)

Howard Gardner is wetenschapper op het gebied van cognitie, onderwijs en neurologie en momenteel werkzaam aan de Harvard Graduate School of Education en aan de Boston University School of Medicine. In de jaren tachtig heeft hij zijn theorie over meervoudige intelligenties ontwikkeld.

Volgens Gardner is er de afgelopen eeuwen een bepaald ideaal verspreid: dat van de *intelligente mens*. Wanneer iemand intelligent was of niet ontwikkelde zich door de geschiedenis heen in verschillende omgevingen en culturen; zo was op traditionele scholen in de westerse wereld iemand intelligent als hij de klassieke talen en wiskunde, vooral meetkunde, beheerste en in China werd het juist gewaardeerd als iemand goed was in

kalligrafie of poëzie, maar over het algemeen gold 'hoe intelligenter, hoe beter'.⁸⁹ Mensen die een samenleving moeten besturen, zijn namelijk altijd al op zoek geweest naar intelligente jonge mensen. Tweeduizend jaar geleden gebruikten de ambtenaren van het Chinese keizerrijk al moeilijke testen om mensen te selecteren die bij de overheid mochten komen werken en deze bureaucratie konden leiden en in de Middeleeuwen zochten kerkvaders middels testen naar studenten die over een combinatie van ijver, slimheid en devotie beschikten. Alle testen door de jaren heen waren zeer verschillend en zeer veelzijdig maar hadden eenzelfde doel: iemands intelligentie bepalen. Wat de opvatting van deze intelligentie was, werd per cultuur bepaald.⁹⁰

In de late negentiende eeuw veronderstelde Francis Galton, een van de grondleggers van de moderne psychometrische stroming in de psychologie, dat intelligentie erfelijk bepaald was. Ook geloofde hij dat intelligentie preciezer gemeten kon worden dan door middel van de voorgaande testen. Rond 1870 begon hij formelere intelligentietesten te ontwikkelen. Sinds de tijd van Galton hebben talloze mensen enthousiast gezocht naar de beste manieren om intelligentie te definiëren, te meten en te vormen.⁹¹ Het was de Amerikaan Henry Goddard die het algemeen bekende begrip intelligentiequotiënt (IQ) ontwikkelde, dat vandaag de dag in veel landen nog steeds gelijk staat aan intelligentie en wat wordt getest middels een IQ-test. Volgens Gardner zijn deze intelligentietesten echter nog steeds niet goed, omdat ze slechts testen op bepaalde vermogens, maar een groot aantal andere vermogens van een persoon buiten beschouwing laten.⁹² Ook veel van de algemeen gebruikte schooltoetsen, zoals de eerder besproken Cito-toets, zijn volgens Gardner "nauwelijks vermomde intelligentietesten, bijna klonen ervan".⁹³

In de hedendaagse wetenschap zijn er intussen vanuit verschillende onderzoeksgebieden meerdere visies op intelligentie ontstaan. Zo zijn er onder andere neurofysiologen die menen dat intelligentie te maken heeft met de snelheid en efficiëntie van prikkels in het zenuwstelsel en psychologen die van mening zijn dat de hoogte van intelligentie bepaald wordt door het vermogen van mensen om effectief om te gaan met nieuwe informatie, of met het zich aanpassen aan diverse contexten.⁹⁴ Daarnaast hebben

⁸⁹ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 11.

⁹⁰ Idem, p. 12.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Idem, p. 13.

⁹³ Idem, p. 25.

⁹⁴ Idem, pp. 26-29.

ook computerwetenschappers een bijdrage geleverd aan onze kennis over intelligentie, doordat wetenschappers die zich bezig houden met kunstmatige intelligentie erachter kwamen dat het veel productiever was om een programma een specifieke soort kennis te geven, in plaats van te proberen een 'algemene probleemoplosser' te creëren.⁹⁵ Dit pleitte tegen het diepgewortelde standpunt van een enkelvoudig, multifunctioneel intellect. Ook Gardners theorie moet gezien worden als een van de vele theorieën, omdat ook Gardner een andere blik op het fenomeen intelligentie wil richten en hij intelligentie te belangrijk vindt om overgelaten te worden aan de traditionele intelligentietesters, wat psychologen zijn.⁹⁶ Hij vindt het juist goed dat er tegenwoordig onderzoekers uit vele disciplines, zoals computerwetenschap en neurofysiologie, een bijdrage leveren aan de beschrijving van intelligentie.⁹⁷

Gardner heeft zijn theorie ontwikkeld mede omdat kunst en muziek een zeer belangrijke rol spelen in zijn leven. Toen Gardner tijdens zijn studie ontwikkelingspsychologie begon na te denken over wat het betekende om 'ontwikkeld' te zijn, raakte hij ervan overtuigd dat de ontwikkelingspsychologen veel meer aandacht moesten besteden aan vaardigheden en capaciteiten van schilders, schrijvers, musici, dansers en andere kunstenaars. Gestimuleerd door het vooruitzicht de definitie van 'cognitie' te verbreden, vond Gardner het een prettig uitgangspunt om de capaciteiten van kunstenaars te beschouwen als volledig cognitief en niet minder cognitief dan de vaardigheden van wiskundigen en wetenschappers die door ontwikkelingspsychologen als cognitief werden beschouwd.⁹⁸ Gardner deed vervolgens verschillende onderzoeken, alleen of met hulp van anderen, naar menselijke cognitieve vermogens. Daarbij kwam hij iedere keer tot dezelfde conclusie:

"(...) dat het menselijk intellect beter voorgesteld kan worden als een reeks betrekkelijk gescheiden vermogens, die slechts losse en onvoorspelbare relaties met elkaar hebben, dan als een multifunctionele machine die met een gestaag vermogen presteert, onafhankelijk van de inhoud of de context."⁹⁹

⁹⁵ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 27.

⁹⁶ Idem, p. 13.

⁹⁷ Idem, p. 31.

⁹⁸ Idem, p. 34.

⁹⁹ Idem, p. 37.

Na deze bevinding dacht hij erover na hoe hij het beste kon schrijven over deze ontdekking. Hij twijfelde welke woorden hij hiervoor moest gebruiken en overwoog verschillende termen, elk met eigen voordelen en valkuilen. Uiteindelijk koos Gardner naar eigen zeggen "stoutmoedig voor een woord uit de psychologie, waarvan ik de betekenis oprekte – dat woord was, natuurlijk, *intelligentie*".¹⁰⁰ Gardner begon met het definiëren van een intelligentie als "het vermogen om problemen op te lossen of om producten te scheppen die binnen een of meer culturele situaties van waarde worden geacht".¹⁰¹ Bijna twee decennia later geeft hij een verfijndere definitie, te weten:

"(...) een biopsychologisch potentieel om informatie te verwerken, dat in werking kan worden gesteld in een culturele situatie om problemen op te lossen of producten te scheppen die van waarde zijn in een cultuur."¹⁰²

Hiermee stelt Gardner dus een uitbreiding voor van de term intelligentie, zodat deze veel vermogens omvatte die men er eerder niet toe had gerekend. Door de term intelligentie in het meervoud te zetten, intelligenties, gaat Gardner in tegen de wijdverbreide overtuiging dat intelligentie een enkelvoudig vermogen is en dat iemand over de hele linie ofwel 'slim' ofwel 'dom' is.¹⁰³

Met behulp van meer onderzoek en bijschaving kwam Gardner tenslotte tot zeven intelligenties (zie figuur 4). Al deze intelligenties zijn volgens Gardner deels te ontwikkelen, maar intelligenties ontstaan volgens hem ook vanuit een combinatie van iemands genetische erfenis en zijn leefomstandigheden in een bepaalde cultuur in een bepaald tijdperk, waar hij of zij zelf geen invloed op heeft.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 38.

¹⁰¹ Idem, p. 39.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Idem, p. 49.



Figuur 4: De meervoudige intelligenties van Howard Gardner. Bron afbeelding: auteur.

De eerste twee intelligenties (blauw in figuur 4) worden meestal op school gewaardeerd. Voor iedereen die regelmatig testen moet afleggen is het volgens Gardner ongetwijfeld een zegen om over deze twee intelligenties te beschikken, omdat deze twee voornamelijk getest worden.¹⁰⁵ Tot de *linguïstische intelligentie* behoort gevoeligheid voor gesproken en geschreven taal, het vermogen om talen te leren en de capaciteit om taal te gebruiken om bepaalde doelen te bereiken. Advocaten, woordvoerders, schrijvers en dichters behoren tot de mensen met een hoge linguïstische intelligentie. De *logisch-wiskundige intelligentie* omvat de capaciteit om problemen logisch te analyseren, wiskundige opgaven te maken en wetenschappelijk onderzoek te doen. Wiskundigen en wetenschappers doen beroep op hun logisch-wiskundige intelligentie.¹⁰⁶

De volgende drie intelligenties (groen in figuur 4) spelen volgens Gardner een grote rol in de kunsten, al zijn er voor alledrie tal van toepassingen. De *muzikale intelligentie* houdt het vermogen in om muziekstukken uit te voeren, te componeren en te waarderen. Naar

¹⁰⁵ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 46.

¹⁰⁶ Ibidem.

Gardners mening is muzikale intelligentie qua structuur bijna gelijk aan linguïstische intelligentie, en is er noch een wetenschappelijke noch een logische reden om de ene (de linguïstische) een intelligentie te noemen en de andere (de muzikale) een talent. Een *lichamelijke-bewegingsintelligentie* is het vermogen om je hele lichaam of delen van je lichaam, zoals je hand of je arm, te gebruiken om problemen op te lossen en producten te maken. Gardner vindt het vanzelfsprekend dat dansers, acteurs en sporters deze intelligentie goed ontwikkeld hebben, maar volgens hem is deze vorm van intelligentie ook belangrijk voor handwerkslieden, chirurgen, wetenschappers die laboratoriumwerk doen en technische vakmensen. Verder speelt de *ruimtelijke intelligentie* een rol bij het herkennen en manipuleren van zowel patronen op grote schaal (die bijvoorbeeld gebruikt worden door zeevaarders en piloten) als op kleine schaal (zoals patronen die van belang zijn voor beeldhouwers, chirurgen, schakers, grafici en architecten).¹⁰⁷

Tenslotte zijn er nog twee intelligenties die Gardner de persoonlijke intelligenties noemt (geel-oranje in figuur 4). De *interpersoonlijke intelligentie* is het vermogen om de bedoelingen, motieven en verlangens van andere mensen te begrijpen en daardoor effectief te kunnen samenwerken met anderen. Dit vooronderstelt dat verkopers, leraren, klinische psychologen, religieuze leiders, politieke leiders en acteurs een hoge interpersoonlijke intelligentie nodig hebben. De laatste intelligentie van de oorspronkelijke zeven, de *intrapersoonlijke intelligentie*, behelst het vermogen tot zelfinzicht, het bezit van een effectief zelfbeeld, inclusief een beeld van de eigen verlangens, angsten en capaciteiten, en de kunst om dergelijke informatie effectief te gebruiken bij het organiseren van je eigen leven.¹⁰⁸

In de tabel is nog een achtste intelligentie weergegeven (rood in figuur 4). Deze *naturalistische intelligentie* formuleerde Gardner jaren later pas en is daarom tussen haakjes afgebeeld. Mensen die over deze intelligentie beschikken zijn goed in het herkennen en classificeren van talrijke soorten, de flora en fauna, in zijn of haar omgeving. Voorbeelden van naturalistisch intelligente mensen zijn natuurlijk biologen die zich bezighouden met soorten herkennen en categoriseren, zoals de Zweedse botanicus Carolus Linnaeus. Het onderscheid maken tussen verschillende dingen hoeft echter niet alleen gebaseerd te zijn op zicht maar kan bijvoorbeeld ook op tast of smaak. Hierdoor zou het dus ook kunnen zijn dat

¹⁰⁷ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 47.

¹⁰⁸ Ibidem.

koks over deze intelligentie beschikken.¹⁰⁹ Het lijkt volgens Gardner redelijk om aan te nemen dat de capaciteiten van een naturalist kunnen worden toegepast op andere dingen. Een kind dat moeiteloos onderscheid kan maken tussen planten, vogels en dinosaurussen doet een beroep op dezelfde vaardigheden (of intelligentie) wanneer hij sneakers, auto's, geluidsapparatuur en knikkers classificeert.¹¹⁰

Gardner ontwikkelde deze nieuwe intelligentie omdat veel reacties op zijn theorie bestonden uit kritieken op het aantal intelligenties dat Gardner had ontwikkeld. Waarom koos hij er slechts zeven?¹¹¹ De meeste critici, waaronder de Britse filosoof John White, stelden dat er veel meer dan zeven intelligenties konden zijn en dat de criteria op basis waarvan Gardner de intelligenties koos niet goed onderbouwd zijn.¹¹² Ook kwam veelvuldig de vraag richting Gardner of er nog aanvullende intelligenties vanuit hem te verwachten waren.¹¹³ Gardner wil best zijn lijst met intelligenties uitbreiden, maar de keuze hiervoor moet wel goed gefundeerd zijn. De nieuwe intelligenties moeten berusten op een onpartijdig onderzoek van de beschikbare gegevens, een onderneming die hij heeft gebruikt om de eerste zeven te formuleren.¹¹⁴ Het bestaan van een *naturalistische intelligentie* is volgens Gardner goed te onderbouwen en daarom heeft hij deze toegevoegd als achtste intelligentie.¹¹⁵ Andere intelligenties die hij overwogen heeft om toe te voegen, zoals een *spirituele intelligentie* of een *existentiële intelligentie*, hebben de lijst niet gehaald omdat er volgens Gardner onvoldoende bewijs is om aan te tonen dat mensen over deze intelligenties kunnen beschikken.¹¹⁶

Maar de vraag wanneer iets wel of niet voldeed om als een van de meervoudige intelligenties aangeduid te kunnen worden, was niet de enige kritiek op Gardners theorie. Vanuit de wetenschap zijn er vele kritische reacties op meervoudige intelligenties gekomen. Zo zegt psychologe Sandra Scarr dat Gardner er niet in slaagt om intelligenties goed te onderscheiden van vaardigheden of competenties¹¹⁷ en is er volgens pedagogisch

¹⁰⁹ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 52.

¹¹⁰ Idem, p. 53.

¹¹¹ John White, *Howard Gardner. The myth of Multiple Intelligences*, Londen 2004. Via: <<http://eprints.ioe.ac.uk/1263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf>> (16 mei 2014).

¹¹² Idem, p. 2.

¹¹³ Gardner 2013 (zie noot 12), p. 51.

¹¹⁴ Idem, p. 68.

¹¹⁵ Idem, p. 56.

¹¹⁶ Idem, p. 68.

¹¹⁷ Sandra Scarr, 'An author's frame of mind. Review of "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" by Howard Gardner', *New ideas in psychology* 3 (1985) 1, p. 97.

wetenschapper Piet van der Ploeg geen empirisch bewijs voor het bestaan van de intelligenties, waardoor de theorie volgens hem niet voldoende wetenschappelijk onderbouwd is.¹¹⁸ Ondanks deze kritieken was de theorie over meervoudige intelligenties voor medewerkers uit het onderwijs een eyeopener, die veel potentie had om toegepast te worden in de praktijk.

Over deze toepassing in het onderwijs beschrijft Gardner dat het op meerdere manieren kan. Zo is het mogelijk om een lesprogramma te maken waarbij alle intelligenties aangesproken worden of juist specifieke intelligenties bevorderd worden, of kunnen intelligenties ingezet worden om andere intelligenties te ontwikkelen.¹¹⁹ Wel is het belangrijk dat alle intelligenties ontwikkeld worden en daarom moet ook kunst een belangrijke rol spelen op school.¹²⁰ Het ontwikkelen van de intelligenties moet volgens Gardner echter niet voor iedere leerling op exact dezelfde manier gebeuren. Omdat iedereen elk van de acht intelligenties op een ander niveau ontwikkeld heeft, is iedere leerling uniek.¹²¹ Gardner is dan ook geen voorstander van uniform onderwijs, ook al beseft hij dat dit wel in de meeste landen de gangbare vorm van onderwijs is omdat het bij klassen van dertig leerlingen niet haalbaar is om iedere leerling ander onderwijs te bieden.¹²² Ook Museum Jan Cunen krijgt scholen per klas op bezoek en de educatiemedewerkers kunnen gezien de voorbereidingstijd die ze hebben geen individuele programma's per leerling maken. Beredeneerd vanuit de theorie van meervoudige intelligenties is het daarom een goede oplossing om programma's zo divers mogelijk te maken waarbij meerdere intelligenties aan bod komen, zodat er voor iedere leerling een onderdeel is waar ze hun goed ontwikkelde intelligenties in kunnen zetten en waar ze hun minder ontwikkelde intelligenties verder kunnen ontwikkelen.

¹¹⁸ Piet van der Ploeg, 'Meervoudige intelligentie is volgens wetenschappers flauwekul', via website: *Pedagogiek.net*

<<http://home.kpn.nl/pen123/artikelen/Meervoudige%20intelligentie%20is%20volgens%20wetenschappers%20flauwekul.pdf>> (16 mei 2014).

¹¹⁹ Gardner 2013 (zie noot 12), pp. 133-136.

¹²⁰ Idem, p. 142.

¹²¹ Idem, p. 145.

¹²² Idem, p. 147.

2.2. Ontwikkelingspsychologie en constructivistische leertheorie (Jean Piaget)

Omdat leerlingen op de middelbare school niet alleen verschillen in de intelligenties van Gardner maar ook in leeftijd, zal de volgende invalshoek die van de ontwikkelingspsychologie zijn. Dit is een tak binnen de psychologie die specifiek de ontwikkeling van menselijk gedrag bestudeert vanaf de geboorte. Er bestaat geen overkoepelende theorie van ontwikkelingspsychologie, maar er zijn vele verschillende theorieën die ieder een ander aspect van de ontwikkeling behandelen en elkaar soms tegenspreken.¹²³ Voor dit onderzoek zijn niet al deze richtingen en stromingen belangrijk en gezien de omvang van het onderzoek is het ook niet mogelijk ze allemaal te bespreken. Daarom heb ik ervoor gekozen mij te beperken tot enkel de cognitieve theorie van Jean Piaget. De reden hiervoor is dat hij de basis heeft gelegd voor veel theorieën over kunstonderwijs, waaronder die van de gerenommeerde ontwikkelingspsycholoog Michael J. Parsons, die ontwikkelingsstadia heeft beschreven met betrekking tot kunsteducatie. Piaget wordt ook gezien als de grondlegger van de constructivistische leertheorie en omdat deze binnen de museumeducatie de laatste jaren zeer populair is, zal ook deze theorie kort besproken worden.¹²⁴

De cognitieve theorie van Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) was een Zwitserse bioloog en psycholoog. In 1925 publiceerde hij zijn eerste inzichten op het terrein van de ontwikkelingspsychologie en tegenwoordig wordt hij wereldwijd gewaardeerd om zijn onderzoeken op het gebied van de cognitieve ontwikkeling bij kinderen.¹²⁵ Hij heeft dankzij zijn onderzoeken en theorieën vele nieuwe inzichten gecreëerd binnen de ontwikkelingspsychologie en vele wetenschappers na hem bouwen voort op zijn ideeën.

Piaget was in de eerste plaats geïnteresseerd in hoe onze kennis tot stand komt en wat de relatie is tussen ons als het kennend subject en de gekende wereld. Om deze relatie in haar ontstaan en groei te kunnen begrijpen, begon hij de ontwikkeling van de denkstructuren bij het kind te bestuderen.¹²⁶ Een van Piagets basisstellingen is dat de

¹²³ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 11.

¹²⁴ Lezing Dr. Marijke Van Eeckhaut, Utrecht 10 december 2013.

¹²⁵ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 128.

¹²⁶ Idem, p. 169.

menselijke kennis het resultaat is van een cognitief constructieproces. Hiermee zette Piaget zich destijds af tegen de opvatting van rationalisten zoals de filosoof Immanuel Kant (1724 – 1804), die op filosofische gronden beargumenteerden dat de basis van de menselijke kennis aangeboren was.¹²⁷

Om dit cognitieve constructieproces goed te begrijpen, is het belangrijk om te weten dat Piaget in de cognitie drie hoofdaspecten onderscheidt, te weten inhoud, functie en structuur. De inhoud van onze cognitie bestaat uit de ruwe, ongeïnterpreteerde gedragsgegevens zoals de uiterlijk waarneembare bewegingen, gedragingen en antwoorden van een kind in een bepaalde proefsituatie. Deze inhouden evolueren gedurende de ontwikkeling en zijn dus verschillend naarmate het kind ouder wordt.¹²⁸ Zo kan een baby alleen nog zuigen, kijken of grijpen, maar een jong kind kan zichzelf en andere objecten verplaatsen, middels bijvoorbeeld kruipen, lopen of oppakken.¹²⁹ De functie van de cognitie is de manier waarop iedereen cognitieve processen uitvoert. Volgens Piaget is intellectuele activiteit altijd een proces van assimilatie van nieuwe kennis in de oude, en accommodatie van oude kennis aan de nieuwe. Als deze beide in evenwicht zijn leidt dit tot adaptatie. De werking van deze functionele aspecten van de intelligentie blijft gedurende de gehele cognitieve ontwikkeling vrijwel constant, wat betekent dat bij jong en oud op dezelfde manier adaptatie ontstaat door middel van assimilatie en accommodatie.¹³⁰ Door een complementaire activiteit van deze beide functies worden de structuren van de cognitie gecreëerd. Deze structuren zijn volgens Piaget de mogelijkheden van onze intelligentie, dus de structuur van onze cognitie bepaalt wat we kunnen kennen. Net als bij de inhoud groeien de structuren naarmate we ouder worden naar een steeds grotere complexiteit en een steeds ruimer evenwicht.¹³¹

Voor dit onderzoek is het belangrijk te weten dat volgens Piaget dus zowel de structurele als de inhoudelijke aspecten van de cognitie veranderen, terwijl de functionele aspecten (adaptatie door assimilatie en accommodatie) onveranderd blijven gedurende het ontwikkelingsverloop. In *Handboek ontwikkelingspsychologie*, een handboek over ontwikkelingspsychologie geschreven door de ontwikkelingspsychologen L. Verhofstadt-

¹²⁷ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 175.

¹²⁸ Idem, p. 130.

¹²⁹ Jean Piaget, *Genetische epistemologie. Een studie van de ontwikkeling van denken en kennen*, Meppel 1976, p. 30.

¹³⁰ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 130.

¹³¹ Ibidem.

Denève, P. van Geert en A. Vyt, wordt echter beschreven dat Piaget nog een aspect in de intelligentie onderscheidt dat niet verandert, namelijk de organisatie ervan.

“De intellectuele structuren ontwikkelen zich weliswaar, ze worden steeds complexer, maar op elk niveau (...) vertonen de intellectuele structuren georganiseerde totaliteitskenmerken, waarin alle aspecten zeer nauw met elkaar en met het geheel in verband staan.”¹³²

Dit betekent dat volgens Piaget de intelligentie niet verandert gedurende de ontwikkeling, ook al kan men wel steeds complexere dingen begrijpen. Dit is tegenstrijdig met de theorie van meervoudige intelligenties, waarbij Gardner zegt dat de verschillende intelligenties allemaal wel te ontwikkelen zijn, en zal dus een andere blik op de hoofdvraag werpen.

De ontwikkeling van onze cognitie verloopt volgens Piaget via verschillende fases of periodes, waarin hij volgens de auteurs van *Handboek ontwikkelingspsychologie* zowel bij de benaming als de indeling ervan niet altijd even consequent is. Het is het vaste verloop dat hem fascineert en niet zozeer de specifieke tijdsindeling, maar in grote lijnen onderscheidt Piaget in de cognitieve ontwikkeling drie hoofdperiodes, die verder worden ingedeeld in stadia of subperiodes.¹³³ De eerste is de sensomotorische periode, die zich voordoet bij kinderen van nul tot twee jaar. In deze periode leren kinderen geleidelijk dat er een onderscheid is tussen zichzelf en de wereld (afbraak van het egocentrisme) en dat objecten niet verdwijnen als ze uit het zicht raken. Bij zeer jonge kinderen is er nog geen differentiatie tussen assimilatie van de objecten in het zelf en accommodatie van het zelf aan de objecten. Aan het einde van deze periode is een kind in staat om zichzelf en andere objecten te verplaatsen naar waar het heen wil, maar van echt denken is volgens Piaget nog geen sprake.¹³⁴

Dit gebeurt wel vanaf de volgende periode, de periode van het concreet denken, die opgedeeld kan worden in de preoperationele subperiode (bij kinderen van twee tot zeven jaar) en de concreet- operationele subperiode (bij kinderen van zeven tot twaalf jaar).¹³⁵ Vanaf dit moment ontwikkelen kinderen taal en wordt denken op symbolisch niveau

¹³² Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 131.

¹³³ Idem, p. 142.

¹³⁴ Piaget 1976 (zie noot 129), pp. 28-34.

¹³⁵ Idem, pp. 34, 42.

mogelijk. Dit gebeurt echter niet meteen goed en in de eerste subperiode worden nog veel taal- en denkfouten gemaakt, omdat ze volgens Piaget nog niet worden ondersteund door georganiseerde logische systemen. Vanaf ongeveer zeven jaar, tijdens de tweede subperiode, wordt het denken wel logisch, georganiseerd en operationeel, waardoor kinderen zaken kunnen beredeneren (waarom iets groter of kleiner wordt of gelijk blijft) en een eigen identiteit ontwikkelen.¹³⁶ Ook treedt er wederom een afbraak van het egocentrisme op, waarbij jonge kinderen de wereld nog ervaren en interpreteren vanuit hun eigen subjectieve belevingen, maar door meer contacten met de buitenwereld groeit het kind geleidelijk naar objectiviteit en een dualisme tussen zichzelf en de buitenwereld.¹³⁷ Aan het einde van deze periode is het kind in staat om zijn wereld te ordenen volgens principes van bijvoorbeeld klassen- en relatiologica, maar de werkelijkheid blijft voor deze leeftijdsgroep beperkt tot hetgeen wat waarneembaar is of was.¹³⁸ Pas in de formeel-operationele periode (twaalf tot vijftien jaar) wordt het hypothetische denken mogelijk. Na deze laatste periode is onze cognitie volgens Piaget voltooid. In gunstige omstandigheden heeft de jongere, als actief ingesteld onderzoeker, dan het volmaakte evenwicht bereikt tussen de eigen cognitieve structuren en de buitenwereld.¹³⁹

Piaget was ervan overtuigd dat de cognitieve ontwikkeling bij iedereen volgens deze volgorde verloopt. De leeftijden waarop de periodes aanvangen, kunnen echter verschillen van persoon tot persoon. Het tempo van de ontwikkeling en het bereikte eindstadium zijn afhankelijk van de aangeboren intellectuele mogelijkheden en milieuomstandigheden zoals opvoeding.¹⁴⁰ Dit lijkt tegenstrijdig te zijn met de bewering dat Piaget zich afzette tegen rationalisten, omdat hij wel spreekt van aangeboren intellectuele mogelijkheden. Piaget is zich hier echter zelf ook van bewust en benadrukt daarom dat de rol van erfelijkheid slechts de mogelijkheden en onmogelijkheden van onze kennisverwerving bepaalt en dat milieu en ervaring een veel grotere rol spelen.¹⁴¹ De leeftijden die Piaget opgeeft dienen daarom te worden beschouwd als gemiddelde leeftijden.¹⁴²

¹³⁶ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), pp. 152-161.

¹³⁷ Idem, p. 137.

¹³⁸ Idem, pp. 152-161.

¹³⁹ Idem, p. 169.

¹⁴⁰ Idem, pp. 133, 170.

¹⁴¹ Piaget 1976 (zie noot 129), p. 76.

¹⁴² Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 133.

Dat de cognitieve ontwikkeling inderdaad niet bij iedereen gelijk is maar wel op dezelfde volgorde verloopt, heeft neurowetenschapper Sanne Dekker, onderzoeker bij LEARN! Research institute for learning and education, in haar proefschrift aangetoond.¹⁴³ Dankzij de vooruitgang in meetmethoden in de hersen- en cognitiewetenschap kon zij in haar onderzoek testen wat de cognitieve capaciteiten bij verschillende proefpersonen uit de adolescentieperiode waren. Het onderzoek richtte zich op jong adolescenten tussen de tien en negentien jaar, omdat deze leeftijdsperiode gekenmerkt wordt door grote veranderingen in ontwikkeling en in onderwijsvorm.¹⁴⁴ Deelnemers aan het onderzoek waren 306 adolescenten uit de brugklas en derde klas havo/vwo van het voortgezet onderwijs (respectievelijk 13 en 15 jaar oud). Middels verschillende testen werd de efficiëntie waarmee ze informatie konden verwerken getest.¹⁴⁵ De resultaten van het onderzoek toonden aan dat leerlingen uit de derde klas beter presteerden dan leerlingen uit de brugklas, maar ook dat meisjes, onafhankelijk van leeftijd, beter presteerden dan jongens. Ook was er een duidelijk verschil te zien tussen opleidingsniveau: leerlingen van het vwo presteerden beter dan leerlingen van de havo. Schoolcijfers waren echter niet gerelateerd aan de snelheid van informatieverwerking. Hieruit blijkt volgens Dekker dat “niet de schoolcijfers, maar de leerling-karakteristieken zoals leeftijd, geslacht en opleidingsniveau voorspellend zijn voor de efficiëntie waarmee informatie wordt verwerkt”.¹⁴⁶

Volgens de socioloog Harry Ganzeboom zou dit verschil invloed kunnen hebben op het plezier in kunst kijken en beleven.¹⁴⁷ Het blijkt namelijk dat de cultuurdeelname flink verschilt tussen laag- en hoogopgeleiden. Ganzeboom heeft met zijn onderzoek geprobeerd de vraag te beantwoorden welke mechanismen verantwoordelijk zijn voor de ongelijke deelname van individuen aan culturele activiteiten en hij concludeert onder andere dat de vaardigheid tot informatieverwerking hier invloed op heeft.¹⁴⁸ De culturele activiteiten die de meest complexe informatie bieden worden door laagopgeleiden het minst bezocht.¹⁴⁹ Volgens Ganzeboom zijn “vrijwel alle vormen van cultuur echter zo complex dat zij een

¹⁴³ Sanne Dekker, *Brain Lessons. Neuropsychological insights and interventions for secondary education*, Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam 2013.

¹⁴⁴ Idem, p. 163.

¹⁴⁵ Idem, p. 165.

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ Harry Ganzeboom, *Cultuurdeelname in Nederland. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*, Assen/Maastricht 1989.

¹⁴⁸ Idem, p. 176.

¹⁴⁹ Idem, p. 177.

beroep doen op informatiecapaciteit die boven het gemiddelde van de bevolking ligt".¹⁵⁰ Hierom zouden vmbo-leerlingen museumbezoeken dus minder leuk kunnen vinden dan vwo-leerlingen.

Piaget schrijft zelf niets over kunstonderwijs, maar verschillende onderzoekers hebben Piagets cognitieve ontwikkelingstheorie erop toegepast. Cultuurnetwerk Nederland heeft hier in 2004 een studiemiddag over georganiseerd, die resulteerde in de publicatie *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*.¹⁵¹ Op de studiemiddag is aan de orde gesteld of en zo ja welke theorieën over ontwikkelingsstadia nu nog geldig en relevant worden gevonden. Sprekers als Folkert Haanstra, Gerrit Breeuwsma en andere kunsteducatiewetenschappers gaven hun visie op het onderwerp en bespraken vele verschillende theorieën over ontwikkelingsstadia in de kunsten, waaronder de muzikalefasentheorie van Keith Swanwick en June Tillman, het ontwikkelingsmodel van esthetische oordelen van beeldende kunst van Michael J. Parsons en de theorie van Abigail Housen over esthetische ontwikkeling.¹⁵² De cognitieve-ontwikkelingstheorie van Piaget vormde veelal het uitgangspunt van deze fasenmodellen, omdat ze allemaal net als Piaget ervan uitgaan dat de ontwikkeling van het denken verloopt van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar het vermogen zich in de situatie van iets of iemand anders te verplaatsen en van absoluut naar meer relativerend.¹⁵³ In tegenstelling tot Piaget zijn deze fasenmodellen echter specifiek toegepast op kunsteducatie, waarbij men per leeftijd kan afleiden welke leerstof of opdrachten geschikt zijn.

Er is echter discussie over of deze modellen strikt gehanteerd moeten worden of niet. Uit *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* blijkt dat er zowel in de kunsteducatie als het literatuuronderwijs onderzoekers zijn die de ontwikkelingsstadia als uitgangspunt willen blijven hanteren, alsook onderzoekers die hier afstand van nemen.¹⁵⁴ Niet iedereen is het er namelijk mee eens dat de fases net zoals Piaget vooronderstelt

¹⁵⁰ Ganzeboom 1989 (zie noot 147), p. 177.

¹⁵¹ Gerrit Breeuwsma e.a., *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*. Utrecht 2004.

¹⁵² Voor deze theorieën zie:

Keith Swanwick en June Tillman, 'De stadia in de muzikale ontwikkeling van kinderen', in: *Kunsten & Educatie* 1 (1988) pp. 45-55 en *Kunsten & Educatie* 2 (1988) pp. 20-33.

Michael J. Parsons, *How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*, Cambridge 1987.

Abigail Housen, *The eye of the beholder. Measuring Aesthetic Development*, proefschrift Harvard Universiteit 1983.

¹⁵³ Breeuwsma e.a. 2004 (zie noot 151), p. 6.

¹⁵⁴ Ibidem.

opeenvolgend zijn. Zo stellen onderwijspsychologen E. Winner en J. Davis bijvoorbeeld dat in de ontwikkelingstheorie over de beeldende productie de fases omgedraaid zouden moeten zijn, omdat beeldende uitingen van het jonge kind van een hoger niveau zijn dan die van oudere kinderen.¹⁵⁵ Wel is iedereen het erover eens dat als er ontwikkelingsstadia als uitgangspunt gebruikt worden, deze niet te strikt aangehouden moeten worden. Claims van eenduidige en strikt leeftijdsgebonden stadia zijn door auteurs als Parsons zelf ook al gerelativeerd.¹⁵⁶ Ook zijn er wetenschappers die het gebruik van fases helemaal afwijzen, zoals Gerrit Breeuwsma, omdat het kunstzinnige te maken heeft met spontaniteit en onvoorspelbaarheid en die laten zich niet sturen.¹⁵⁷

De theorie van Piaget is dus net als de theorie van Gardner geen theorie over kunstonderwijs, maar hij wordt in het onderwijs toegepast wanneer er leeftijdsgebonden lespakketten ontwikkeld moeten worden. De reden dat hij in dit onderzoek opgenomen is, is omdat de cognitieve theorie van Piaget de basis is van de constructivistische leertheorie, die in de kunstwereld veel wordt toegepast.

Constructivistische leertheorie

Constructivisme is niet alleen een stroming in de beeldhouwkunst maar ook een onderwijskundige of leerpsychologische term. Bij het constructivisme wordt leren beschouwd als een actief proces. Een leerling is tijdens het leren niet passief iets aan het op- of overnemen, maar koppelt de nieuwe informatie actief aan zijn of haar bestaande voorkennis. De motivatie van de leerling om zelf te willen leren, om zelf kennis te vergaren en te construeren, staat bij het constructivisme centraal. Ook is feedback en reflectie op de eigen constructie van kennis belangrijk om het leren te stimuleren.¹⁵⁸ Volgens het constructivisme wordt de nieuwe kennis gestructureerd en ingepast in de al bestaande cognitieve structuur. Hierin is duidelijk de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget te herkennen en daarom wordt Piaget vaak gezien als de grondlegger van het constructivisme.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Breeuwsma e.a. 2004 (zie noot 151), p. 8.

¹⁵⁶ Idem, p. 7.

¹⁵⁷ Idem, p. 37.

¹⁵⁸ Folkert Haanstra, *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*, Utrecht 2001, p. 10.

¹⁵⁹ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 15), p. 175.

Het constructivisme wordt de laatste jaren steeds meer toegepast in musea. Dit heeft te maken met het feit dat museummedewerkers zich er de laatste twintig jaar sterk van bewust zijn dat de educatieve rol van het museum erg belangrijk is.¹⁶⁰ Daarvoor werd ook aandacht aan museumeducatie besteed, maar daarbij was het museum meestal de autoriteit en werd kennis via eenzijdige communicatie overgebracht en was er geen sprake van interactie tussen het museum en haar bezoekers. Na bijna een eeuw van afstandelijkheid tussen museum en publiek gingen musea daarom op zoek naar nieuwe manieren om hun bezoekers beter te begrijpen en een betere dienstverlening te bieden.¹⁶¹ Vooral de publicatie *The educational role of the museum* (1999) heeft hier veel aan bijgedragen.¹⁶² Onder redactie van Eilean Hooper-Greenhill geven deskundigen hier hun visie op de educatieve rol van het museum, waardoor veel musea de relatie tussen het museum en haar bezoekers zijn gaan evalueren.

Ook George Hein, wetenschapper op het gebied van kunst en sociologie en auteur van het veelgeciteerde werk *Learning in the museum* (1998), schrijft over dit onderwerp. Hij betoogt dat het museum een andere relatie met de bezoeker aan zou moeten gaan dan die van leraar-leerling, waarbij de leraar de bezitter van de kennis is en de leerling de passieve ontvanger. In plaats daarvan zou het museum moeten zorgen voor een gelijke relatie waarbij het museum de leerling stimuleert om zelf te leren. Om dit te bewerkstelligen moeten er volgens Hein enkele dingen veranderen binnen het museum. Om een leersituatie namelijk constructivistisch te maken moeten er twee belangrijke componenten aanwezig zijn. Allereerst is de actieve participatie van de bezoeker vereist, dus het museum moet er ook zoveel mogelijk aan doen dit te stimuleren. Er moet voor de bezoekers niet alleen de mogelijkheid zijn om dingen te zien of lezen, maar ook om actief aan de slag te gaan, te beleven en alle zintuigen te gebruiken. Wanneer bezoekers ook kunnen voelen, proberen, luisteren en meedoen zal er sneller een constructivistische leerervaring ontstaan.¹⁶³ Verder is het belangrijk dat niet het juiste antwoord centraal staat, maar de eigen interpretatie van

¹⁶⁰ George Hein, *Learning in the museum*, New York 1998, p. i.

¹⁶¹ Eilean Hooper-Greenhill, 'Het museum als leraar. Museumpedagogie als uitdaging', in: P. de Rynck en I. Ardiaenssens (red.), *Volgt de gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea*, z.pl. 2001, p. 117.

¹⁶² Eilean Hooper-Greenhill (red.), *The educational role of the museum*, Londen 1999.

¹⁶³ Hein 1998 (zie noot 160), p. 34.

de bezoeker. De conclusies die de bezoeker trekt moeten niet getoetst worden aan de waarheid, maar aan het feit of ze valide zijn of niet.¹⁶⁴

Het constructivisme wordt ook in Nederlandse musea, waaronder Museum Jan Cunen, steeds vaker toegepast. Bij Museum Jan Cunen uit het zich niet zozeer in de inrichting van de tentoonstellingen, maar wel in de manier van rondleiden. Dit doen zij namelijk volgens het principe van het interactief rondleiden, waarbij de constructivistische leertheorie centraal staat. Deze manier van rondleiden wordt in Nederland en Vlaanderen gestimuleerd door Marijke van Eeckhaut, medewerker publieksbemiddeling bij het Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen (MuHKA). Zij is een groot voorstander voor het gebruiken van de constructivistische leertheorie in musea en ze stimuleert musea om geen eenrichtingverkeer in communicatie te hebben, waarbij het museum aan de bezoeker vertelt hoe het zit. In plaats daarvan zou de bezoeker zelf betekenis moeten geven aan hetgeen ze zien of horen. Hierom pleit Van Eeckhaut ook voor een andere benaming van museumeducatie, namelijk publieksbemiddeling, waarbij de relatie tussen museum en bezoeker geen hiërarchische is maar een waarbij ze beiden gelijk zijn aan elkaar.¹⁶⁵

Voor museumeducatie betekent dit dus dat rondleidingen, tentoonstellingen en lesprogramma's zo opgesteld moeten zijn, dat men actief kan leren en nieuwe kennis aan al bestaande kennis kan koppelen. Lessen moeten dus altijd aansluiten bij iets wat de leerling al weet. Bij deze theorie wordt echter wel uitgegaan van de motivatie om zelf te willen leren, om zelf kennis te zoeken en te construeren, maar dit is een ideaalbeeld. Veel jongeren die met school een museum bezoeken, bezitten deze motivatie wellicht niet.

2.3. Kunstinterpretatie (Terry Barrett)

De theorie over lesgeven in kunstinterpretatie van Terry Barrett, professor in kunsteducatie aan de Ohio State University, is een theorie die wel specifiek over kunstonderwijs gaat en wordt daarom, ook al komt de theorie redelijk overeen met de constructivistische leertheorie, hier nog apart besproken. Net als bij die theorie is Barrett van mening dat museumbezoekers en kunstkijkers hun eigen interpretaties van kunstwerken creëren, mits

¹⁶⁴ Hein 1998 (zie noot 160), p. 34.

¹⁶⁵ Lezing Dr. Marijke Van Eeckhaut, Utrecht 10 december 2013.

ze hierin aangespoord worden.¹⁶⁶ Barrett voegt hier echter aan toe dat het interpreteren van kunst en het lesgeven daarin bij iedere leeftijd hetzelfde zou kunnen en kan daarom een nieuw perspectief bieden op de hoofdvraag.

Barrett merkt op dat kunstdocenten altijd bang zijn dat leerlingen niet willen praten over kunst, maar dat ze het alleen zelf willen maken. Volgens Barrett is dit echter een onjuiste veronderstelling. Hij is van mening dat leerlingen zeker willen praten over kunst. Als je ze de juiste vragen stelt, ze laat spreken en naar ze luistert, kunnen ze heel enthousiast worden over het interpreteren van kunst.¹⁶⁷ Volgens Barrett is in gesprek gaan over kunst juist erg belangrijk, omdat op deze manier begrip van het kunstwerk, maar ook voor elkaar kan worden verkregen. Als bezoekers hun individuele interpretaties van kunstwerken met de rest van de groep delen, zien ze kunstwerken op verschillende manieren en leren ze dat hun eigen wijze van kijken niet de enige is. Zo leren ze dus de diversiteit van menselijke reacties kennen en dat helpt bij het bouwen van een goede samenleving en begrip voor elkaar.¹⁶⁸ Ook is het belangrijk omdat het interpreteren van kunst betekenisvolle connecties maakt met wat we al kennen. “To interpret is to make meaningful connections between what we see and experience (...) and what else we have seen and experienced.”¹⁶⁹

Barretts visie borduurt voort op de theorie van de Amerikaanse kunstcriticus en filosoof Arthur Danto (1924-2013) over het interpreteren van kunst. Volgens Danto zat er altijd een zekere ‘aboutness’ in een werk, een werk ging altijd ergens over en projecteerde de zienswijze van de maker en deze kunstwerken vereiste een interpretatie binnen een bepaalde culturele context.¹⁷⁰ Deze visie van Danto is het fundamentele basisprincipe van de theorie van Barrett, waarin hij Danto’s standpunt toepast op kunsteducatie. Dit staat recht tegenover de opvatting die sommige mensen aanhangen dat kunst voor zich spreekt (‘art speaks for itself’). Volgens Barrett is het namelijk niet zo dat kunst voor zich spreekt omdat het een product gemaakt is door een mens en daarom, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een boom of een steen, altijd ergens over gaat.¹⁷¹

¹⁶⁶ Terry Barrett, ‘Interactive touring in Art museums. Constructing meanings and creating communities of understanding’, *Visual arts research* 34 (2008) 67, p. 76.

¹⁶⁷ Interview met Terry Barrett door Academie voor Beeldende Vorming, 16 januari 2009, via website: *Youtube*, <<https://www.youtube.com/watch?v=3MXv7wtOiTk>> en <<https://www.youtube.com/watch?v=9xKnjKvNu4M>> (18 april 2014).

¹⁶⁸ Barrett 2008 (zie noot 166), p. 76.

¹⁶⁹ Terry Barrett, ‘Interpretation’, in: Lynne Warren (red.), *Encyclopedia of 20th century photography*, New York 2006, p. 804.

¹⁷⁰ Idem, p. 803.

¹⁷¹ Terry Barrett, ‘Principles for Interpreting Art’, *Art education* 47 (1994) 5, p. 8.

Naast dit basisprincipe formuleert Barrett nog een aantal andere principes over het interpreteren van kunst die samen zijn kunstinterpretatietheorie vormen. Deze zijn hieronder in figuur 5 weergegeven.

| |
|---|
| Artworks have 'aboutness' and demand interpretation. |
| Responsible interpretations present the artwork in its best rather than in its weakest light. |
| Interpretations are arguments. |
| Interpretations are persuasive. |
| Some interpretations are better than others. |
| No single interpretation is exhaustive of the meaning of an artwork and there can be different, competing, and contradictory interpretations of the same artwork. |
| Interpretations imply a world view. |
| Good interpretations of art tell more about the artwork than they tell about the interpreter. |
| Interpretations are not so much absolutely right, but more or less reasonable, convincing, enlightening, and informative. |
| Good interpretations have coherence, correspondence and inclusiveness. |
| Feelings are guides to interpretations. |
| An interpretation of an artwork need not match the artist's intent for the artwork. |
| The objects of interpretations are artworks, not artists. |
| All art is in part about the world in which it emerged. |
| All art is in part about other art. |
| Interpretation is ultimately a communal endeavor and the community is eventually self-corrective. |
| Good interpretations invite us to see for ourselves and to continue on our own. |

Figuur 5: Principles for Interpreting Art volgens Terry Barrett. Bron afbeelding: auteur.

Allereerst gaan enkele principes over kunstwerken zelf. Zo stelt Barrett, naast dat kunstwerken altijd een zekere 'aboutness' hebben en een interpretatie vereisen, dat ze voor een deel altijd over de wereld gaan waarin ze zijn gemaakt, en voor een deel ook altijd over

andere kunst gaan en niet binnen een esthetisch vacuüm zijn vervaardigd. Kunstenaars zijn zich over het algemeen bewust van wat andere kunstenaars maken of gemaakt hebben.¹⁷² Ook zegt Barrett dat er meerdere, zelfs contrasterende, interpretaties in één en hetzelfde kunstwerk kunnen zitten. Een enkele juiste interpretatie van een kunstwerk geven, is dus niet het doel van het interpreteren.¹⁷³

Daarnaast zijn interpretaties volgens Barrett een gevolg van het samen praten over kunst en het met z'n allen proberen een interpretatie te vormen.¹⁷⁴ Daarom probeert Barrett niet de autoriteit te zijn tijdens een gesprek. Hij probeert niet degene met alle juiste antwoorden te zijn, maar een gemeenschap te creëren in de klas. De interpretaties die hieruit voortkomen hoeven niet overeen te komen met de intentie van de kunstenaar; een betekenis kan veel breder zijn dan de kunstenaar zich zelf van bewust is.¹⁷⁵ Verder bestaan deze interpretaties uit argumenten en zijn ze betogend of overtuigend van karakter.¹⁷⁶ Volgens Barrett zijn interpretaties hierdoor niet goed of fout, maar wel in zeker mate meer of minder aannemelijk.¹⁷⁷

Ook al bestaat er niet een juiste interpretatie en zijn er altijd meerdere interpretaties mogelijk, toch is er een onderscheid te maken tussen goede en minder goede interpretaties. Een goede interpretatie moet zo onderbouwd zijn dat anderen kunnen denken 'Yes, I see what you mean' of 'Yes, I now see it the way you see it'.¹⁷⁸ Verder vindt Barrett dat een interpretatie goed gefundeerd moet zijn en niet dat het goedgekeurd mag worden als iemand zegt 'dat is gewoon mijn interpretatie'. Barrett beschrijft dat op een of andere manier bij de kunsten, in tegenstelling tot andere wetenschappen, wordt aangenomen dat 'kunst voor zich spreekt' en je interpretaties niet hoeft te onderbouwen, maar volgens hem mag dit niet getolereerd worden. Sommige interpretaties zijn nou eenmaal beter beargumenteerd, logischer beredeneerd of overtuigender dan andere, en daarom beter te accepteren.¹⁷⁹ Ook moeten goede interpretaties meer zeggen over het kunstwerk dan over de interpretator. Een interpretatie moet namelijk nog wel over het kunstwerk gaan en dus

¹⁷² Barrett 1994 (zie noot 171), p. 12.

¹⁷³ Idem, p. 9.

¹⁷⁴ Idem, p. 12.

¹⁷⁵ Idem, p. 11.

¹⁷⁶ Idem, p. 8.

¹⁷⁷ Idem, p. 10.

¹⁷⁸ Idem, p. 8.

¹⁷⁹ Idem, p. 9.

dichtbij het werk staan. Zodra de interpretatie geen relatie meer heeft tot het werk, dan is het niet waardevol als interpretatie van dat werk.¹⁸⁰

Tenslotte beschrijft Barrett dat interpretaties altijd vanuit een kunstwerk ontstaan. Dit kunstwerk is altijd het object van de interpretatie, en niet de kunstenaar die het gemaakt heeft.¹⁸¹ Verder kunnen emoties en gevoelens van invloed zijn op een interpretatie en ontstaan interpretaties altijd vanuit iemands wereldbeeld.¹⁸² Deze interpretaties kunnen enkele gevolgen hebben. Zo tonen verstandige of goed onderbouwde interpretaties het kunstwerk van hun beste kant en nodigen goede interpretaties ons uit om zelf te gaan kijken naar het kunstwerk en zelf verder te gaan interpreteren.¹⁸³

Over al deze principes maakt Barrett in zijn tekst 'Principles for Interpreting Art' (1994) aan het einde nog een belangrijk statement, wat de reden is waarom deze theorie opgenomen is in dit onderzoek: "These principles are general and should hold true no matter what the age of interpreters."¹⁸⁴ Wat Barrett hier dus stelt is dat met iedere leerling, ongeacht leeftijd, op dezelfde manier naar kunst gekeken kan worden en over kunst gesproken kan worden en dus dat iedereen dezelfde les over kunstinterpretatie aangeboden kan worden. Hier vertelt Barrett ook over in een interview, dat terug te zien is op *Youtube*.¹⁸⁵ In dit interview vertelt hij over zijn ervaringen met lesgeven en hoe hij zijn principes en zijn methode, het vragen stellen (volgens Barrett zijn het deze vragen die het gesprek op gang brengen), toepast in zijn lessen. Hij geeft niet alleen les op de universiteit, maar ook op scholen en aan kleuterklassen, en aan al deze leerlingen stelt Barrett dezelfde vragen en bij al deze leerlingen gebruikt Barrett dezelfde kunstwerken. Deze kunstwerken moeten wel geschikt zijn voor de lessen en veel vragen oproepen en daarom gebruikt Barrett voornamelijk hedendaagse kunst. De vragen die hij de leerlingen stelt zijn onder andere: Wat zie je? Wat denk je dat het betekent? De antwoorden die de leerlingen geven, heeft Barrett met elkaar vergeleken en het bleek dat alle leerlingen van verschillende leeftijden uiteindelijk vaak overeenkomende dingen zeiden, maar dan met ander taalgebruik. Jonge

¹⁸⁰ Barrett 1994 (zie noot 171), p. 10.

¹⁸¹ Idem, p. 11.

¹⁸² Idem, pp. 10-11.

¹⁸³ Idem, pp. 8, 13.

¹⁸⁴ Idem, p. 13.

¹⁸⁵ Interview met Terry Barrett 2009 (zie noot 167).

kinderen gebruiken hele simpele taal, de studenten wat ingewikkelder taal en de kunstcritici hele ingewikkelde taal, maar de concepten lagen vaak dicht bij elkaar.¹⁸⁶

Deze theorie van Barrett is dus meer een methode in het onderwijs dan een theorie over intelligentie of cognitie, zoals de theorieën van Gardner en Piaget. Of deze methode bruikbaar is voor museumeducatie is echter nog maar de vraag, omdat Barretts manier van lesgeven niet toepasbaar is op alle kunstwerken, maar alleen op hedendaagse kunst die veel vragen oproept. Verder is het te betwijfelen of deze methode inderdaad voor alle leeftijden geschikt is. Wetenschappers als Breeuwsma die stadiamodelen afwijzen zouden het met Barrett eens kunnen zijn, maar het is ook aannemelijk dat Michael J. Parsons en Abigail Housen, die beiden een ontwikkelingsmodel van esthetische oordelen van beeldende kunst hebben ontwikkeld waarbij gesteld wordt dat er verschillende fases zijn van het beoordelen van kunst, kritiek zouden kunnen hebben op de kunstinterpretatietheorie van Barrett, omdat zij stellen dat deze beoordeling per leeftijd verschilt.¹⁸⁷

2.4. Vooronderstellingen

In dit hoofdstuk zijn enkele theorieën besproken die in het kunstonderwijs worden toegepast en die nieuwe inzichten geven in de hoofdvraag of kunstmusea rekening moeten houden met het onderwijstype van de leerlingen (vmbo of vwo) bij het maken van educatieprogramma's. Naar aanleiding van de informatie in het vorige hoofdstuk zijn de vooronderstellingen gedaan dat vmbo-leerlingen meer praktische componenten in het programma aangeboden zouden moeten krijgen en dat vwo-leerlingen meer theorie kunnen verwerken en minder goed zijn in praktijk. Verder kunnen vwo-leerlingen opdrachten maken waarbij zelfstandig werken vereist is, terwijl vmbo-leerlingen meer aangespoord moeten worden. Na het bespreken van drie theorieën over kunstonderwijs, kunnen er echter hele andere vooronderstellingen gedaan worden.

Allereerst is de theorie van Gardner besproken, waarin hij stelt dat men beschikt over meerdere intelligenties. Niet al deze intelligenties bepalen echter welk onderwijstype een leerling zal volgen; de Cito-toets test vooral de linguïstische en de wiskunde intelligenties en de intelligenties die bij het maken van kunst nodig zijn, de lichamelijke-

¹⁸⁶ Interview met Terry Barrett 2009 (zie noot 167).

¹⁸⁷ Er is gezocht naar bronnen waarin kritiek op Barretts theorie wordt geuit, maar deze zijn niet gevonden door de auteur. Wellicht is de theorie van Barrett niet zo wijdverbreid.

bewegingsintelligentie en de ruimtelijke intelligentie, worden niet getest. Wellicht dat leerlingen op het vmbo deze kunstgerelateerde intelligenties beter ontwikkeld hebben omdat ze meer praktisch onderwijs krijgen dan vwo-leerlingen, maar aan de andere kant zijn deze intelligenties volgens Gardner ook zeer belangrijk voor chirurgen, wetenschappers die laboratoriumwerk doen en architecten, schakers of piloten. Veel van deze beroepen vereisen een universitaire opleiding, en dus het vwo, en ook schakers worden over het algemeen als bovengemiddeld intelligent beschouwd. Daarom is de vooronderstelling dat zowel vmbo-leerlingen als vwo-leerlingen een goed ontwikkelde ruimtelijke- en lichamelijke- bewegings intelligentie kunnen hebben aannemelijk en maakt het dus niet uit of een lesprogramma voor vmbo of vwo ontwikkeld wordt, omdat bij iedere klas er leerlingen zijn die wel en leerlingen die niet goed ontwikkeld zijn in hun kunstgerelateerde intelligenties. Deze aanname komt echter niet overeen met de uitkomsten van het onderzoek van Ganzeboom. Uit zijn onderzoek blijkt namelijk dat de cultuurdeelname flink verschilt tussen laag- en hoogopgeleiden, wat zou kunnen betekenen dat de intelligenties die bij kunst aan bod komen niet evenredig verdeelt zijn over de verschillende onderwijstypen.

Omdat leerlingen op de middelbare school niet alleen verschillen in intelligenties, maar ook in leeftijd, was de volgende invalshoek die van de ontwikkelingspsychologie. In het voortgezet onderwijs duurt vmbo vier jaar en vwo zes jaar, waarbij de leeftijden van de leerlingen de eerste vier jaar gelijk zijn. Vanuit de ontwikkelingspsychologie die kijkt naar de capaciteiten per leeftijd zou, wanneer geen rekening wordt gehouden met aangeboren factoren zoals intelligentie, de hypothese kunnen zijn dat bij een gelijke leeftijd dezelfde les aangeboden kan worden. Een museumbezoek vanuit school is echter meestal in het kader van het vak CKV, wat bij vmbo in het derde jaar gegeven wordt en bij vwo in het vierde en vijfde jaar. Hier verschillen de leeftijden dus wel en zou een ander programma voor vmbo gemaakt moeten worden dan voor vwo.

Piaget stelt echter dat de drie hoofdperioden in onze ontwikkeling helemaal niet zo strikt zijn vastgesteld en dat het tempo van de ontwikkeling en het bereikte eindstadium afhankelijk zijn van de aangeboren intellectuele mogelijkheden en milieuomstandigheden zoals opvoeding. Daarnaast heeft Dekker aangetoond dat oudere leerlingen efficiënter informatie konden verwerken dan jongere leerlingen en dat ook vwo-leerlingen hier beter in zijn dan havo-leerlingen. Daarbij kan aangenomen worden dat vwo-leerlingen hierin ook beter presteren dan vmbo-leerlingen en op basis daarvan kan de vooronderstelling gedaan

worden dat, ook al verschillen leerlingen onderling ook weer van elkaar, er verschillende educatieve programma's ontwikkeld moeten worden per onderwijstype. Ook binnen de kunsten zou dit het geval moeten zijn, omdat Ganzeboom concludeert dat de vaardigheid tot informatieverwerking invloed heeft op het plezier in kunst kijken en beleven. Hierom zouden vmbo-leerlingen museumbezoeken dus minder leuk kunnen vinden dan vwo-leerlingen, en in combinatie met het verschil in motivatie zou het kunnen betekenen dat een museumbezoek van een vmbo-klas om die reden een andere aanpak vereist dan bij een vwo-klas.

Ook vanuit het constructivisme kan voorondersteld worden dat vmbo- en vwo-leerlingen een andere inhoud van educatieve programma's nodig hebben. De reden hiervoor is dat volgens het constructivisme nieuwe kennis aan oude kennis gekoppeld moet worden om zo actief te kunnen leren en dit proces van assimilatie en accommodatie blijft volgens Piaget onveranderd gedurende het ontwikkelingsverloop. De voorkennis van vmbo- en vwo-leerlingen verschilt omdat ze tijdens de kunstvakken niet hetzelfde aangeboden krijgen. De moeilijkheidsgraad is bij de kunstvakken op school anders en daar zou een museum op in moeten spelen door verschillende opdrachten te maken voor het vmbo of vwo.

Tenslotte is er de kunstinterpretatietheorie van Barrett, die veelal overeenkomt met het constructivisme maar toch tot een andere conclusie komt, namelijk dat bij iedereen, ongeacht leeftijd of opleidingsniveau, dezelfde manier van praten over kunst toegepast kan worden. Volgens Barrett willen alle leerlingen ook zeker praten over kunst en als je ze de juiste vragen stelt, ze laat spreken en naar ze luistert, kunnen ze heel enthousiast worden over praten over kunst. Dit sluit goed aan bij de interactieve rondleidingen die Museum Jan Cunen geeft en zou daarom dus toegepast kunnen worden door deze rondleiding voor alle leeftijden hetzelfde aan te bieden.

Al deze theorieën tezamen creëren verschillende vooronderstellingen, die elkaar soms zelfs tegenspreken, waaruit geconcludeerd kan worden dat educatieprogramma's bij vmbo of vwo deels hetzelfde kunnen zijn, maar op sommige gebieden moeten verschillen. Een rondleiding kan bij ieder onderwijstype hetzelfde aangeboden worden wanneer er goede vragen gesteld worden en met de leerlingen in gesprek gegaan wordt. Als op de antwoorden van de leerlingen, de oude kennis, goed gereageerd wordt met het geven van relevante nieuwe kennis, kunnen de leerlingen deze nieuwe kennis koppelen aan de kennis die ze al hadden. Ook een praktische opdracht, zoals een workshop, kan bij beide

onderwijstypen hetzelfde gegeven worden omdat bij beide onderwijstypen leerlingen aanwezig zijn die over goed ontwikkelde lichamelijke-bewegings- en ruimtelijke intelligenties beschikken, alhoewel er altijd binnen een klas verschillen zijn tussen wie het wel of niet goed kunnen en tussen wie het wel en niet leuk vinden. Wanneer een workshop meerdere intelligenties aanspreekt, hoeft dit geen probleem te zijn. Voorbereidende of afsluitende lessen waarbij cognitieve vermogens nodig zijn, zoals theoretische lessen over kunstgeschiedenis, zouden echter verschillend moeten worden ingevuld. Niet alleen vanwege het verschil in concentratie en achtergrondkennis bij vmbo of vwo, maar ook vanwege een verschil in cognitieve vermogens. Vwo-leerlingen kunnen waarschijnlijk sneller informatie verwerken dan vmbo-leerlingen, waardoor ze meer opdrachten kunnen maken dan vmbo-leerlingen binnen hetzelfde tijdsbestek.

Voordat we deze vooronderstellingen kunnen gebruiken om Museum Jan Cunen te adviseren over of ze rekening moeten houden met het onderwijstype van de leerlingen bij het maken van hun educatieprogramma, is het belangrijk te weten hoe het museum op dit moment haar programma's voor het voortgezet onderwijs ontwikkelt. Dit zal in het volgende hoofdstuk aan bod komen.

Hoofdstuk 3: Educatieve programma's van Museum Jan Cunen

3.1. Algemeen

Museum Jan Cunen is een museum voor negentiende-eeuwse, moderne en hedendaagse kunst en werkt veel samen met middelbare scholen in Oss.¹⁸⁸ Het museum staat hoog aangeschreven op het gebied van educatie, wat vooral te danken is aan oud-directeuren als Edwin Jacobs, momenteel directeur van het Centraal Museum Utrecht, en Piet Hagenaars, voorheen directeur van Cultuurnetwerk Nederland. Deze erkenning heeft het museum onder andere gekregen dankzij het concept van de Museumschool, wat uit de Verenigde Staten is overgewaaid en een samenwerkingsverband is tussen Museum Jan Cunen en het Hooghuis Lyceum locatie West in Oss.¹⁸⁹ Hierbij is er op de school een speciale ruimte ingericht waar tentoonstellingen te zien zijn met werk van leerlingen, kunstenaars of werken uit de collectie van Museum Jan Cunen. Deze tentoonstellingen worden ook in samenwerking met de leerlingen gemaakt.

Verder heeft Museum Jan Cunen ook met andere locaties van het Hooghuis Lyceum een intensieve samenwerking, vooral met locatie Zuid en het Titus Brandsmalyceum (TBL), wat samen met locatie West allemaal cultuurprofiel scholen zijn. Dit keurmerk betekent dat de scholen veel aandacht besteden aan kunst en cultuur en dit ook helder in hun visie verwoorden.¹⁹⁰ Voor deze locaties maakt Museum Jan Cunen ieder jaar projecten op maat. Het is afhankelijk van geld van buitenaf, zoals subsidies en een bijdrage van de school, wat de omvang van deze projecten kan zijn. Dit maatwerk wordt in het Cultuur en Schoolbeleid door het ministerie van OCW geprezen en ook daarom staat Museum Jan Cunen bekend om haar educatie.¹⁹¹ Het maatwerk dat Museum Jan Cunen levert is echter nooit geheel vraaggericht, omdat de educatie altijd aan moet sluiten op de tentoonstellingen die het museum op dat moment aanbiedt.

¹⁸⁸ Omdat Museum Jan Cunen een streekmuseum is, heeft het ook veel historische objecten in de collectie. Deze worden in dit onderzoek echter niet meegenomen omdat daar weinig tot geen gebruik van wordt gemaakt bij de educatieve programma's van het museum. Deze komen wel aan bod bij de educatieve programma's van het Stadsarchief Oss, dat officieel onderdeel is van het museum maar een aparte staf kent. Zie: <http://www.stadsarchiefooss.nl/>.

¹⁸⁹ Hagenaars 2008 (zie noot 1), p. 59.

¹⁹⁰ *Cultuurprofiel scholen*, <www.cultuurprofiel scholen.nl> (3 mei 2014).

¹⁹¹ Hagenaars 2008 (zie noot 1), p. 59.

Naast deze projecten op maat zijn er ook enkele programma's in ontwikkeling die aanbodgericht zijn. Deze programma's worden op voorhand gemaakt en scholen kunnen ze afnemen wanneer ze willen. Deze programma's zijn niet specifiek gebonden aan een tentoonstelling, maar zijn op meerdere tentoonstellingen toepasbaar waardoor ze meerdere jaren gebruikt kunnen worden. Het inspiratieproject dat verderop besproken zal worden is een van deze kant-en-klare programma's.

Ook al maakt Museum Jan Cunen zeer verschillende programma's met uiteenlopende inhoud, toch is er altijd een rode lijn te herkennen die ook in de tentoonstelling terugkomt. Dit is het concept van 'de bovenkamer', wat in het museum de ruimte krijgt in het torentje op de bovenste verdieping en wat een verwijzing is naar de bovenkamer van de kunstenaar, oftewel zijn of haar gedachtes en inspiratiebronnen achter de kunst. Door tijdens rondleidingen met scholieren altijd een bezoekje aan de bovenkamer te brengen, wordt er als het ware een kijkje in het hoofd van de kunstenaar genomen en leren scholieren zo over inspiraties en achterliggende ideeën van de kunstwerken.¹⁹²

Bij het maken van de educatieve programma's gebruikt het museum niet bewust een achterliggende theorie, maar als de programma's bestudeerd worden zijn elementen uit bekende theorieën erin terug te vinden, zoals de theorie van Piaget omdat jongere leerlingen makkelijkere opdrachten krijgen dan oudere. Uiteraard zijn de museummedewerkers wel op de hoogte van deze theorieën, maar de educatieprogramma's worden toch voornamelijk op basis van succesvolle projecten uit het verleden gemaakt en niet aan de hand van een specifieke theorie. Het Fonds voor Cultuurparticipatie prijst deze manier van werken.¹⁹³ Zij vinden het goed als in een subsidieaanvraag een goede werkwijze beschreven wordt en hier hoeft volgens hen niet direct een label van een theorie aan geplakt te worden. Het fonds ziet liever dat een organisatie de uitvoering uitstekend doet zonder een achterliggende theorie, dan wanneer er een theorie genoemd wordt enkel en alleen bij wijze van 'namedropping' en deze niet terugkomt in de uitvoering van een project.¹⁹⁴

¹⁹² *Museum Jan Cunen*, 'De bovenkamer', <http://www.museumjancunen.nl/nl/Activiteiten/Actueel/De_Bovenkamer/default.aspx?p=1> (20 mei 2014).

¹⁹³ Gesprek met Frits Wieters, Voorzitter Commissie Stimulering Cultuureducatie VMBO bij het Fonds voor Cultuurparticipatie, Oss 21 november 2013.

¹⁹⁴ *Idem*.

De rondleidingen die Museum Jan Cunen verzorgt kennen echter wel een achterliggende theorie, namelijk die van het eerder genoemde constructivisme. Rondleidingen worden gegeven volgens het principe van interactief rondleiden. Hierover krijgen alle museumdocenten een inwerkdocument met teksten van onder andere Marijke van Eeckhaut. Ook zijn de meeste museumdocenten ingewerkt door een collega van Van Eeckhaut, Janine Prummel, educatief medewerker bij het MuHKA. Samen promoten zij dit interactief rondleiden, wat betekent dat bezoekers veel vragen worden gesteld en dat er met hen in gesprek wordt gegaan over het werk, maar ook dat ze soms dingen mogen aanraken zoals een replica van een detail van een kunstwerk. Bij Museum Jan Cunen wordt er tijdens de rondleidingen ook altijd een bezoek aan de bovenkamer gebracht, waarbij de bezoekers kunnen zien en voelen wat de inspiratiebronnen van de kunstenaar zijn en ook kunnen luisteren naar wat de kunstenaar er zelf over vertelt in een interview dat afgespeeld wordt op een tv-scherm. Onbewust komt deze manier van rondleiden grotendeels overeen met de visie van Terry Barrett. Ook bij Museum Jan Cunen wordt er met iedereen, ongeacht leeftijd, op dezelfde manier over kunst gesproken en worden dezelfde vragen gesteld bij dezelfde kunstwerken, al is het taalgebruik soms verschillend en kunnen de antwoorden ook anders zijn.

Ook heeft de ontwikkeling van educatieve programma's een achterliggende theorie op het gebied van leerlijnen. Voor elke doelgroep in het onderwijs zijn door Museum Jan Cunen leerdoelen geformuleerd, die afgeleid zijn van de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs die door de overheid zijn samengesteld op basis de Wet van Voortgezet Onderwijs.¹⁹⁵ Deze leerdoelen zijn anders bij verschillende leerjaren en dus leeftijden, maar ze verschillen weinig van elkaar per onderwijstype. Zo worden de leerdoelen voor de onderbouw vmbo op het gebied van de kunstvakken geformuleerd als:

“Een brede oriëntatie op kunst en cultuur. Eigen werk maken en presenteren aan derden, andermans werk ervaren en plaatsen door gebruik te maken van eigen achtergrondkennis, verslag doen van activiteiten, en reflecteren op eigen en andermans werk, waaronder dat van kunstenaars.”¹⁹⁶

¹⁹⁵ Rijksoverheid, ‘Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs’, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>> (20 mei 2014).

¹⁹⁶ Museum Jan Cunen, *Leerlijnen Museum Jan Cunen*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum, p. 7.

Voor de onderbouw havo/vwo worden bij het vak CKV de leerdoelen als volgt geformuleerd:

“Een brede oriëntatie op kunst en cultuur. Eigen werk maken en presenteren, andermans werk ervaren en plaatsen, verslag doen van activiteiten, en reflecteren op eigen en andermans werk.”¹⁹⁷

Deze leerdoelen van alle verschillende leerjaren volgen samen een doorlopende leerlijn, waardoor idealiter in het hele onderwijstraject alles op elkaar aansluit. Zo krijgen leerlingen dus programma's aangeboden die aansluiten op het niveau dat ze volgens de Wet van Voortgezet Onderwijs op dat moment zouden moeten hebben. Wanneer een subsidieaanvraag wordt ingediend bij een educatief programma, wordt verwezen naar deze leerlijnen om te tonen dat het museum kennis heeft van wat er in het onderwijs aan vaardigheden verondersteld wordt.

Omdat Museum Jan Cunen veel projecten op maat maakt en deze iedere keer een andere invulling hebben en ook de leerdoelen weinig verschillen, is het niet eenvoudig een verschil tussen programma's voor vmbo en voor vwo aan te wijzen. Daarom zullen hieronder vier programma's die Museum Jan Cunen de afgelopen jaren heeft ontwikkeld kort besproken worden, om aan de hand daarvan te zien welke verschillen er zijn tussen programma's voor vmbo en vwo. Gekozen is voor twee programma's die ontwikkeld waren voor het vmbo, te weten de projecten rond de tentoonstelling van Maartje Korstanje (2013-2014) en de tentoonstelling van Henk Wildschut (2012-2013), en twee programma's die gemaakt waren voor havo/vwo-leerlingen, namelijk het programma rond het werk van Gijs Frieling (2012-2013) en het ARTtube project (2013-2014).

3.2. Vmbo-project Maartje Korstanje (2013-2014)

Dit project is onderdeel van een tweejarig vmbo-project dat royaal ondersteund wordt door het Fonds voor Cultuurparticipatie. Het eerste jaar, schooljaar 2013-2014, wordt er een educatief programma aangeboden bij de solotentoonstelling *Metamorfoses* van Maartje Korstanje (1982). Het tweede jaar zal de tentoonstelling van Gijs Assmann centraal staan.

¹⁹⁷ Museum Jan Cunen, *Leerlijnen 2013* (zie noot 196), p. 9.

De solotentoonstelling van Korstanje loopt van september 2013 tot halverwege mei 2014. Het vormt haar eerste museale solopresentatie. Haar sculpturen zijn voornamelijk van karton gemaakt en bevinden zich in het gebied tussen abstractie en figuratie. Haar fascinatie voor natuur is duidelijk herkenbaar in haar werk, dat allerlei associaties oproept met bijvoorbeeld prehistorische dieren, insecten, vogels en skeletten. Tegelijkertijd kunnen er ook fantasiewezens of monsters in herkend worden. Korstanje was een van de genomineerden voor de Volkskrant Beeldende Kunstprijs 2014.¹⁹⁸



Afbeelding 1: Zaaloverzicht *Metamorfoses*, Museum Jan Cunen. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

Het educatief programma dat in het kader van het tweejarige vmbo-project bij deze tentoonstelling is ontwikkeld kwam in samenwerking met het Hooghuis Lyceum locatie Zuid en West tot stand. Medewerkers van deze scholen dachten actief mee over de invulling van het project en zo is in overleg met de school bedacht dat tijdens de workshops meubels gemaakt zouden worden en geen sculpturen, omdat Korstanje ook regelmatig meubels van karton maakt en omdat dit beter aansluit bij de belevingswereld van de jongeren. De vmbo-leerlingen werken volgens de docenten van Hooghuis Zuid en West beter en zullen er meer van leren als de opdracht een duidelijk plan heeft en ze functionele meubels mogen maken. De doelgroep voor dit project waren in eerste instantie tweedejaars leerlingen KBL en BBL, maar na het besluit om in de workshop meubels te gaan maken zijn ook derdejaars

¹⁹⁸ Museum Jan Cunen, 'Tentoonstellingen Actueel. Metamorfoses', <<http://www.museumjancunen.nl/nl/Tentoonstellingen/Actueel/Metamorfoses/default.aspx>> (5 mei 2014).

leerlingen bij het project betrokken geraakt. Zij mochten basismeubels van hout maken of werkende lampen, waar de tweedejaars leerlingen in de workshops dan op door konden werken met karton.

Het tweejarige vmbo-project heeft als overkoepelend thema 'techniek in de (hedendaagse) beeldende kunst'. Het leren van technieken sluit perfect aan met wat de leerling KBL en BBL op school doen en daarom is ervoor gekozen om als doel van het project het leren van technieken in de kunst te kiezen.¹⁹⁹

Het programma bestond uit verschillende onderdelen. Allereerst een lessenreeks voor tijdens de lessen beeldende vorming op school. Het verschilt per docent wat de leerlingen precies in deze lessen hebben gedaan, maar globaal was de opdracht aan de docent om de leerlingen voor te bereiden op het museumbezoek. Leerlingen hebben zelf nagedacht over inspiratiebronnen vanuit de natuur en zijn hierbij beeldend werk gaan maken. Bij sommige klassen werd dit sculpturaal werk en bij andere werd de inspiratie verwerkt in meubels.

Vervolgens bezochten de leerlingen per klas het museum, zodat ze de werken van Korstanje in het echt konden zien. Tijdens dit bezoek kregen ze een interactieve rondleiding waarbij vragen gesteld werden als 'Wat zie je in dit werk?', 'Waar doet het je aan denken?', 'Waar is het van gemaakt?' en bij grote werken 'Hoe denk je dat het hier binnen is gekomen?' Ze mochten ook het materiaal dat Korstanje in haar werk gebruikt, karton-maché, een verwijzing naar papier-maché en een mix tussen karton en houtlijm, voelen om te leren hoe sterk het werd. Uiteraard werd ook de bovenkamer bezocht, waar twee kartonnen stoelen van Korstanje staan, wat aansloot bij de workshop. Tenslotte kregen ze nog een korte opdracht waarbij ze moesten raden welk meubel omschreven werd en bij dat meubel moesten ze zelf schetsen hoe zij het meubel dierlijk zouden maken.

Daarna gingen ze met deze kennis op school verder werken aan hun meubel of sculptuur. Van alle werken van de leerlingen zijn foto's gemaakt en deze zijn uitgeprint op grote posters en werden vervolgens in de workshopruimte (een leegstand pand in de binnenstad van Oss) gehangen, waar de klassen in april terugkwamen voor workshops. Tijdens deze workshops gingen de leerlingen aan de slag met het materiaal dat Korstanje ook gebruikt, karton en houtlijm. Van de basismeubels die al klaarstonden maakten ze

¹⁹⁹ Museum Jan Cunen, *Subsidieaanvraag project voor Fonds voor Cultuurparticipatie*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum, p. 2.

hiermee kartonnen meubels die geïnspireerd waren op de natuur. Deze workshops werden begeleid door kunstenaars en studenten van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) en één keer per week was Korstanje zelf aanwezig. Omdat het niet mogelijk is in twee lesuren een meubel af te krijgen, werkten alle klassen door op elkaars werk.

De kartonnen kunstmeubels die de leerlingen hebben gemaakt zullen niet ongebruikt blijven. Naast dat alle scholen meubels zullen krijgen, zijn er in heel Oss aan instellingen als de bibliotheek, het cultureel centrum en het City Hotel Oss meubels aangeboden, zodat alle leerlingen trots kunnen zijn op hun werk dat overal terug te zien is. Voordat deze meubels naar hun uiteindelijke bestemming gaan, worden ze eerst nog geëxposeerd in de bibliotheek en een leegstand pand in het centrum van Oss. De workshops zelf werden ook in het centrum van Oss gehouden in een ander leegstaand pand. Niet alleen omdat er in het museum niet genoeg ruimte voor was, maar ook omdat het project zo meer publiciteit zou trekken, wat gezien de vele media-aandacht zeker gelukt is.²⁰⁰ Er was veel bekijks van winkelaars en passanten en hierdoor ontstond er veel belangstelling voor de meubels, waardoor er momenteel zelfs meubels in de etalage van de V&D staan.

Het project was een groot succes en uiteindelijk deden er veel meer scholen mee dan alleen zeventien tweedejaars klassen van de locaties Zuid en West. Ook klassen van locatie TBL, Hooghuis Heesch en Hooghuis Mondriaan sloten zich aan bij het project. Deze klassen volgden niet de lessenreeks op school maar kregen wel de rondleiding in het museum en de workshop. Omdat het project nog in de afrondende fase is - de meubels worden momenteel geëxposeerd in de bibliotheek en worden binnenkort naar hun definitieve locatie gebracht - is er nog geen evaluatie, maar tot nu toe is het zeer positief ontvangen door alle partijen. Voor een beeld van wat enkele leerlingen ervan vonden, kan gekeken worden naar de uitkomsten van het praktische onderzoek dat rond deze tentoonstelling werd gedaan en in hoofdstuk 4 besproken wordt.

²⁰⁰ *Thuis in het nieuws*, 'Jan Cunen in de stad. Osse leerlingen maken kunstmeubels', <<http://www.thuisinhetnieuws.nl/artikel/43546/jan-cunen-in-de-stad-osse-leerlingen-maken-kunstmeubels.html>> (20 mei 2014), *Oss Nieuws*, 'Leerlingen maken kunstmeubels in de stad', <<http://www.oss-nieuws.nl/nieuws/22545/leerlingen-maken-kunstmeubels-de-stad>> (20 mei 2014) en *Brabants Dagblad*, 'Kunst met een doel in de etalage van V&D', <<http://www.bd.nl/opinie/blogs/stadsgezicht-oss/kunst-met-een-doel-in-de-etalage-van-v-d-1.4316502>> (20 mei 2014).



Afbeelding 2: Vmbo-leerlingen tijdens de rondleiding. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.



Afbeelding 3: Vmbo-leerlingen aan het werk bij de workshopruimte. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

3.3. Vmbo-project Henk Wildschut (2012-2013)

Het andere vmbo-project dat hier besproken zal worden, is het project rond de solotentoonstelling van Henk Wildschut een schooljaar eerder. Deze tentoonstelling vond plaats van februari 2013 tot halverwege juni 2013 en was de eerste museale solotentoonstelling van de fotograaf Henk Wildschut (1967). Het bood een overzicht van Wildschuts werk, dat bestaat uit portretten van havenarbeiders, van mannen die wekenlang met elkaar bivakkeren op een zeeschip en van vluchtelingen die in Calais zijn gestrand. Sommige projecten zijn in opdracht gemaakt, andere projecten zijn vrij werk. Voor een documentair fotograaf heeft hij veel oog voor esthetiek. Wildschut laat het leven van mensen zien waarbij eenzaamheid, kwetsbaarheid en overlevingsdrang terugkerende thema's zijn. In 2011 ontving Wildschut de Dutch Doc Award voor zijn project *Shelter*.²⁰¹



Afbeelding 4: Vmbo-leerlingen tijdens de rondleiding door de tentoonstelling *SOLO* van Henk Wildschut. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

Ook het project rond deze tentoonstelling was in eerste instantie ontwikkeld voor en door het Hooghuis Lyceum locatie Zuid en West, maar ook hierbij deden uiteindelijk meerdere locaties mee met een verkorte versie. Het programma sloot aan bij het vak Mens

²⁰¹ Museum Jan Cunen, *Subsidieaanvraag Henk Wildschut*, Oss 2012, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.

& Maatschappij dat in het tweede leerjaar wordt gegeven. Het doel van het project was om leerlingen te confronteren met de begrippen 'identiteit' en 'migratie'. Er werden vragen behandeld als 'wie ben je en hoe zie je jezelf?' maar ook vragen zoals 'Wat betekent het om alles achter te moeten laten en te moeten vluchten?' en 'wat doet dat met je identiteit?'. Om die reden werkte ook de organisatie Vluchtelingenwerk Oss mee aan het project door gastlessen van vluchtelingen te verzorgen in de klas. Ook Cultuurpodium de Groene Engel heeft geholpen met de voorbereiding en uitvoering, zowel inhoudelijk als facilitair. Ze dachten mee over welke documentaires geschikt zouden zijn om aan de leerlingen te tonen en zorgden dat deze documentaires te zien waren in de Groene Engel.²⁰²

Het programma bestond allereerst uit twee voorbereidende lessen op school. Tijdens deze lessen werden de leerlingen geïntroduceerd in de onderwerpen identiteit, anders zijn, vluchten en migratie. Ze kregen de animatiefilm *Une girafe sous la pluie* (2007) van Pascale Hecquet te zien, over een giraf die verbannen wordt uit zijn land. Daarna bespraken ze de thema's klassikaal, maar moesten ook alle factoren opschrijven die ze nodig zouden hebben om zichzelf te kunnen zijn. Na het maken van die lijst werd een verhaal verteld over een ramp en met de klas werd besproken wat ze zouden doen als dit zou gebeuren. 'Wat zou je als eerste van je lijst met behoeften schrappen en wat zou je echt absoluut niet kunnen missen?'. Vervolgens vond er een museumbezoek plaats, waarbij de leerlingen dezelfde thema's bespraken aan de hand van het werk van Henk Wildschut. Ook dit werd gedaan volgens het interactieve rondleiden waarbij vooral de leerlingen zelf veel aan het woord kwamen. Daarbij kregen ze in sommige zalen enkele korte opdrachten, waarbij ze hun eigen identiteit moesten omschrijven, moesten onderbouwen in wat voor woning ze zouden wonen als ze gevlucht waren en een mening geven over het werk van Henk Wildschut. In de bovenkamer werd weer ingegaan op de werkwijze van Wildschut. De week erna gingen ze op school in gesprek met een vluchteling.

De afsluiting van het project was in de projectweek van de school, wat de ruimte gaf om diverse activiteiten buitenshuis te kunnen programmeren. In deze week bekeken leerlingen in de Groene Engel de documentaire *Achter gesloten ogen* (2000) van Duco Tellegen. Deze documentaire gaat over een 7-jarig meisje uit Kosovo dat met haar familie naar Macedonië vlucht. Vervolgens vertelde Wildschut zelf in een lezing over zijn werk en

²⁰² Museum Jan Cunen, *VMBO-programma bij SOLO Henk Wildschut*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.

hoe hij als fotograaf vluchtelingen en hun verhalen fotografeert. In deze lezing over zijn werk en werkwijze, ondersteund met foto- en filmmateriaal, kwamen ook andere fotoseries aanbod dan enkel die van vluchtelingen, waarin vooral het begrip identiteit centraal stond. Tenslotte kregen de leerlingen ook nog een workshop van museumdocenten van Museum Jan Cunen. Deze workshop sloot aan bij de lijst die ze in de tweede les hadden moeten maken. Per klas werd in een kort gesprek onder leiding van een beeldend kunstenaar besproken of de lijst nog hetzelfde was en hoe je een dergelijke lijst visueel kon maken tot een kunstwerk, wat ze vervolgens ook gingen doen. Met ondersteuning van de beeldend kunstenaar kregen de leerlingen een dagdeel in de projectweek de tijd hun eigen persoonlijke lijst visueel te maken door er een collage, tekening, schilderij of sculptuur van te maken.



Afbeelding 5: Vmbo-leerlingen tijdens de rondleiding door de tentoonstelling *SOLO* van Henk Wildschut. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

Uit de evaluatie van dit project bleek dat leerlingen het fijn vonden als ze iets te doen kregen omdat ze wat afwisseling nodig hadden tussen al het luisteren door. De lezing van Wildschut duurde een lesuur en ook al kon hij prachtig, helder en enthousiast vertellen, wat belangrijk was om de concentratie van de groep vast te houden, toch was dit net iets te lang. Vooral omdat er pas aan het einde van de lezing vragen gesteld konden worden, waardoor

tussendoor de concentratie van de leerlingen soms op was. Ook was het programma volgens sommige workshopbegeleiders te druk, waardoor leerlingen bij de workshop soms heel moe waren van alle indrukken die ze in de ochtend hadden opgedaan. Deze workshop duurde drie uur en dat was veel te lang omdat de concentratie van de leerlingen na twee uur op was. Verder werd er door de workshopbegeleiders aangegeven dat een begeleidende docent vanuit de school nodig was om te helpen de klas onder controle te houden.²⁰³

3.4. Havo/vwo project Gijs Frieling (2012-2013)

Naast de vele vmbo-projecten die Museum Jan Cunen ontwikkelt, maken ze ook elk jaar projecten die voor havo/vwo bestemd zijn, alhoewel die wat kleinschaliger zijn dan die voor het vmbo. Een voorbeeld van een havo/vwo-programma is dat rond de muurschildering *Pizzeria Vasari* van Gijs Frieling (1966) in de zogeheten trouwzaal van Museum Jan Cunen.



Afbeelding 6: Zaaloverzicht *Pizzeria Vasari* van Gijs Frieling, Trouwzaal Museum Jan Cunen. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

De tijdelijke muurschildering laat een persoonlijke visie van Frieling op de kunstgeschiedenis zien en is eigenlijk een vertelling over het ontstaan, het heden en de toekomst van de mens. Dit verhaal wordt verbeeld aan de hand van afbeeldingen die bestaande beeldende kunst, films en andere inspiratiebronnen citeren. Frieling maakt vaker tijdelijke muurschilderingen, wat in eerste instantie een manier is om groot te kunnen

²⁰³ Museum Jan Cunen, *Evaluatie Henk Wildschut*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.

werken en controversiële, vaak religieuze onderwerpen te schilderen zonder dat het voor de eeuwigheid hoeft te zijn. De muurschildering *Pizzeria Vasari* is een poging om de ontwikkeling van de schilderkunst als een eenheid voor te stellen waarbinnen de verschillen tussen decoratieve schilderkunst, volkskunst, religieuze schilderkunst, hoge kunst en avant-garde slechts contextueel zijn.²⁰⁴ De titel is natuurlijk een verwijzing naar Giorgio Vasari, die gezien wordt als een van de eerste kunsthistorici door zijn biografieën van Italiaanse kunstenaars, waarin hij onder andere de term Renaissance heeft geïntroduceerd.²⁰⁵

Het educatieve programma rond deze muurschildering was een lessenreeks, gemaakt door een stagiaire van de educatieafdeling van Museum Jan Cunen. Het was bedoeld voor de vierde klas van de bovenbouw havo/vwo en er is uiteindelijk gebruik van gemaakt door het Hooghuis locatie TBL. De lessenreeks probeerde inzicht te geven in de kunstgeschiedenis aan de hand van *Pizzeria Vasari*. Na een introductie en een bezoek aan Museum Jan Cunen werd van de leerlingen verwacht dat zij op onderzoek uit gingen om de persoonlijke kunstgeschiedenis van Frieling te ontleden. Tijdens dit onderzoek werden zij ondersteund door de docent middels theorielessen en een aantal praktische opdrachten.



Afbeelding 7: Zaaloverzicht *Pizzeria Vasari* van Gijs Frieling, Trouwzaal Museum Jan Cunen. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

²⁰⁴ Museum Jan Cunen, *Pizzeria Vasari*, Oss 2012, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.

²⁰⁵ Robert C. Lamm, *The Humanities in Western Culture*, Londen 2004⁴ (1996), pp. 263-264.

De eerste drie lessen stonden in het teken van kennismaking met het werk van Frieling. Eerst kregen de leerlingen een introductie op zijn werk, om de volgende les tijdens een museumbezoek daar een opdracht over te maken. Naast dat ze dingen moesten fotograferen die ze herkenden in de muurschildering, moesten ze in groepjes zelfstandig een onderzoek doen naar een deelthema dat terug te vinden is in de muurschildering, zoals planten of dieren, boeken of kunstenaars. In de daaropvolgende les vond eerst een klassikale discussie plaats over de muurschildering, over wat de leerlingen ervan vonden, wat ze herkenden en over of kunstenaars het recht hebben om dingen na te maken, en vervolgens kregen ze de tijd om achter de computer aan hun onderzoek te werken. Dit onderzoek moesten de leerlingen in de zesde les aan elkaar presenteren. In de tussentijd kregen ze eerst nog een theorieles over hoe andere kunstenaars op een specifieke manier met materiaal te werk gaan, waarin Roy Lichtenstein en Pop Art aan bod kwamen. Naar aanleiding van deze theorieles kregen ze in de vijfde les de tijd om een ruimtelijk werk te maken met als onderwerp het thema dat ze in hun onderzoek onderzocht hadden.

Na de presentaties hebben alle leerlingen uitgebreide kennis over de muurschildering van Frieling, wat eigenlijk een soort collage is van objecten en momenten uit de geschiedenis, geschilderd door Frieling. Het werk is namelijk samengesteld uit allerlei verschillende losse onderdelen die samengebracht zijn in één muurschildering. Daarom werden de volgende lessen aan collages besteed. Eerst kregen de leerlingen weer een theorieles waarin Pablo Picasso centraal stond. Vervolgens moesten ze zelf een collage maken. Voor deze tweede praktische opdracht hadden ze drie lessen de tijd.



Afbeelding 8: Detail van *Pizzeria Vasari*, Gijs Frieling. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

De derde en grootste praktische opdracht die ze moesten maken was een vrij werk, waarin materiaal naar keuze mocht worden gebruikt maar wat wel 2D moest zijn. Als introductie op dit vrije werk, waar de leerlingen vijf lessen de tijd voor hadden, werd eerst weer een theorieles gegeven. In deze les stonden inspiratiebronnen centraal. Omdat muziek een belangrijke inspiratiebron voor Frieling is, werd er een videoclip getoond waar veel inspiratiebronnen uit de christelijke symboliek in te herkennen waren, die de leerlingen moesten zoeken. Er is voor een clip van Lady Gaga gekozen omdat hierin verwijzingen zitten naar kunst en kunstgeschiedenis en zo werden de leerlingen geconfronteerd met het feit dat kunst en kunstgeschiedenis waarschijnlijk in hun dagelijks leven meer aanwezig zijn dan zij hadden gedacht. De zeventiende en laatste les moesten alle leerlingen eindpresentaties geven. Elke leerling moest alle opdrachten van de lessenreeks in deze presentatie bespreken.²⁰⁶

Uit de evaluaties bleek dat de leerlingen te veel tijd hadden gekregen voor de eerste opdracht; het onderzoek. Dit had ook in minder lessen gekund, zodat er meer lestijd over bleef voor de eindopdracht. Wellicht was er dan ook meer ruimte voor het goed maken van de collage. Verder was er de wens om de verschillende deelthema's nog onder te verdelen in verleden, heden en toekomst.

3.5. Havo/vwo project ARTtube (2013-2014)

De eerste drie projecten die nu besproken zijn, zijn gekoppeld aan een tentoonstelling. Zoals gezegd maakt Museum Jan Cunen echter ook algemene programma's. Een daarvan is het inspiratieproject, dat ontwikkeld is voor tweedejaars havo/vwo en in schooljaar 2013-2014 is afgenomen door het Hooghuis Lyceum locatie Mondriaan rond de ARTtube tentoonstelling.

Deze tentoonstelling bestaat uit enkele werken uit de collectie van Museum Jan Cunen met daarbij korte films. Sinds november 2013 is Museum Jan Cunen aangesloten bij het landelijke online videokanaal ARTtube van de grote musea uit Nederland en België, waaronder Stedelijk Museum Amsterdam en MUHKA in Antwerpen. Ter gelegenheid hiervan presenteert Museum Jan Cunen in deze tentoonstelling bij de kunstwerken van David Bade, Ad van Campenhout, Maartje Folkeringa, Harmen de Hoop, Scheltens & Abbenes en Henk Wildschut zes korte films gebaseerd op die kunstwerken. Deze zijn gemaakt met de

²⁰⁶ Museum Jan Cunen, *Pizzeria Vasari* 2012 (Zie noot 204).

desbetreffende kunstenaar, meestal in samenwerking met een filmmaker. De films geven inzicht in de fascinaties, inspiratiebronnen en verbeelding van de kunstenaars en de totstandkoming van kunstwerken uit de collectie.²⁰⁷

Het inspiratieproject is dus niet specifiek bij deze tentoonstelling gemaakt, maar er wel bij te gebruiken. Het project is een algemeen inleidend programma over de inspiratie van de kunstenaar, waar de rode lijn van de bovenkamer van Museum Jan Cunen in terugkomt. Gekozen is om geschiedenis als inspiratiebron in het lesprogramma te gebruiken om de leerlingen een richting te geven in hun keuze en omdat het daardoor een vakoverstijgend programma wordt. Het programma is ontwikkeld voor tweedejaars havo/vwo-leerlingen die het vak beeldende vorming en geschiedenis volgen. Het doel van het programma is om leerlingen kennis te laten maken met diverse kunstwerken die geïnspireerd zijn op (onderwerpen uit de) geschiedenis. Ze maken op basis van hun eigen interesse een keuze uit de verschillende onderwerpen die tijdens de lessen geschiedenis zijn behandeld en maken over dit onderwerp een fotografisch werkstuk. Om inspiratie op te doen bezoeken de leerlingen Museum Jan Cunen, waar dus iedere keer een andere tentoonstelling kan zijn.



Afbeelding 9: Leerlingen bekijken ARTtube films in het museumcafé. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

²⁰⁷ Zaaltekst Pizzeria Vasari, Museum Jan Cunen, Oss 2012.

Het programma bestaat uit vier lessen. Tijdens de eerste les wordt het doel en de opbouw van de lessenserie uitgelegd en worden de leerlingen voorbereid op hun bezoek aan het museum. Leerlingen wisselen historische onderwerpen uit die tot nu toe tijdens de lessen geschiedenis aan bod zijn gekomen. Verder bespreken ze hoe je op verschillende manieren onderwerpen uit de geschiedenis kunt verbeelden, zoals de Holocaust of 9/11, waarbij de docent enkele voorbeelden van onder andere films, foto's, schilderijen, boeken en gedichten geeft. Ook worden voorbeelden van kunstwerken getoond die over de geschiedenis gaan. Daarna worden de inspiratiebronnen van deze kunstenaars besproken. De leerlingen krijgen tenslotte de opdracht om individueel of in groepsverband op zoek te gaan naar een thema uit de geschiedenis dat hen aanspreekt en waaruit zij inspiratie kunnen halen. Uiteindelijk maken de leerlingen over het gekozen thema een fotografisch werkstuk, dat verschillende vormen aan kan nemen. Het uitwerken van dit werkstuk gebeurt in de twee blokken na het museumbezoek, waar ze een rondleiding hebben gekregen. Tijdens deze interactieve rondleiding werden vooral de inspiratiebronnen van de kunstenaars van wie werk te zien was besproken. Bij elk kunstwerk werd het bijbehorende ARTtube filmpje gekeken, waarna de leerlingen vragen werd gesteld over de kunstwerken. Interessant is dat er ook werken van Henk Wildschut in deze tentoonstelling hingen en dat de vwo-leerlingen dezelfde vragen werd gesteld, bijvoorbeeld 'Wat zou jij meenemen als je zou vluchten?', als bij de rondleiding voor de vmbo-leerlingen.



Afbeelding 10: Eindproduct van vwo-leerlingen. Marilyn Monroe is gekozen als icoon uit de geschiedenis en door middel van 'selfies' (zelfportretten van leerlingen genomen met de camera van een mobiele telefoon) is zij hier afgebeeld. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

Aan de hand van de evaluatie van het programma kwamen enkele knelpunten aan het licht. Allereerst was het bedacht voor tweedejaars met een combinatie van beeldende vorming en geschiedenis, maar het werd afgenomen door een vierdejaars klas in het kader van het vak CKV. De reden hiervoor is dat de leerlingen van locatie Mondriaan in het tweede jaar het vak geschiedenis helemaal niet krijgen. Het was dus mooi bedacht dat het een vakoverstijgend programma zou zijn, maar dit is in de praktijk dus lastig. Verder hebben dit soort programma's ook niet de prioriteit op de agenda van de museummedewerkers, waardoor ze soms jaren onaf in de kast blijven liggen. Ieder jaar staat op de agenda dat ze een dergelijk algemeen programma nog willen ontwikkelen, maar ze komen er door de vele vraaggerichte projecten niet aan toe. Dit programma is wel af, maar er zijn nog twee programma's in de maak. Inhoudelijk viel dit programma wel in de smaak, want locatie Mondriaan neemt het programma ieder jaar weer af. Uit evaluaties blijkt wel dat de leerlingen soms niet helemaal het verband zien tussen het museumbezoek en de opdracht op school, waardoor het advies werd gegeven tijdens de rondleiding vaker terug te koppelen naar de lessen op school.²⁰⁸

3.6. Overeenkomsten en verschillen tussen de projecten

Uit deze programma's blijkt dat Museum Jan Cunen grotendeels vraaggericht werkt en dat er daardoor zeer diverse programma's zijn ontstaan. Toch zijn er enkele overeenkomsten. Zo is er altijd aandacht voor de inspiratie van de kunstenaar en wordt er een bezoekje aan de bovenkamer gebracht. Verder probeert het museum zoveel mogelijk met de kunstenaars samen te werken, zodat de leerlingen echt met de kunstenaar in contact komen, zoals te zien bij de programma's rond het werk van Maartje Korstanje en Henk Wildschut. Daarnaast zijn de rondleidingen altijd zeer interactief waarbij de leerlingen middels vragen of korte opdrachten betrokken worden bij de tentoonstelling.

Ook tussen de programma's voor het vmbo en vwo zijn er gelijkenissen, die vooral voortkomen uit de overeenkomst tussen de leerlijnen die Museum Jan Cunen heeft ontwikkeld. Bij beide doelgroepen bestaat het programma vaak uit een voorbereidende les of lessenreeks op school, een rondleiding in het museum en een praktische component als een workshop of een opdracht op school. Er zijn echter ook verschillen.

²⁰⁸ Gesprek met Aafke de Bruijn, educatiemedewerker Museum Jan Cunen, Oss 30 april 2014.

Allereerst zijn de doelstellingen anders. Bij de projecten voor vmbo zijn de doelstelling het leren over de techniek van kunst of het leren van de begrippen identiteit en migratie, maar het leren over de kunstgeschiedenis komt in deze programma's niet terug. In de projecten voor vwo komen deze onderwerpen wel duidelijk aan bod. Er zit dus bij vwo-programma's een andere vorm van theorie in verwerkt dan bij vmbo; meer theoretische kennis dan praktische kennis. Dit komt voort uit de werkwijze van Museum Jan Cunen waarbij ze, op basis van de verschillen tussen de onderwijstypen, in programma's voor vmbo meer praktische dan theoretische componenten verwerken en voor vwo-leerlingen meer theorie dan praktijk aanbieden.

Toch krijgen ook de vwo-leerlingen praktische opdrachten aangeboden. Deze zijn echter zelfstandiger van aard dan bij vmbo, wat ook aansluit op de verschillen tussen de onderwijstypen. De vwo-leerlingen moeten waarschijnlijk om die reden ook veel meer zelf informatie opzoeken, terwijl vmbo de informatie passiever aangeboden krijgt, bijvoorbeeld door het kijken naar een documentaire. Bij vwo wordt deze praktische opdracht veelal op school weer uitgevoerd, maar bij vmbo wordt het in de vorm van een workshop gedaan. Hier krijgt vmbo dus meer begeleiding dan vwo. Ook zijn de opdrachten voor het vmbo vaak wat korter en makkelijker dan die voor het vwo.

Zoals gezegd heeft Museum Jan Cunen de besproken educatieve programma's vooral ontwikkeld op basis van succesvolle projecten uit het verleden en niet aan de hand van een specifieke theorie. Toch zijn er enkele verbanden te vinden tussen de educatieve programma's en de in hoofdstuk 2 besproken theorieën van Gardner, Piaget en Barrett. Zo biedt Museum Jan Cunen veelzijdige programma's aan met meerdere onderdelen waarbij leerlingen verschillende soorten intelligenties zouden kunnen ontwikkelen, wat geredeneerd vanuit de theorie van Gardner goed is. Verder zijn de opdrachten die voor het vmbo gemaakt worden iets makkelijker en korter dan die voor het vwo, wat in lijn staat met de cognitieve ontwikkelingspsychologie van Piaget. Tenslotte is te zien dat de rondleiding veelal hetzelfde wordt aangeboden aan het vmbo of het vwo, wat overeenkomst met de theorie van Barrett. Ook de invulling van deze rondleiding, het in gesprek gaan met leerlingen over de kunstwerken, sluit aan op de theorie van Barrett over het interpreteren van kunst.

Hoofdstuk 4: De vooronderstellingen in de praktijk

Aan de hand van de theorieën van Gardner, Piaget en Barrett is in hoofdstuk 2 voorondersteld dat educatieprogramma's bij vmbo of vwo deels hetzelfde kunnen zijn, maar op sommige gebieden moeten verschillen. Geredeneerd vanuit de kunstinterpretatietheorie van Barrett zou een interactieve rondleiding waarbij met leerlingen in gesprek wordt gegaan over de kunstwerken bij beide groepen hetzelfde kunnen worden gegeven. Daarnaast zou als vanuit de meervoudige intelligenties van Gardner wordt gekeken ook een praktische workshop aan zowel vmbo als vwo identiek gegeven kunnen worden. Aansluitende lessen waarbij cognitieve vermogens nodig zijn, zoals theoretische lessen over kunstgeschiedenis, zouden echter verschillend moeten worden aangeboden. Niet alleen vanwege het verschil in concentratie en achtergrondkennis bij leerlingen van het vmbo of vwo, maar ook vanwege een verschil in cognitieve vermogens dat er zou kunnen zijn als geredeneerd wordt vanuit Piaget.

Voorafgaand aan deze vooronderstellingen werd in hoofdstuk 1 al aangenomen dat de benadering van de leerlingen ook anders zou moeten vanwege hun verschil in motivatie, inzet en concentratie. Dit hoeft echter niet meteen te betekenen dat een ander programma ontwikkeld moet worden, maar de museumdocenten zouden wel op de hoogte moeten zijn van de verschillende benadering van leerlingen. Wat verder op basis van de opgedane kennis uit hoofdstuk 1 ook zou moeten verschillen tussen educatieprogramma's voor het vmbo en het vwo, is de verhouding tussen theorie en praktijk. Vmbo-leerlingen zouden beter zijn in praktijk dan vwo-leerlingen en andersom zouden vwo-leerlingen beter zijn in theorie dan vmbo-leerlingen. Hierdoor werd aangenomen dat programma's voor het vmbo meer praktische componenten dan theoretische zouden moeten bevatten en dat vwo-leerlingen meer theorie dan praktijk aangeboden moet worden. Dit botst echter met de vooronderstellingen uit hoofdstuk 2, waarin aan de hand van de theorie van Gardner gesteld wordt dat bij beide groepen evenveel praktijk mogelijk is. Ook betekent een verschil in cognitieve vermogens, wat Dekker heeft aangetoond, niet meteen dat vmbo-leerlingen geen theorie zouden moeten krijgen, alhoewel de inhoud dan wellicht van een makkelijker niveau zou kunnen zijn.

Voordat er definitieve conclusies getrokken worden, is het echter interessant om al deze bevindingen in de praktijk te testen. Wat is de mening van de leerlingen? Wat vinden

vwo-leerlingen van een vmbo-programma? En hoe reageren vmbo-leerlingen op een les die oorspronkelijk voor vwo is ontwikkeld? Omdat deze vragen zeer interessant zijn, is een kort praktisch onderzoek opgesteld.

4.1. Methode

Dit praktische onderzoek werd gedaan rond de solotentoonstelling van Maartje Korstanje, die in het vorige hoofdstuk ook al besproken is. Bij deze tentoonstelling is een programma voor vmbo ontwikkeld, dat bestaat uit een rondleiding in het museum, een lessenreeks op school en een praktische workshop. Speciaal voor dit onderzoek hebben ook enkele vwo-leerlingen hieraan meegedaan, met uitzondering van de lessenreeks op school. Omdat het gezien de tijd niet mogelijk was de hele lessenserie op school aan de vwo-leerlingen aan te bieden, is gekozen voor een verkorte versie van het programma, met alleen de rondleiding en de workshop. Ook de vmbo-leerlingen kregen deze verkorte versie. Na afloop van de rondleiding en de workshop werden er vijf vmbo-leerlingen en vijf vwo-leerlingen geïnterviewd. Wat vonden ze van de rondleiding? Wat vonden ze van de workshop? Wat hebben ze geleerd? Wat was makkelijk of moeilijk? En wat vonden ze het leukst en het minst leuk? De antwoorden op deze vragen zullen bij de resultaten besproken worden.

Speciaal voor dit onderzoek is vervolgens een les op vwo-niveau over kunstgeschiedenis gemaakt in de stijl van Museum Jan Cunen. Deze les heb ik zelf ontwikkeld in opdracht van mijn stage. De vwo-les is zowel aan de vwo-leerlingen als aan de vmbo-leerlingen die aan dit onderzoek meewerkten gegeven. In tegenstelling tot de rondleiding en de workshop, die door medewerkers van het museum verzorgd werden, heb ik deze les zelf gegeven. Ook na de vwo-les werden dezelfde vijf vmbo-leerlingen en vijf vwo-leerlingen geïnterviewd in een tweede interview. Wat vonden ze van de les? Wat vonden ze makkelijk? Wat vonden ze moeilijk? Wat vonden ze het leukst en het minst leuk? Ook de antwoorden op deze vragen zullen hieronder besproken worden.

De leerlingen

De vmbo-leerlingen volgden de rondleiding en workshop in het kader van het vmbo-project en hebben dus met de gehele klas het museum bezocht. De vwo-leerlingen hebben slechts met zijn vijven deelgenomen aan het programma. De leerlingen zijn allen afkomstig van het

Hooghuis Lyceum, maar helaas niet van dezelfde locatie, omdat er geen locatie is die zowel vmbo als vwo aanbiedt. De vmbo-leerlingen komen van locatie Stadion en West en de vwo-leerlingen komen van het Titus Brandsmalyceum (TBL), wat onderdeel is van het Hooghuis Lyceum. Alle leerlingen wonen in Oss.

Gekozen is om de derdejaars vmbo-leerlingen van een mix-klas van Locatie Stadion en West te interviewen, omdat zij, in tegenstelling tot de tweedejaars vmbo-leerlingen van locatie Zuid en West, geen lessenreeks op school hebben gevolgd. Deze derdejaars vmbo-klas was een mix van de richtingen TL en KBL en volgden de specialisatie Vorm & Ambacht, wat een speciale richting is voor leerlingen die geïnteresseerd zijn in kunst en theater. Uit deze klas zijn vijf leerlingen geïnterviewd; vier meisjes en een jongen. Ze waren allen tussen de veertien en zestien jaar oud. Twee van hen volgden TL, de andere drie, waaronder de jongen, KBL.

Om verschillende leeftijden niet van invloed te laten zijn op de uitkomst van het onderzoek, komen de vijf vwo-leerlingen, allen meisjes, ook uit het derde jaar en zij zijn dus ook veertien of vijftien jaar oud. Omdat vwo pas aan het einde van het derde leerjaar een profiel kiest, was dit een gemengde groep. Twee leerlingen willen volgend jaar met het bètaprofiel NG/NT starten, twee anderen willen EM doen en één leerling heeft nog geen idee wat ze gaat kiezen.



Afbeelding 11: Vwo-leerlingen tijdens de rondleiding door de tentoonstelling Metamorfozes van Maartje Korstanje. Bron afbeelding: Museum Jan Cunen.

Het vmbo-programma

Zoals gezegd bestond het vmbo-programma uit een rondleiding en een workshop. Gekozen is voor deze onderdelen omdat ze uit een bestaand vmbo-programma komen en dus precies de werkwijze van Museum Jan Cunen weergeven.

De rondleiding was een interactieve rondleiding waarbij de leerlingen ook zelf veel aan het woord waren en uitgebreid mochten associëren over het werk van Maartje Korstanje. Tijdens deze interactieve rondleiding werden vragen gesteld als ‘Wat zie je in dit werk?’, ‘Waar doet het je aan denken?’, ‘Waar is het van gemaakt?’ en bij grote werken ‘Hoe denk je dat het hier binnen is gekomen?’ Ze mochten ook het materiaal dat Korstanje in haar werk gebruikt en ze zelf karton-maché noemt, voelen om te ervaren hoe sterk het was. Uiteraard werd ook de bovenkamer bezocht, waar twee kartonnen stoelen van Korstanje staan, wat aansloot bij de workshop.

Tijdens deze workshops gingen de leerlingen aan de slag met het materiaal dat Korstanje ook gebruikt, karton en houtlijm. Van de door 3 vmbo-bouw gemaakte basismeubels die al klaar stonden maakten ze hiermee kartonnen meubels die geïnspireerd waren op de natuur. Zowel de vmbo-leerlingen als de vwo-leerlingen hebben aan dezelfde stoel gewerkt.

De vwo-les

De vwo-les die de leerlingen een week later kregen is afgeleid van een voorbereidende les die ik in het kader van mijn stage voor 4 havo heb ontwikkeld. Deze les is in de bijlage toegevoegd. In deze les werd het werk van Korstanje in een kunsthistorische context geplaatst. De leerlingen kregen een opdracht waarbij ze zelfstandig informatie moesten zoeken over verschillende kunstenaars, kunststromingen of architecten die ook hun inspiratie uit de natuur haalden. Bij het kiezen van deze zeven onderwerpen voor de les is rekening gehouden met de persoonlijke interesses van de leerlingen, waardoor een modeontwerpster die ook voor de populaire zangeres Lady Gaga ontworpen heeft en de bekende vakantiebestemming Barcelona onderdeel waren van sommige opdrachten (zie figuur 6). Ook is er gekozen voor onderwerpen die onderdeel zijn de lesstof van kunstgeschiedenis voor vwo, zoals Jugendstil en Surrealisme.²⁰⁹ Omdat de les aan slechts vijf leerlingen gegeven werd, waren de groepjes verdeeld in een groepje van twee en een

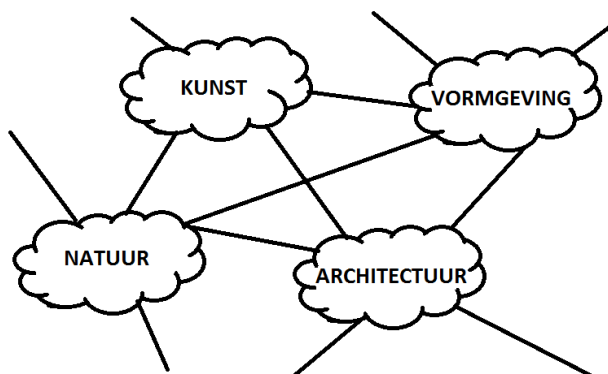
²⁰⁹ Steffen Keuning e.a., *De Bespiegeling. Culturele en kunstzinnige vorming 2 voor het vwo*, Houten 2001.

groepje van drie leerlingen. Over twee van de zeven onderwerpen werd daarom een opdracht gemaakt. De leerlingen mochten zelf kiezen over welk onderwerp ze vragen wilden beantwoorden. Per groepje kregen ze een computer tot hun beschikking waarbij ze gebruik mochten maken van internet voor het beantwoorden van de vragen, die eveneens als bijlage te vinden zijn. Bij sommige vragen stonden websites vermeld waarop de leerlingen informatie konden vinden over het desbetreffende onderwerp.

| | |
|---|--|
| Architectuur Crazy House in Dalat, Vietnam Architectuur van Gaudí (Barcelona) | Meubels Jugendstil |
| (Mode)Ontwerper/vormgever/kunstenaar: Maarten Baas Iris van Herpen (o.a. ontworpen voor Lady Gaga) | Kunstenaars: Surrealisme (Max Ernst) Louise Bourgeois |

Figuur 6: De onderwerpen waaruit de leerlingen konden kiezen. Bron afbeelding: auteur.

Voorafgaand aan deze opdracht werd eerst aanspraak gemaakt op de voorkennis van de leerlingen door middel van een woordweb (zie figuur 7). Achteraf werden de antwoorden op de vragen klassikaal besproken en kregen alle leerlingen extra informatie over de onderwerpen die niet gekozen waren. Van elk onderwerp werden afbeeldingen getoond, zodat de leerlingen overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende onderwerpen konden zien. Deze afbeeldingen zijn wederom te vinden als bijlage, onder de noemer *informatiebladen voor de docent*.



Figuur 7: Beginpunt van het woordweb. Bron afbeelding: auteur.



Afbeelding 12 en 13: Vmbo-leerlingen (links) en vwo-leerlingen (rechts) werken aan 'de octopusstoel'.
Bron afbeeldingen: Museum Jan Cunnen.



Afbeelding 134: De 'octopusstoel' tentoongesteld in Cultureel Centrum de Muzelinck, Oss. Bron afbeelding: Museum Jan Cunnen.

4.2. Resultaten²¹⁰

Uit de interviews bleek dat er zowel verschillen als overeenkomsten in de antwoorden van de vmbo- en vwo-leerlingen waren, welke hieronder per stelling weergegeven worden. Een uitgebreid verslag van de interviews is te vinden als bijlage. In die bijlage is per leerling te vinden wat ze van de rondleiding, workshop en vwo-les vonden.

De workshop: “Lekker met je handen bezig zijn”

De meeste leerlingen, vier vwo-leerlingen en twee vmbo-leerlingen vonden de workshop het leukste onderdeel van het programma, alhoewel een van deze vmbo-leerlingen de workshop even leuk vond als de vwo-les.

De vwo-leerlingen gaven als reden voornamelijk dat ze er veel nieuwe dingen geleerd hadden, zoals zagen en boren. Zo zegt Romy (15) uit 3 vwo: “Ik heb mijn nieuwe roeping gevonden, boren! Ik heb nog nooit een boor vastgehouden, of een zaag.” Ook werd “werken met karton-maché” vaak genoemd als iets dat de leerlingen geleerd hebben. Dat ze met hetzelfde materiaal als Maartje Korstanje aan de slag gingen maakte de workshop ook leuk. Verder vonden de meesten het gewoon leuk omdat het een doe-opdracht was. Twee vwo-leerlingen, Noortje (14) en Annelies (15), vertellen van knutselen te houden en een ander zegt ook meer van dingen zelf doen te zijn en niet van rondleidingen te houden. Zo zegt Annelies: “Het leukste het vond ik het karton-machéën. Gewoon lekker met je handen. Je kunt iets doen.” Noortje vindt het “gewoon leuk om creatief bezig te zijn”. De vwo-leerlingen vinden het dus leuk om zelf aan de slag te gaan.

Ook de vmbo-leerlingen geven deze redenen wanneer ze vertellen waarom ze de workshop het leukst vonden. Ze vinden het fijn dat je daar creatiever bezig kan zijn, maar geven als argumenten vaak ook dat ze dan niet hoeven te luisteren of te lezen en dat ze het fijn vonden dat ze gewoon konden beginnen, zonder er van tevoren lang over nagedacht te hebben. Zo zegt Roald (16) uit 3 vmbo-KBL niet zo van lezen te houden en was hij blij dat hij meteen mocht beginnen. “Je krijgt een opdracht, je hoeft er niet lang over na te denken en je kan gelijk beginnen. Ik vind dat mooi gedaan.” Ook Jaana (14) uit 3 vmbo-TL “houdt niet van schetsen” en vindt het “gewoon leuk” dat ze “met haar handen bezig mag zijn”.

²¹⁰ Bij het bespreken van de resultaten is geprobeerd zoveel mogelijk bij de bewoordingen van de leerlingen te blijven. Hierdoor is de zinsbouw van enkele citaten niet grammaticaal correct en wordt ook het woord *leuk* erg vaak gebruikt.

De workshop: “Het was gewoon plakken”

Alle leerlingen vonden de workshop makkelijk, omdat het voornamelijk met karton-maché meubels beplakken was, wat iedereen makkelijk vond. Zo antwoordt Jaana op de vraag wat ze makkelijk vond: “Dat het gewoon was opplakken en gewoon verstand op nul en gewoon doen.” En de vwo-leerling Noortje antwoordt: “Plakken dat was niet zo heel erg moeilijk”. Twee vwo-leerlingen zijn wel ook aan het boren en zagen geweest om een nieuw onderdeel aan het meubel te maken. Dit vonden ze in het begin misschien lastig maar het ging al snel beter.

De rondleiding: “De kunst van Maartje Korstanje en het vragen stellen maakte de rondleiding interessant”

De andere vier leerlingen vonden de rondleiding het leukst. Hiervan waren drie leerlingen van het vmbo en een van het vwo. De vwo-leerlingen vonden de rondleiding voornamelijk leuk omdat de kunst anders was dan anders. Het waren geen schilderijen, maar het waren compleet nieuwe beelden die ze nog nooit eerder hadden gezien. Ook viel het in de smaak dat ze zelf mochten bedenken wat de kunstwerken voorstelden. Sammie (14) uit 3 vwo zegt hierover: “Ik vond hem heel interessant enzo, want het was een soort van kunst die ik niet eerder heb gezien, dus daarom boeide het me ook heel erg en ik vond het ook persoonlijk heel mooi.”

Ook de vmbo-leerlingen gaven aan dat de rondleiding leuk was omdat ze veel aparte dingen hebben gezien. Ze zagen geen schilderijen, maar rare en aparte kunst. Één vmbo-leerling, Roald, geeft aan dat hij het fijn vond om de werken in het echt te zien, “Want als je iets in het echt ziet dan is het altijd veel mooier dan dat je iets op het internet ziet.”

Verder vonden alle leerlingen het fijn dat ze vragen mochten stellen tijdens de rondleiding. Meerdere leerlingen, zowel vmbo als vwo, gaven aan dat het zo beter is omdat je erbij betrokken wordt en dus beter oplet. Zo zegt de vmbo-leerling Roald: “Je moet er wel een beetje bijblijven. Want als jij een vraag stelt dan weet je, oh shit, ik moet wel opletten want ze kunnen zomaar eens een vraag aan mij stellen.” De vwo-leerling Annelies vertelt over de rondleiding: “Normaal is het misschien een beetje langdradig enzo word er heel veel uitgelegd, maar nou vond ik het gewoon leuker dat je erbij betrokken werd enzo.”

Er was wel duidelijk te merken dat de vmbo-leerlingen het fijn vonden om vragen te stellen omdat ze niet de concentratie hadden om lang stil te staan en naar een verhaal te

luisteren. Zo vertelt Jara (14) uit 3 vmbo-KBL dat ze de rondleiding het leukst vond omdat ze gewoon mocht rondlopen en naar de kunst mocht kijken en niet de hele tijd hoefde te luisteren, want als ze zelf niets mag zeggen en iemand de hele tijd aan het praten is “dan stop ik op een gegeven moment ook met luisteren omdat het dan saai wordt”.

De vwo-leerlingen vonden het juist leuk om vragen te stellen, om meer te weten te komen over dingen die hen interesseerden, alhoewel ook zij aangaven dat deze manier van rondleiden leuker was dan een ‘normale’ rondleiding en dat ze hun aandacht verliezen als iemand een lang saai verhaal vertelt. Zo vond Noortje dat het de kunst was die de rondleiding interessant maakte, omdat je zelf bij de kunstwerken mocht bedenken wat het was. Noortje hoefde niet veel achtergrondinformatie erbij, “Nee, ja hooguit misschien interpretatie maar verder niet. Als ze maar blijven vertellen dan gaat mijn aandacht weg, dan heb ik op een gegeven moment zoiets van ja, ik vind het wel goed.”

De vwo-les: “zelfstandig mogen werken”

Er was slechts één leerling, Femke (15) uit 3 vmbo-TL, die de vwo-les het leukst vond, alhoewel die wel een gedeelde eerste plek had samen met de workshop. De reden hiervoor was dat ze bij beide onderdelen zelfstandig mocht werken en niet lang hoefde te luisteren, maar zelf aan de slag mocht. Het is opvallend dat een vmbo-leerling de theoretische les die is ontwikkeld voor het vwo even leuk vond als de workshop.

Verder vonden de meeste vmbo-leerlingen de les het minst leuk. Zo vond Roald het saai omdat hij veel moest lezen. Ook Jaana vond de les “eigenlijk best wel heel saai” omdat ze er niet van houdt om stil te zitten achter een computer en ze gewoon liever met haar handen bezig is.

De vwo-les: “interessant om te zien wat al die kunstenaars maken”

Toch vonden bijna alle leerlingen, zowel de meerderheid van de vmbo-leerlingen als de meerderheid van de vwo-leerlingen, de informatie die ze kregen bij de vwo-les wel interessant. Alhoewel de vmbo-leerlingen vooral bij het nabespreken het interessant vonden om te zien wat alle kunstenaars gemaakt hadden en de vwo-leerlingen het juist leuk vonden om die informatie zelf op te zoeken. Maar beide groepen vinden het dus fijn om te leren welke kunstenaars nog meer hun inspiratie uit de natuur halen. Zo vertelt Floor (15) uit 3 vwo dat ze de vwo-les leuk vond omdat: “Je ook een beetje achtergrond informatie krijgt,

dus dat je ook weet waar haar inspiratie vandaan komt. En dat je zegmaar ja, achtergrond achter de kunstwerken weet van wie dat nog meer doen enzo.” De vmbo-leerling Femke vond de vwo-les “wel vet. Als je dan zo zit in het groepje en dan zie je al die kunstenaars, dat wel mooi om te zien.”

De vwo-les: “Opdrachten maken was makkelijk/moeilijk”

Bij de vragen over de opdrachten van de vwo-les is er een duidelijk verschil in de antwoorden van vmbo- of vwo-leerlingen te zien. De vwo-leerlingen vonden niets moeilijk aan de les, maar de vmbo-leerlingen vonden het vaak moeilijk om de informatie te zoeken en de vragen te beantwoorden. Zo vonden Jaana en Femke het moeilijk omdat de websites slecht vertaald of Engelstalig waren en vonden Roald en Moo (14, 3 vmbo-KBL) het moeilijk omdat ze veel moesten lezen en er veel tekst op de website stond.

De vwo-les: “Fijn om mijn mening te geven”

Wat opvalt is dat bijna alle vmbo-leerlingen het heel fijn vonden om hun mening te mogen geven en dat expliciet noemen. Om die reden vonden ze het nabespreken van de vwo-les vaak het leukste onderdeel van de les. Zo vertelt de vmbo-leerling Jara dat ze dit onderdeel niet alleen omdat ze al die verschillende kunstwerken en gebouwen zag het leukst vond, maar vooral ook omdat ze haar mening mocht geven. “Dat als je iets niet mooi vindt dat je het gewoon kon zeggen, je mening kon geven.”

De vwo-leerlingen noemden dit niet in het interview, alhoewel twee vwo-leerlingen, Noortje en Romy, wel aangaven dat ze het leuk vonden dat ze bij de rondleiding mochten zeggen wat ze zelf in het kunstwerk zagen en daar dus hun mening mochten geven.

De vwo-les: “Klas heeft invloed op de les”

Zowel enkele vmbo-leerlingen als enkele vwo-leerlingen gaven aan dat ze afgeleid worden door hun klasgenoten en dat daardoor de vwo-les minder leuk gevonden kan worden of de opdracht minder goed gemaakt kan worden. Het werken in kleine groepjes blijkt daarom fijn te zijn. Zo zegt de vmbo-leerling Femke: “En het is in een klein groepje, met de hele klas is het al minder snel leuk omdat het dan echt... dan moet je ook langer luisteren”, en de vwo-leerling Noortje geeft aan dat ze de vwo-les met de hele klas minder leuk gevonden zou hebben, omdat dan al haar vriendinnen erbij zouden zijn en ze afgeleid zou worden.

Het gehele programma: “Het was leerzaam”

Er was één vmbo-leerling, Jaana, die zei dat ze van het gehele programma, zowel de rondleiding en de workshop als de vwo-les, niets geleerd heeft. Één vwo-leerling, Noortje, gaf ook aan van de vwo-les “niet echt iets speciaals” geleerd te hebben, maar heeft van de workshop wel wat opgestoken, namelijk dat karton echt flexibel werd.

Verder geven alle leerlingen aan dat ze iets geleerd hebben, vooral van de workshop. Veel leerlingen, zowel van het vmbo als vwo, geven als antwoord dat ze nu weten hoe je moet werken met karton-maché. Ook hebben sommigen geleerd dat het ook echt sterk wordt als je van karton meubels maakt en dat dat door de houtlijm komt. Dit waren ze ook te weten gekomen dankzij de rondleiding.

Verder zegt de vmbo-leerling Jara van de rondleiding geleerd te hebben “dat niet alles iets hoeft voort te stellen met kunst en dat je mensen juist ook kan na laten denken dat het niet iets hoeft voor te stellen”. Sammie uit 3 vwo weet dankzij de rondleiding dat je een gevoel bij een kunstwerk kan hebben. “Dan kwam je in een kamer en dan had je er ook meteen een gevoel bij, dus dat je ook als je kunst ziet dat je ook echt gevoel erin kan leggen. En dan misschien niet wat de kunstenaar bedoelde, maar dat dat wel kan zegmaar.”

Van de vwo-les hebben de leerlingen bijna allemaal hetzelfde geleerd, namelijk hoe andere kunstenaars de natuur als inspiratie gebruikten of hoe de natuur als inspiratiebron gebruikt kan worden. Één vmbo-leerling, Moo, geeft ook nog aan geleerd te hebben van het werk van Maarten Baas dat iets nog mooi kan blijven ook al is het in de brand gestoken.

4.3. Conclusie

Uit de resultaten blijkt dat de vwo-leerlingen het programma dat voor vmbo ontwikkeld is ook leuk en interessant vinden en dat ze ervan leren. Ze vonden het wel allemaal makkelijk, maar ook de vmbo-leerlingen vertelden dat de rondleiding en de workshop makkelijk waren. Het enige dat de vmbo-leerlingen moeilijk vonden aan het vmbo-programma, was het opletten tijdens een lange uitleg, maar dankzij de opzet van de interactieve rondleiding hoefde dat meestal niet.

Doordat de leerlingen tijdens de rondleidingen ook zelf aan het woord kwamen, vonden alle leerlingen het een leuke rondleiding. Dit zou betekenen dat de vooronderstellingen die gedaan zijn op basis van de kunstinterpretatietheorie van Barrett

juist zijn en dat aan elke leerling dezelfde rondleiding aangeboden kan worden wanneer in gesprek wordt gegaan over het kunstwerk. Hierbij moet wel de kanttekening worden gemaakt dat veel leerlingen zeiden de rondleiding leuk te vinden dankzij de kunst van Maartje Korstanje. Dit is interessant, omdat de conclusies die nu getrokken worden dan wellicht niet voor alle kunst op gaan en dit komt ook overeen met dat Barrett zegt dat zijn methode niet op alle kunst toepasbaar is.

Het feit dat zoveel vwo-leerlingen de workshop het leukste vonden van alles wat ze hadden gedaan, geeft aan dat de conclusies die zijn getrokken aan de hand van de theorie van Gardner juist zouden kunnen zijn. Dat ook vwo-leerlingen graag praktische opdrachten doen, zou kunnen betekenen dat ook zij beschikken over goed ontwikkelde ruimtelijke- en lichamelijke-bewegings intelligenties. Het zou echter ook zo kunnen zijn dat ze dit juist leuk vinden omdat ze op school wat anders doen. De helft van de vmbo-leerlingen, die op school voornamelijk praktische opdrachten krijgen, vonden de rondleiding namelijk het leukste wat ze gedaan hadden. Wellicht vonden de leerlingen het dus leuk omdat het eens wat anders is dan wat ze op school doen en dit is interessant om als museum rekening mee te houden.

Het vmbo-programma zou aan vwo-leerlingen aangeboden kunnen worden, maar andersom werkt het waarschijnlijk niet. De meeste vmbo-leerlingen vonden de vwo-les die voor vwo ontwikkeld was namelijk minder leuk. De opdrachten vonden ze moeilijk en ze vonden het saai om lang te moeten luisteren, alhoewel ze wel aangaven het interessant te vinden om te zien hoe andere kunstenaars inspiratie uit de natuur haalden en daarom vonden ze het nabespreken vaak het leukste gedeelte van de les. Opvallend is dat er één vmbo-leerling is die de vwo-les eigenlijk heel leuk vond en hem samen met de workshop op de eerste plaats zet in haar top drie. Ook gaf zij aan het interessant te vinden om alle afbeeldingen van andere kunstwerken te zien.

Ook dit komt overeen met een eerder gemaakte vooronderstelling, namelijk die gebaseerd op de ontwikkelingspsychologie van Piaget, waarin aangenomen wordt dat er aan vmbo- en vwo-leerlingen een andere les aangeboden zou moeten worden wanneer er cognitieve vermogens nodig zijn. Het blijkt inderdaad dat vmbo-leerlingen de opdrachten moeilijker vonden en daardoor minder leuk, terwijl de vwo-leerlingen geen enkele moeite hadden met het beantwoorden van de vragen. Wellicht dat als de informatie op een andere manier aangeboden wordt, waarbij ze minder hoeven te lezen en luisteren, de vmbo-leerlingen de les dan leuker vinden, omdat ze aangeven de informatie wel interessant te

vinden en ervan te leren. Wellicht kan de informatie in de vorm van een praktische opdracht tijdens de rondleiding al gegeven worden. De rondleiding vinden ze namelijk best leuk en dan kunnen ze, terwijl ze bij de originele kunstwerken staan, meteen de overeenkomsten en verschillen zien met andere kunstenaars die de natuur als inspiratiebron gebruiken. Waarschijnlijk is het uitprinten van afbeeldingen van deze andere kunstenaars een goed idee. Deze kunnen dan met de leerlingen besproken worden of ze kunnen uitgedeeld worden, waarbij de leerlingen zelf de werken van de afbeeldingen moeten vergelijken met de werken uit de tentoonstellingen. Zo hoeven de leerlingen niets te lezen. Ook is het goed om de leerlingen zelf vooral veel aan het woord te laten, want dat vinden ze fijner dan wanneer ze veel moeten luisteren.

Tenslotte is te concluderen dat, ook al zijn er patronen te herkennen, elke leerling anders is. Niet alleen tussen de vmbo- en vwo-leerlingen zijn er verschillen, maar ook tussen de antwoorden van de vmbo-leerling en vwo-leerlingen onderling. Elke leerling vindt iets anders leuk en de top drie verschilt bij iedereen. Er zijn vmbo-leerlingen die liever meer kennis krijgen en er zijn vwo-leerlingen die liever veel met hun handen bezig zijn, maar omdat de leerlingen nou eenmaal op verschillende onderwijstypen in het voortgezet onderwijs worden ingedeeld, blijft deze verscheidenheid binnen een klas altijd. Geredeneerd vanuit Gardners opvatting over onderwijs is het daarom goed dat een educatief programma uit veel verschillende onderdelen bestaat. Doordat er verschillende intelligenties aan bod komen bij de verschillende onderdelen, is er voor iedere leerling iets dat hem aanspreekt. Bij de rondleiding kunnen leerlingen met een goed ontwikkelde linguïstische intelligentie zichzelf goed uitdrukken en hun mening geven over de kunstwerken en leerlingen die deze intelligentie minder ontwikkeld hebben kunnen hierin juist oefenen. Bij de workshop wordt juist een beroep gedaan op de ruimtelijke- en lichamelijke-bewegings intelligenties. Bij de vwo-les worden verder de interpersoonlijke intelligentie en de naturalistische intelligentie aangesproken, omdat er samengewerkt moet worden en omdat er overeenkomsten en verschillen tussen de kunstwerken geformuleerd moeten worden.

In elk van de theorieën die in het vorige hoofdstuk besproken zijn, zowel de theorie van Gardner als die van Piaget en Barrett, zit dus een kern van waarheid. Een groot deel van de aannames die in eerdere hoofdstukken zijn gedaan, blijken waar te zijn wanneer naar de resultaten van dit praktische onderzoek gekeken wordt. In de conclusie zullen op basis hiervan enkele aanbevelingen gedaan worden.

Conclusie en aanbevelingen

“Vroeger dacht je dat - wanneer je iets voor vwo/havo ontwikkelde – je het vmbo met een afgezwakte vorm er ook mee kon bedienen. Deze gedachte is volstrekt achterhaald. Het werken voor vmbo vergt een aparte aanpak en deskundigheid.”²¹¹

Hiermee begon het onderzoek: de bewering van een museummedewerker dat werken voor het vmbo een aparte aanpak en deskundigheid vereist. In deze scriptie is er door middel van het bestuderen van het Nederlandse schoolsysteem, het vergelijken van verschillende theorieën die toe te passen zijn op het kunstonderwijs en een praktische test onderzocht of deze bewering ook van toepassing is op musea voor de kunsten, met als case study Museum Jan Cunen in Oss

Momenteel maakt Museum Jan Cunen verschillende educatieve programma's voor het vmbo en het vwo. Op sommige punten zijn deze programma's anders ontwikkeld: zo krijgt het vmbo meer praktische opdrachten en ook de kennis en theorie die ze tijdens het programma vergaren is meer praktisch gericht. Het vwo wordt daarentegen veel kunstgeschiedenis aangeboden en de lessenreeksen op school zijn vaak langer dan bij het vmbo, waarbij de vwo-leerlingen zelfstandiger te werk moeten gaan. Er zijn ook overeenkomsten tussen de projecten. Bij beide doelgroepen bestaat het programma vaak uit een voorbereidende les of lessenreeks op school, een rondleiding in het museum en een praktische component als een workshop of een opdracht op school. Verder wordt er in de programma's altijd aandacht besteed aan de inspiratie van de kunstenaar en wordt geprobeerd de leerlingen met de kunstenaar in contact te laten komen.

Uit dit onderzoek is gebleken dat het mogelijk is leerlingen van verschillende onderwijstypen deels hetzelfde programma aan te bieden, maar tegelijkertijd had de museummedewerker van het citaat gelijk dat het werken met vmbo een aparte aanpak vereist. Vmbo-leerlingen verschillen namelijk van vwo-leerlingen in hun zelfstandigheid, concentratie, inzet en cognitieve vermogens. Deze aannames aan de hand van het Nederlandse schoolsysteem en de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget werden bevestigd bij het korte praktische onderzoek. Vmbo-leerlingen gaven aan een minder lange concentratie te hebben en vonden de opdrachten die voor de vwo-leerlingen ontwikkeld waren vaak lastig. Toch hoeft dit niet te betekenen dat ze totaal verschillende

²¹¹ Hagedoorn 2008 (zie noot 1), pp. 93-94.

educatieprogramma's aangeboden moeten krijgen. Uit de theorieën van Gardner en Barrett is namelijk gebleken dat sommige onderdelen van een educatief programma op dezelfde wijze aangeboden kunnen worden voor zowel het vmbo als het vwo.

Zo zou een rondleiding voor beide onderwijstypen gelijk kunnen zijn, mits de leerlingen veel vragen worden gesteld en ze actief bij de tentoonstelling betrokken worden. De reden hiervoor is dat vanuit de constructivistische leertheorie gezien het goed is om leerlingen actief kennis tot zich te laten nemen, in plaats van het ze slechts te vertellen. Door vragen aan de leerlingen te stellen, worden ze gestimuleerd na te denken over het onderwerp en door op hun antwoorden goed in te spelen met nieuwe kennis, kunnen ze oude kennis koppelen aan nieuwe kennis en zo tot nieuwe inzichten komen. Deze vragen kunnen volgens Barrett aan iedere doelgroep hetzelfde gesteld worden. Dit werd bevestigd in het praktische onderzoek. Zowel de vmbo-leerlingen als de vwo-leerlingen vonden de rondleiding leerzaam en interessant en ze vonden het leuk om over de kunstwerken in gesprek te gaan.

Ook een praktische workshop zou aan beide doelgroepen hetzelfde aangeboden kunnen worden. Uit het praktische onderzoek blijkt dat alle leerlingen een praktische workshop leuk vinden en als leerzaam ervaren en dat ze soortgelijke antwoorden geven als hen gevraagd wordt wat ze ervan hebben geleerd. Geredeneerd vanuit de theorie van meervoudige intelligenties van Gardner is het ook mogelijk om beide doelgroepen een praktische workshop aan te bieden, omdat in beide klassen leerlingen aanwezig zullen zijn die beschikken over goed ontwikkelde ruimtelijke en lichamelijke-bewegings intelligenties. Omdat er echter ook leerlingen zijn die beter zijn in opdrachten waarbij ze andere intelligenties in kunnen zetten, is het goed om in het gehele educatieve programma diverse componenten te verwerken, waarbij verschillende intelligenties ontwikkeld worden. Zo kan iedere leerlingen zijn goed ontwikkelde intelligenties inzetten, maar ook de andere intelligenties verbeteren.

Volgens Gardner is het mogelijk om de meervoudige intelligenties te verbeteren, maar volgens Piaget verandert de intelligentie niet gedurende de ontwikkeling, ook al kan men wel steeds complexere dingen begrijpen. De mogelijkheden en onmogelijkheden van onze kennisverwerving zijn erfelijk bepaald en ook het sociale milieu waar iemand in opgroeit en opvoeding spelen een belangrijke rol. Hierdoor verschillen vmbo- en vwo-leerlingen van cognitieve vermogens, waardoor het niet mogelijk is ze dezelfde les aan te

bieden wanneer hierbij cognitieve vermogens nodig zijn. Vmbo-leerlingen behoeven opdrachten van een makkelijker niveau dan vwo-leerlingen, waarbij ze weinig hoeven te lezen of te luisteren. Dit bleek uit het praktische onderzoek. Daaruit bleek echter ook dat de vmbo-leerlingen de aangeboden lesstof van de vwo-les wel interessant worden. In combinatie met de visie van Gardner dat een programma zoveel mogelijk verschillende intelligenties aan zou moeten spreken, is de conclusie dus dat er wel een soortgelijke component in een vmbo-programma aangeboden zou moeten worden. Dit zou dan echter op een andere manier aangeboden moeten worden dan bij de vwo-leerlingen.

Een mogelijkheid is om de informatie in de vorm van een praktische opdracht tijdens de rondleiding te geven. De rondleiding vinden de vmbo-leerlingen namelijk leuk en dan kunnen ze, terwijl ze bij de originele kunstwerken staan, meteen een verband leggen met de kunstgeschiedenis. Waarschijnlijk is het uitprinten van afbeeldingen van andere kunstenaars een goed idee. Deze kunnen dan met de leerlingen besproken worden of ze kunnen uitgedeeld worden, waarbij de leerlingen zelf de werken van de afbeeldingen moeten vergelijken met de werken uit de tentoonstellingen. Zo hoeven de leerlingen niets te lezen. Ook is het goed om de leerlingen zelf vooral veel aan het woord te laten, want dat vinden ze fijner dan wanneer ze veel moeten luisteren.

Concluderend kan er gesteld worden dat Museum Jan Cunen deels rekening moet houden met het onderwijstype van de leerlingen wanneer ze hun educatieve programma's ontwikkelen, maar op sommige punten kan aan vmbo- en vwo-leerlingen hetzelfde educatieprogramma aangeboden worden. In de praktijk zal dit bijvoorbeeld kunnen betekenen dat wanneer het museum een vmbo-project heeft ontwikkeld, een vwo-klas gemakkelijk mee zou kunnen doen aan dit project. Met slechts een kleine aanpassing aan de moeilijkheidsgraad van de opdrachten en de instructie van de museumdocenten om de vwo-leerlingen wat meer zelfstandigheid te geven, is het zeer goed mogelijk dat vwo-leerlingen hetzelfde educatieve programma volgen als vmbo-leerlingen. Andersom zouden, wanneer vmbo-leerlingen mee willen doen met een vwo-project, de componenten waarbij cognitieve vaardigheden nodig zijn enigszins versimpeld kunnen worden of kan dezelfde lesstof op een andere manier aangeboden worden.

Aanbevelingen

Aan de hand van dit onderzoek wordt Museum Jan Cunen de volgende aanbevelingen gedaan:

- Ontwikkel zowel voor het vmbo als het vwo een veelzijdig programma, bestaande uit (minimaal) een museumbezoek met interactieve rondleiding, een praktische component zoals een workshop en een les of lessenreeks op school.
- Bied leerlingen van het vwo dezelfde interactieve rondleiding en praktische workshop aan als de leerlingen van het vmbo.
- Verwerk in zowel programma's voor het vwo als voor het vmbo kunstgeschiedenis in de stof, maar doe dit bij het vmbo op een meer interactieve manier met minder leeswerk dan bij het vwo.
- Zorg dat de leerlingen veel zelf mogen doen, hun mening mogen geven en vragen kunnen stellen.

Discussie

Uit dit onderzoek zijn enkele interessante conclusies getrokken. De vooronderstellingen die gedaan zijn aan de hand van het bestuderen van het Nederlandse schoolsysteem en de drie theorieën van Gardner, Piaget en Barrett bleken allen een kern van waarheid te hebben wanneer ze in de praktijk werden getest. Bij dit korte praktische onderzoek zijn echter enkele kritische kanttekeningen te maken.

Allereerst is het onderzoek nog niet representatief. Er zijn van elke doelgroep slechts vijf leerlingen geïnterviewd. Dit komt vanwege de samenwerking met een middelbare school waarbij andere zaken, waaronder lesgeven, voorrang hebben op het meedoen aan een onderzoek. Hierdoor zijn er niet alleen minder leerlingen geïnterviewd dan nodig voor een betrouwbaar resultaat, maar ook is de vmbo-klas wellicht niet de juiste klas geweest voor dit onderzoek. De leerlingen volgden de richting Vorm & Ambacht en zijn dus bovengemiddeld geïnteresseerd in de kunsten. Het was door de samenwerking met de school niet mogelijk een andere klas te gebruiken voor dit onderzoek. Er waren wel twee andere vmbo-klassen

ingepland om te interviewen, maar beide klassen deden op het laatste moment ineens niet meer mee aan het project vanwege ziekte van de docent of een fout bij het inroosteren.

Om dit praktische onderzoek een volgende keer beter uit te voeren zou het goed zijn meer leerlingen te interviewen, met een gelijkmatige verdeling tussen jongens en meisjes. Bij een kwalitatief onderzoek hoeven dit niet direct honderden leerlingen te zijn, enkele tientallen is voldoende voor een betrouwbaar resultaat.²¹² Ook is het interessant om van het vmbo verschillende richtingen te interviewen, zoals leerlingen van elektrotechniek of bouw. Tenslotte bleek uit interviews dat een klas invloed kan hebben op de uitwerking van een les. Daarom is het advies om bij een volgend onderzoek de les op een complete klas te testen en niet slechts een kleine groep leerlingen. Dit zodat de invloed van medeleerlingen in het onderzoek meegenomen kan worden.

Ook zou het gehele onderzoek van deze scriptie nogmaals uitgevoerd kunnen worden om betrouwbaarder conclusies te kunnen trekken. De conclusies van dit masteronderzoek tonen aan dat het wellicht mogelijk is om vmbo- en vwo-leerlingen dezelfde rondleiding en workshop aan te bieden, maar dit zou nogmaals getest kunnen worden om het definitief vast te stellen. Daarbij zou dan niet alleen een onderzoeker op het gebied van de kunstwetenschap, maar ook een ontwikkelingspsycholoog aan het onderzoek mee kunnen werken, zodat er nog meer kennis vergaard kan worden over de cognitieve verschillen tussen deze doelgroepen. Daarbij kan in een volgend onderzoek ook havo als doelgroep betrokken worden, om te onderzoeken of havo/vwo wel dezelfde opdrachten waarbij cognitieve vaardigheden nodig zijn aangeboden kan worden.

Tenslotte is het interessant om bij het onderzoek meerdere kunstvormen te betrekken. De conclusies uit dit masteronderzoek hebben voornamelijk betrekking op de hedendaagse kunst, of kunstvormen waarbij veel vragen gesteld kunnen worden, omdat deze gebruikt is met de leerlingen en omdat de theorie van Barrett alleen opgaat bij specifieke kunstwerken. Een volgend onderzoek naar de vraag of deze conclusies ook gelden wanneer met oude kunst gewerkt wordt zou interessant kunnen zijn.

Toch hoop ik met dit onderzoek iets te hebben toegevoegd aan de discussie over hoe verschillende doelgroepen uit het voortgezet onderwijs in het kader van museumeducatie benaderd moeten worden.

²¹² Ben Baarda e.a., *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen/Houten 2013³ (1995), pp. 101-102.

Literatuurlijst:

- Baarda, Ben e.a., *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen/Houten 2013³ (1995).
- Barrett, Terry, 'Interactive touring in Art museums. Constructing meanings and creating communities of understanding', *Visual arts research* 34 (2008) 67, pp. 76-84.
- Barrett, Terry, 'Interpretation', in: Lynne Warren (red.), *Encyclopedia of 20th century photography*, New York 2006, pp. 803-806.
- Barrett, Terry, 'About Art Interpretation for Art Education', *Studies in Art Education* 42 (2000) 1, pp. 5-19.
- Barrett, Terry, 'Principles for Interpreting Art', *Art education* 47 (1994) 5, pp. 8-13.
- Breeuwsma, Gerrit e.a., *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*, Utrecht 2004.
- Bronneman Helmers, H. M., L. J. Herweijer en H. M. G. Vogels, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*, Den Haag 2002.
- Dekker, Sanne, *Brain Lessons. Neuropsychological insights and interventions for secondary education*, Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam 2013.
- Dieleman, Cock, *Het nieuwe theaterleren. een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*, Amsterdam 2010.
- Franssen, Diana e.a., *The copyist*, Eindhoven 2010.
- Ganzeboom, Harry, *Cultuurdeelname in Nederland. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*, Assen/Maastricht 1989.
- Gardner, Howard, *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21^{ste} eeuw*, Amsterdam 2013⁵ (2002).
- Haanstra, Folkert, *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*, Utrecht 2001.
- Hagens, Piet, *Museumeducatie in de praktijk*, Utrecht 2008.
- Hein, George, *Learning in the museum*, New York 1998.
- Hooper-Greenhill, Eileen, 'Het museum als leraar. Museum pedagogie als uitdaging', in: P. de Rynck en I. Ardiaenssens (red.), *Volgt de gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea*, z.pl. 2001, pp. 115-133.

- Hooper-Greenhill, Eilean (red.), *The educational role of the museum*, Londen 1999.
- Jonge, Alissa de, *De Van-Bijsterveldt-Paradox? Een onderzoek naar het wetsvoorstel om CKV af te schaffen in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs*, Bachelorscriptie Rijksuniversiteit Groningen 2013.
- Keuning, Steffen e.a., *De Bespiegeling. Culturele en kunstzinnige vorming 2 voor het vwo*, Houten 2001.
- Lamm, Robert C., *The Humanities in Western Culture*, Londen 2004⁴ (1996).
- Leij, Machteld, 'Recensies. Play Van Abbe Deel 4', *Kunstbeeld* 35 (2011) 5, pp. 78-82.
- Michels, Berenice, *Vershil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*, Enschede 2006.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Voortgezet Onderwijs 2013-2014. Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen*, Den Haag 2013.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid*, Den Haag 1995.
- Offenberg, Jessica e.a., *Interpretatiebeleidsplan 2012-2015*, Utrecht 2012.
- Piaget, Jean, *Genetische epistemologie. Een studie van de ontwikkeling van denken en kennen*, Meppel 1976.
- Ruiters, Frans de, 'Hoe vaag zijn "hoog" en "laag"?', *Boekmancahier* 17 (2005) 65, pp. 50-54.
- Scarr, Sandra, 'An author's frame of mind. Review of "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" by Howard Gardner', *New ideas in psychology* 3 (1985) 1, p. 97.
- Terwel, Jan, Gorgina Rosa Rodrigues en Danielle van de Koot-Dees, *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar*, Antwerpen/Apeldoorn 2011.
- Verhofstadt-Denève, Leni, P. Van Geert en A. Vyt, *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten 2003⁵ (z.j.).
- Verkenningcommissie Kunstvakken, *De Kunst van het Nieuwe: vier disciplines, één doel. Advies Verkenningcommissie Kunstvakken*, Enschede 2012.

- Wijs, Anja de (red.), *Interpretatie van het leerlingrapport. Toelatings- en doorstroomgegevens van leerlingen die in 2010 aan de Eindtoets Basisonderwijs deelnamen*, Arnhem 2014.

Online beschikbare bronnen:

- Bijsterveldt-Vliegenthart, Marja van en Maxime Verhagen, 'Inventarisatie wetsvoorstel bovenbouw havo vwo', via website: *Rijksoverheid*, <<http://internetconsultatie.nl/bovenbouwhavovwo>> (16 april 2014).
- Bijsterveldt-Vliegenthart, Marja van, 'Kamerbrief over het kabinetsstandpunt profielen havo/vwo', via website: *Rijksoverheid*, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/03/02/kamerbrief-over-het-kabinetsstandpunt-profielen-havo-vwo.html>> (16 april 2014).
- Bijsterveldt-Vliegenthart, Marja van, 'Actieplan Beter Presteren', via website: *Rijksoverheid*, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>> (16 april 2014).
- Dieleman, Cock, 'Kiezen voor Kwaliteit', via website: *Cultuurnetwerk Nederland*, <www.cultuurnetwerk.nl/producten.../fullpaperkiezenvoorkwaliteitzc.doc> (16 mei 2014).
- Interview met Terry Barrett door Academie voor Beeldende Vorming, 16 januari 2009, via website: *Youtube*, <<https://www.youtube.com/watch?v=3MXv7wtQiTk>> en <<https://www.youtube.com/watch?v=9xKnjKvNu4M>> (18 april 2014).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Verslag SLOA 1999-2000*, Den Haag 2001, via website: 'Bijlage. Verslag SLOA 1999-2000', *Rijksoverheid*, <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2005/10/14/bijlage-verslag-sloa-1999-2000.html>> (15 mei 2014).
- Novum, 'Groep schooldirecteuren wil af van cito toets', via website: *Nu.nl*, 6 januari 2014, <<http://www.nu.nl/binnenland/3668393/groep-schooldirecteuren-wil-af-van-cito-toets.html>> (15 mei 2014).

- Nu.nl, 'Dekker wil af van kritiek cito toets', via website: *Nu.nl*, 11 februari 2014, <<http://www.nu.nl/politiek/3696399/dekker-wil-af-van-kritiek-cito-toets.html>> (15 mei 2014).
- Ploeg, Piet van der, 'Meervoudige intelligentie is volgens wetenschappers flauwekul', via website: *Pedagogiek.net* <<http://home.kpn.nl/pen123/artikelen/Meervoudige%20intelligentie%20is%20volgens%20wetenschappers%20flauwekul.pdf>> (16 mei 2014).
- White, John, *Howard Gardner. The myth of Multiple Intelligences*, Londen 2004. Via website: <<http://eprints.ioe.ac.uk/1263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf>> (16 mei 2014).

Websites:

- *Brabants Dagblad*, 'Kunst met een doel in de etalage van V&D', <<http://www.bd.nl/opinie/blogs/stadsgezicht-oss/kunst-met-een-doel-in-de-etelage-van-v-d-1.4316502>> (20 mei 2014).
- *Cultuurprofiel scholen*, <www.cultuurprofiel scholen.nl> (3 mei 2014).
- *Museum Jan Cunen*, 'De bovenkamer', <http://www.museumjancunen.nl/nl/Activiteiten/Actueel/De_Bovenkamer/default.aspx?p=1> (20 mei 2014).
- *Museum Jan Cunen*, 'Tentoonstellingen Actueel. Metamorfoses', <<http://www.museumjancunen.nl/nl/Tentoonstellingen/Actueel/Metamorfoses/default.aspx>> (5 mei 2014).
- *Oss Nieuws*, 'Leerlingen maken kunstmeubels in de stad', <<http://www.oss-nieuws.nl/nieuws/22545/leerlingen-maken-kunstmeubels-de-stad>> (20 mei 2014).
- *Rijksoverheid*, 'Brede steun senaat voor eindtoets groep 8', <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2013/12/10/brede-steun-senaat-voor-eindtoets-groep-8.html?ns_campaign=nieuwsberichten-ministerie-van-onderwijs,-cultuur-en-wetenschap&ns_channel=att> (13 april 2014).
- *Rijksoverheid*, 'Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs', <<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en->

- publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html> (20 mei 2014).
- *Rijksoverheid*, 'Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo>> (12 april 2014).
 - *Rijksoverheid*, 'Voortgezet onderwijs. Havo en vwo', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/havo-en-vwo>> (13 april 2014).
 - *Rijksoverheid*, 'Wat is de onderbouw van het voortgezet onderwijs?', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-onderbouw-van-het-voortgezet-onderwijs.html>> (16 april 2014).
 - *Rijksoverheid*, 'Wat is het aanbod aan cultuureducatie in de derde en de vierde klas van het vmbo?', <<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-aanbod-aan-cultuureducatie-in-de-derde-en-de-vierde-klas-van-het-vmbo.html>> (15 april 2014).
 - *Thuis in het nieuws*, 'Jan Cunen in de stad. Osse leerlingen maken kunstmeubels', <<http://www.thuisinhetnieuws.nl/artikel/43546/jan-cunen-in-de-stad-osse-leerlingen-maken-kunstmeubels.html>> (20 mei 2014).
 - *Van Abbe Museum*, 'Play Van Abbe. Het museum in de 21e eeuw', <[http://www.vanabbemuseum.nl/browse-all/?tx_vabdisplay_pi1\[ptype\]=24&tx_vabdisplay_pi1\[project\]=548&cHash=8f24b4ec9da5c168de022c4ec7f980d9](http://www.vanabbemuseum.nl/browse-all/?tx_vabdisplay_pi1[ptype]=24&tx_vabdisplay_pi1[project]=548&cHash=8f24b4ec9da5c168de022c4ec7f980d9)> (7 maart 2014).
 - *Van Abbe Museum*, 'De pelgrim, de toerist, de flaneur (en de werker). Play Van Abbe Deel 4', <[http://www.vanabbemuseum.nl/browse-all/?tx_vabdisplay_pi1\[ptype\]=18&tx_vabdisplay_pi1\[project\]=753&cHash=0fd2fab74be4be273ec9fb838e04579b](http://www.vanabbemuseum.nl/browse-all/?tx_vabdisplay_pi1[ptype]=18&tx_vabdisplay_pi1[project]=753&cHash=0fd2fab74be4be273ec9fb838e04579b)> (6 maart 2014).
 - *Vorm en ambacht*, <<http://www.vormenambacht.nl/>> (16 april 2014).

Bronnen:

- Museum Jan Cunen, *Evaluatie Henk Wildschut*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.

- Museum Jan Cunen, *Leerlijnen Museum Jan Cunen*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.
- Museum Jan Cunen, *Subsidieaanvraag project voor Fonds voor Cultuurparticipatie*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.
- Museum Jan Cunen, *VMBO-programma bij SOLO Henk Wildschut*, Oss 2013, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.
- Museum Jan Cunen, *Pizzeria Vasari*, Oss 2012, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.
- Museum Jan Cunen, *Subsidieaanvraag Henk Wildschut*, Oss 2012, Niet-gepubliceerde uitgave voor eigen gebruik van het museum.
- Gesprek met Aafke de Bruijn, educatiemedewerker Museum Jan Cunen, Oss 30 april 2014.
- Gesprek met Karin Schipper, educatiemedewerker Museum Jan Cunen, Oss 30 april 2014.
- Gesprek met Frits Wielders, Voorzitter Commissie Stimulering Cultuureducatie VMBO bij het Fonds voor Cultuurparticipatie, Oss 21 november 2013.
- Lezing Dr. Marijke Van Eeckhaut , Utrecht 10 december 2013.
- Zaaltekst Pizzeria Vasari, Museum Jan Cunen, Oss 2012.

Bijlage 1: De vwo-les

Afsluitende les bij de tentoonstelling *Metamorfoses* van Maartje Korstanje



Doelgroep:

3vwo

Doel:

Het werk van Maartje Korstanje in een kunsthistorische context plaatsen.

Uitleg les

Tijdens de afsluitende les krijgen de leerlingen kennis over de kunsthistorische context rond het werk van Maartje Korstanje. Waardoor liet zij zich inspireren en wie deden dit soort dingen nog meer? Leerlingen maken dus kennis met kunst, vormgeving en architectuur die geïnspireerd is door de natuur. Ze zoeken zelf informatie over een onderwerp en beantwoorden een aantal vragen. Dit presenteren ze in een document wat ze uitwisselen met de medeleerlingen.

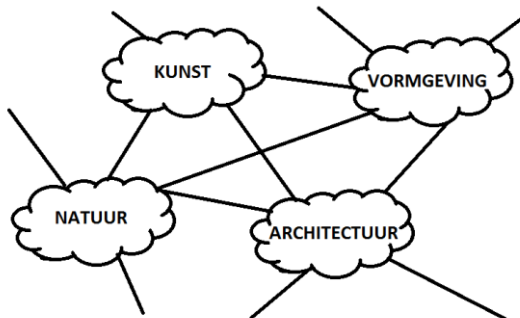
Stappenplan (45 min.):

1. Aanspraak maken op de kennis van de leerling. Stel ze een vraag. Wat weten ze al over dat onderwerp? Schrijf op het bord. (5 min.)
2. Opdracht uitleggen en uitdelen. Groepjes maken. (5 min.)
3. Leerlingen maken de opdracht in groepjes. (20 min.)
4. Leerlingen wisselen gemaakte opdrachten/documenten uit. Dit gebeurt klassikaal. Link leggen met het werk van Maartje Korstanje. (20 min.)



1. Voorkennis testen

Zoals je ziet laat Maartje Korstanje zich veel inspireren door de natuur. Zij is natuurlijk niet de eerste kunstenaar die dit doet, vele andere kunststromingen, maar ook architectuur en vormgeving, lieten zich inspireren door de natuur.



Maak een woordweb op het schoolbord (indien aanwezig). Plaats in het midden de 3 woorden kunst, design en natuur. Laat de leerlingen brainstormen wat ze weten over dit onderwerp en vul dit aan in het woordweb.

3. Opdracht

Verdeel de klas in acht groepjes.

Nu gaan de leerlingen verschillende kunstenaars, architectuur en vormgeving onderzoeken die allen inspiratie halen uit de natuur. In hun groepjes gaan ze hier zelf informatie over opzoeken. Elk groepje krijgt een werkblad met vragen erop, die ze moeten beantwoorden. De antwoorden zetten ze in een worddocument (met afbeeldingen!) en die bespreken we aan het einde klassikaal.

De onderwerpen waaruit ze kunnen kiezen:

| | |
|---|--|
| Architectuur Crazy House in Dalat, Vietnam Architectuur van Gaudí (Barcelona) | Meubels Jugendstil |
| (Mode)Ontwerper/vormgever/kunstenaar: Maarten Baas Iris van Herpen (o.a. ontworpen voor Lady Gaga) | Kunstenaars: Surrealisme (Max Ernst) Louise Bourgeois |

Bijlage 2: Werkbladen voor de leerlingen

Werkblad 1: Crazy House, Dalat, Vietnam

Het Crazy House in Dalat (Vietnam) is een zeer apart en fantasierijk gebouw en heeft veel invloeden uit de natuur. Zoek op internet informatie over het Crazy House en beantwoord de volgende vragen. Kijk bijvoorbeeld eens op de volgende websites:

<http://www.crazyhouse.vn/> (Kan ook Engelstalig, taalkeuze rechtsbovenin)

<http://vietnamvisa-easy.com/blog/crazy-house-interesting-attraction-in-da-lat/>

1. Wat is het Crazy House? Door wie is het gemaakt en hoe is het tot stand gekomen?
2. Zoek 3 afbeeldingen van het Crazy House die jullie aanspreken.
2. Vinden jullie dit mooi? Zou je hier willen wonen? Waarom wel/niet?
3. Wat zijn de overeenkomsten/verschillen met het werk van Maartje Korstanje?

Werkblad 2: Architectuur van Gaudí (Barcelona)

Antoni Gaudí is een wereldberoemde architect die vele kleurrijke gebouwen en parken ontwierp. Misschien ben je weleens in Barcelona geweest, dan zul je hem zeker kennen.

1. Wie was Antoni Gaudí? Vertel in het kort iets over zijn leven en carrière en waarom hij zo beroemd is geworden.
2. Welke gebouwen en parken in Barcelona heeft hij allemaal ontworpen? Noem er 3, met van elk minimaal 2 afbeeldingen die jullie aanspreken.
3. Vinden jullie dit mooi? Zou je in een van deze gebouwen willen wonen? Waarom wel/niet?
4. Wat zijn de overeenkomsten/verschillen met het werk van Maartje Korstanje?

Werkblad 4: Maarten Baas

Omdat we bij de workshop meubels gaan maken, gaan jullie je in deze opdracht richten op design meubels. Nederland doet het erg goed op het gebied van design. Als klein landje hebben we toch een aantal wereldwijd bekende designers. Een daarvan is Maarten Baas.

Kijk bijvoorbeeld eens op de volgende website, of zoek 'Maarten Baas' op google of wikipedia:

<http://www.maartenbaas.com/>

1. Vertel in enkele zinnen kort iets over Maarten Baas. Wie is hij? Wat maakt hij? Waaruit haalt hij zijn inspiratie denk je?
2. Zoek 3 werken van Maarten Baas waarin de natuur als inspiratie is gebruikt. Waaraan kun je dit zien?
3. Welke afbeelding vind je het mooiste en welke het minst mooi? Leg uit waarom.
4. Vinden jullie het werk van Maarten Baas kunst of design? Waarom?
5. Wat zijn de overeenkomsten/verschillen met het werk van Maartje Korstanje?

Werkblad 6: Max Ernst (Surrealisme)

In de schilderkunst zijn soms duidelijk invloeden uit de natuur te zien. Een bekende schilder waarbij natuurlijke vormen werden verwerkt in zijn werk, was Max Ernst. Hij wordt vooral vaak genoemd onder de surrealistische stroming.

1. Vertel kort iets over Max Ernst en het surrealisme. Wie was Max Ernst? Wat is het surrealisme?
2. Er bestaan meerdere vormen van surrealisme, te weten expressief, abstraherend, biomorf en illusionistisch surrealisme. Welke van de vier is van toepassing op Max Ernst? Waarom?
3. Zoek 3 werken van Max Ernst waarin duidelijk invloeden uit de natuur/organische vormen zijn te zien.
4. Welke afbeelding vind je het mooiste en welke het minst mooi? Leg uit waarom.
5. Wat zijn de overeenkomsten/verschillen met het werk van Maartje Korstanje?

Bijlage 3: Informatiebladen voor de docent

Crazy House, Dalat (Vietnam)

Het Crazy House, wat de populaire naam is van het Hăng Nga guesthouse in Dalat (Vietnam), is ontworpen door een Vietnamese architect. Haar naam is Đặng Việt Nga en zij is de dochter van de communistische politiek leider Trường Chinh. Het huis wordt vaak beschreven als een sprookjeshuis en er zijn vormen in verwerkt van bomen, een gigantische giraf en andere dieren. Nergens zijn rechte hoeken te vinden. De architectuur, met zijn complexe structuren en organische design, wordt weleens beschreven als expressionistisch. Nga heeft ook aangegeven inspiratie te halen uit de beroemde architect Antoni Gaudi.

Vroeger was het Crazy House het eigen huis van Nga, maar sinds 1990 is het open voor publiek. Voor een kleine toegangsprijs kun je je verwonderen over de creativiteit van deze architecten en het voelt als een ware wonderwereld als je door park loopt. Je kunt er zelfs overnachten want een deel is omgebouwd tot guesthouse. Elk jaar wordt het groter en worden er gebouwen bijgebouwd, en inmiddels is het zeer populair en wordt het in veel reisgidsen vermeld.

Enkele afbeeldingen ter illustratie:



Architectuur van Gaudí (Barcelona)

Antoni Gaudí (25 juni 1852 – 10 juni 1926) was een Catalaanse architect. Hij ontwierp rond 1900 markante gebouwen en objecten, vooral in Barcelona, waarvan de Sagrada Família (die wegens restauratiewerkzaamheden altijd in de steigers staat) het bekendste is. Hij wordt beschouwd als een grondlegger van de organische architectuur. Zijn werk valt onder de art nouveau/jugendstil en is uitzonderlijk rijk aan ornamenten.

Vreemd genoeg kreeg Gaudí al voordat hij naam maakte een grote opdracht. In 1881 kocht een vereniging in Barcelona grond, waarop zij een kerk en bijbehorend complex wilde bouwen ter ere van de Sagrada Família (de Heilige Familie: Jozef, Maria en Jezus). De opdracht ging eerst naar Francisco de Paula del Villar, voor wie Gaudí in zijn studententijd werkte. Deze trok zich na het begin van de werkzaamheden terug. Joan Martorell, een bekende van Gaudí en qua neogotiek dé Catalaanse architect, zou de leiding overnemen, maar weigerde. Waarom de onbekende Gaudí in 1883 de opdracht kreeg, is niet duidelijk, maar hij is er wereldberoemd mee geworden.

In Barcelona heeft hij o.a. het volgende ontworpen:

Sagrada Familia



Park Güell



Casa Batlló



Casa Milà



Jugendstil (meubels)

Jugendstil of art nouveau is een kunststroming die tussen 1890 en 1914 op verschillende plaatsen in Europa populair was, voornamelijk als reactie op het vormvervagende impressionisme. De jugendstil manifesteerde zich vooral in gebruiksvoorwerpen (glaskunst, plateel, sieraden, meubels etc.), de architectuur en de schilderkunst. De stroming kende een korte maar hevige bloeitijd. In West-Europa was de stijl ruim voor 1910 al verleden tijd, in het oosten kon ze wat langer overleven.

Het jugendstilornament is samengesteld uit motieven die gewoonlijk asymmetrische composities vormen met een tweedimensionaal karakter, zoals men dit ziet op meubels, sieraden, lampen, bedrukte stoffen enz. De belangrijkste inspiratiebron van deze kunststroming is de natuur. De motieven zijn vaak langstelige, gracieus gestileerde planten en bloemen (lelies, kelken, irissen, papavers, rozenknop), vogels (zwanen, pauwen), libellen, de eivorm, wolken- water- en rotspartijen, vaak gecombineerd met slanke vrouwengestalten.

Voorbeelden van Jugendstil meubels zijn:



Maarten Baas

Maarten Baas (Arnsberg, Duitsland, 19 februari 1978) is een Nederlandse autonoom ontwerper. Baas wordt vaak omschreven als een zogenaamde auteur-designer, wiens ontwerpen zich tussen kunst en design bevinden. Met zijn afstudeercollectie *Smoke* bestaande uit een serie verbrande meubelen, werd Baas in 2002 in korte tijd wereldberoemd. Ook is hij erg bekend om zijn klokkenserie en zijn meubels uit klei.

Volgens designjournalist Chris Reinewald behoort Baas tot een groep Nederlandse ontwerpers zoals Ted Noten die, na Droog en de 'conceptuele' insteek, een bijna cabaretseke benadering van vormgeving hebben, "losgezongen van alle marketingeisen die de industrie stelt". Baas wil zoveel mogelijk onafhankelijk zijn in zijn werk en zich verre houden van massaproductie. Veel van zijn werk is opgenomen in verschillende museumcollecties in binnen- en buitenland.

Enkele ontwerpen van Maarten Baas zijn:



Iris van Herpen

Iris van Herpen is een Nederlands modeontwerpster. Ze heeft sinds 2007 haar eigen modelabel. Haar werk wordt door haarzelf omschreven als mode waar normale regels niet gelden en een combinatie van vakmanschap en innovatieve technieken. Van Herpen haar werk is heel persoonlijk. Ze beschouwt mode als een vorm van zelfexpressie waarbij zij haar associaties en fascinaties over de werkelijkheid van alledag vertaalt naar een collectie. Het creëren van een nieuw silhouet is belangrijk in haar werk, maar draagbaarheid is daarbij niet het uitgangspunt.

Elke collectie heeft zijn eigen verhaal. Zo gaat Radiation Invasion over de onzichtbare straling en signalen om ons heen die bijvoorbeeld alle telecommunicatie mogelijk maken. De collectie Synesthesia heeft als uitgangspunt een neurologisch verschijnsel waarbij een vermenging van zintuigelijke waarnemingen optreedt. Zo zijn er mensen die muziek als het ware kunnen zien en kleuren kunnen proeven.



Max Ernst (Surrealisme)

Max Ernst was een Duitse surrealistische kunstenaar, schilder, sieraadontwerper en beeldhouwer. Hij speelde een grote rol in de totstandkoming van het surrealisme, de kunststroming waarbij kunstenaars gebruik maakten van abstracte droombeelden en van het onderbewuste om hun (subjectieve) gevoel te uiten op het doek.

Er zijn meerdere vormen binnen het surrealisme te onderscheiden. Naast expressief of abstraherend surrealisme, bestaat er ook het biomorfe surrealisme. Deze laatste vorm is terug te zien in het werk van Max Ernst. De term biomorf zegt het al: deze variant kent veel natuurlijke vormen, net als het werk van Maartje Korstanje.

Ernst heeft altijd een fascinatie voor vogels gehad, een thema dat steeds terugkeert in zijn werk. Zijn alter-ego in zijn schilderijen, genaamd Loplop, was een vogel waarvan Ernst suggereerde dat het een extensie van hemzelf was, voortkomend uit een vroegere verwarring van vogels met mensen. In zijn jeugd had Ernst namelijk een vogel die stierf op de geboortedag van zijn zusje.

Kunstwerken:

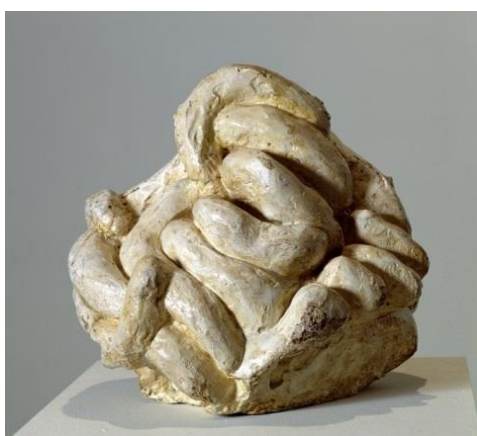
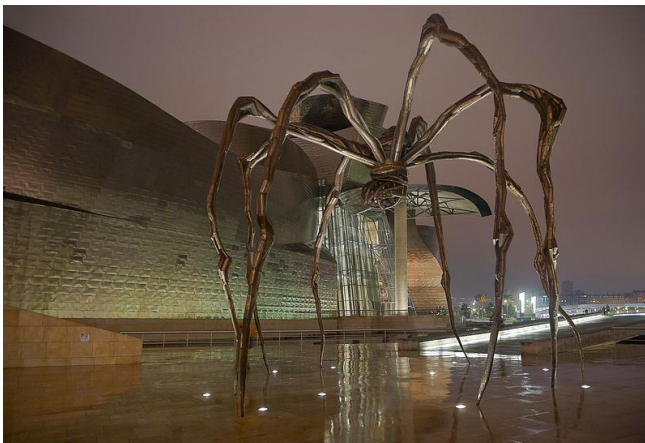


Louise Bourgeois

Louise Bourgeois, een Frans-Amerikaanse kunstenares en beeldhouwster, was een grote inspiratiebron voor Maartje Korstanje. Naast haar werk als beeldhouwer was Bourgeois ook actief als sieraadontwerper. Ze is bekend geworden door haar spinachtige sculpturen. Haar werken zijn abstract, maar er zijn vaak menselijke figuren in te herkennen en het drukt thema's uit als verraad, nieuwsgierigheid en eenzaamheid.

Ondanks haar vroege succes (een van haar werken werd aangekocht door het Museum of Modern Art, New York), werd Bourgeois gedurende de vijftiger en zestiger jaren van de vorige eeuw door de kunstmarkt min of meer genegeerd. Pas in de zeventiger jaren, na de dood van zowel haar echtgenoot als haar vader, werd ze een succesvolle kunstenaar.

In de late jaren negentig begon ze de spin als centraal beeld in haar werk te gebruiken. Maartje Korstanje bewondert het werk van Louise Bourgeois. Het verschil tussen hun is dat Maartje geen mensfiguren maakt. Maartje wil vooral niet dat je als toeschouwer een oog, arm of iets anders dat naar een mensfiguur verwijst herkent in haar beelden. Louise deed dit wel. Maartje bewondert vooral haar onuitputtelijke werklust, Louise heeft namelijk tot aan haar dood sculpturen gemaakt.



Bijlage 4: Verslag van de interviews

Jaana (14), 3 vmbo-TL, Vorm & Ambacht:

Jaana gaf in het eerste interview aan dat ze de rondleiding op zich wel leuk vond en dat ze de kunstwerken van Maartje Korstanje echt mooi vond en knap gemaakt. Het vragen stellen tijdens de rondleiding vond ze leuk, maar ze wilde wel een kort antwoord op haar vragen en niet 'een lang lulverhaal'. Mensen die een langdradig verhaal gaan vertellen vindt ze 'echt vreselijk'.

De workshop vond Jaana leuk omdat ze 'gewoon met haar handen bezig mag zijn'. Ze houdt niet van tekenen en vindt het leuk om beeldend te werken. Ze vindt het werken met karton-maché leuk, onder andere omdat ze het normaal gesproken nooit zou doen. Dat is ook wat ze aangeeft geleerd te hebben, het op deze manier werken met karton-maché.

Het makkelijkst vond Jaana de workshop, omdat het gewoon 'opplakken en verstand op nul' was. Dat vond ze ook fijn, want ze houdt er niet van als ze eerst schetsen moet maken voordat ze uiteindelijk iets mag doen. Ze begint liever gewoon en ze ziet wel waar het eindigt. Er was niet echt iets dat ze moeilijk vond; 'Ja dat klinkt heel egoïstisch, maar nee eigenlijk niets'.

Deze workshop vond Jaana ook het leukst. Het vragen stellen vond ze op zich wel leuk, maar ze had ook 'zoiets van, geef antwoord op de vraag en dan gewoon weer door. Niet zo'n lang lulverhaal houden.'

In het tweede interview had Jaana inmiddels ook de vwo-les gevolgd. Deze vond ze niet leuker dan de workshop, maar toch vond ze de workshop niet meer het leukste wat ze had gedaan. Omdat de workshop 'vies' was en naar haar mening te lang duurde, vond ze toch de rondleiding het leukst.

De les vond ze 'eigenlijk best wel heel saai.' Ze houdt er niet van om stil te zitten achter een computer en is liever gewoon met haar handen bezig. Ze geeft dus ook aan niet echt iets geleerd te hebben van de les en de informatie niet te onthouden. Ze vond het wel makkelijk om plaatjes bij de onderwerpen te zoeken, en ook haar mening geven vond ze niet lastig, maar het opzoeken van informatie op een buitenlandse website vond ze moeilijk. De site die ze volgens de werkbladen moesten bezoeken was volgens haar lastig leesbaar en het was een slechte website die niet goed naar het Nederlands vertaald was. De opdracht vond

ze dus het minst leuk van de les. Het nabespreken vond ze dan nog het leukst, omdat je dan je eigen mening mag geven en verder vrij weinig hoeft te doen.

Jara (14), 3 vmbo-KBL, Vorm & Ambacht:

Ook Jara vond de rondleiding wel leuk, omdat ze heel veel aparte dingen heeft gezien en ook omdat ze ook echt naar beelden ging kijken. 'Meestal kijk je gewoon naar schilderijen enzo maar omdat ik eerst ook echt naar die beelden ging kijken... dat vind ik wel leuker, want op schilderijen weet je meteen wat het is en hier moet je wel even bij nadenken'. Ze vond het ook fijn dat je zelf vragen mocht stellen.

De workshop vond Jara minder leuk. 'Dit is meer met beeldhouwen enzo en ja, ik weet niet echt, maar ik hou meer van tekenen'. Het was wel leuk dat ze iets mochten maken omdat normaal gesproken een museumbezoek altijd hetzelfde is met 'van dat rondlopen enzo en nu mag je wel zelf je creativiteit laten'.

Ze geeft aan dat ze geleerd heeft 'dat niet alles iets hoeft voort te stellen met kunst en dat je mensen juist ook kan na laten denken dat het niet iets hoeft voor te stellen'. Ze vond het wel makkelijk om tijdens de rondleiding vragen te bedenken, want ze had wel veel vragen, maar ze vond het moeilijk om te zeggen wat ze van de kunst vond, 'want als je het dan lelijk vindt, ja, dat kun je niet echt zomaar zeggen'. Ze vond sommige dingen namelijk wel mooi maar sommige dingen 'zagen er ook raar uit en ook soms vies'. Toch vond ze dat wel het leukst, dat je gewoon mocht rondlopen en naar de kunst mocht kijken en ervan zeggen wat je vindt. Vooral ook omdat je dan niet de hele tijd hoeft te luisteren, want als je zelf niets mag zeggen en iemand de hele tijd aan het praten is 'dan stop je op een gegeven moment ook met luisteren omdat het dan saai wordt'. De rondleiding vond ze het leukste wat ze gedaan had en niet de workshop.

Ook na het krijgen van de vwo-les vond ze de rondleiding nog steeds het leukste dat ze gedaan hadden. De les vond ze eigenlijk best saai, alhoewel ze het wel leuk vond om te zien wat alle verschillende kunstenaars en architecten in het verleden hebben gemaakt. Ze heeft ervan geleerd hoe je de natuur als inspiratie voor kunst kunt gebruiken. De informatie die ze heeft gekregen denk ze wel te gaan onthouden, zeker de kunst van Antoni Gaudí. Komende zomer gaat ze met haar familie naar Barcelona op vakantie en ze gaat haar ouders vragen of ze dan ook een bezoekje aan de gebouwen van Gaudí gaan brengen, 'want dat vond ik wel heel vet'.

De opdrachten vond ze niet moeilijk, het 'stond gewoon allemaal op die site'. Wel vond ze het lastig zich te concentreren omdat ze werd afgeleid door haar medeleerlingen. De opdracht vond ze 'op zich wel leuk', maar het nabespreken achteraf vond ze leuker. Niet alleen dat ze al die verschillende kunstwerken en gebouwen zag, maar vooral ook omdat ze haar mening mocht geven. 'Dat als je iets niet mooi vindt dat je het gewoon kon zeggen, je mening kon geven'. Bij haar top drie heeft ze de les wel op 3 gezet, want de workshop was toch leuker 'omdat je dan bezig mocht zijn en dan hoef je niet de hele tijd te praten'.

Roald (16), 3 vmbo-KBL, Vorm & Ambacht:

Roald vertelde dat hij de rondleiding 'wel geinig' vond, omdat hij hele rare dingen te zien kreeg en daartussen rond mocht lopen. Hij hoefde niet veel stil te staan en op te letten, maar mocht alles een beetje zelf ontdekken, terwijl er tussendoor wel wat verteld werd over het werk. Dat vond hij fijn.

Verder beviel ook de workshop hem wel. 'Nou ik vind het eigenlijk wel leuk om te doen hoor. Je krijgt een opdracht, je hoeft er niet lang over na te denken je kan gelijk beginnen. Ik vind dat mooi gedaan.' Iets nieuws heeft hij niet echt geleerd, alhoewel hij wel een compleet nieuwe manier van kunst heeft gezien wat nog niet eerder gedaan is. Dat vindt hij wel mooi om te zien. Maar verder komt de workshop wel overeen met wat ze bij Vorm&Ambacht in de lessen ook doen, dus vond hij het niet zo moeilijk, alhoewel volgens hem iedereen het wel zou kunnen, 't is gewoon karton op een ding plakken'.

Hij had wel een beetje moeite met opletten als iemand iets aan het vertellen was. 'Dan raak je je concentratie kwijt en ga je je op hele andere dingen focussen. Kort maar krachtig moet het zijn.' Daarom vond hij het stilstaan en uitleg krijgen tijdens de rondleiding ook het minst leuk. Het vragen stellen was volgens hem wel een goede manier, niet alleen omdat het dan wat interactiever wordt, maar ook omdat leerlingen dan beter gaan opletten. 'Je moet er wel een beetje bijblijven. Want als jij een vraag stelt dan weet je, oh shit, ik moet wel opletten want ze kunnen zomaar eens een vraag aan mij stellen.' De workshop vond hij het leukst.

Maar ook Roald wisselt achteraf van mening. Wanneer hij na het krijgen van de vwo-les weer geïnterviewd wordt, zet hij bij zijn top drie toch de rondleiding op de eerste plek. Ook al vond hij de workshop, die de tweede plek haalt, leuk om te doen omdat hij meer van praktijk houdt, de rondleiding was toch leuker omdat de kunst heftig was om te zien. 'Van

wauw, mooi!' Hij vond het ook leuker omdat je echt naar het museum gaat en rond mag lopen en niet stil hoeft te zitten, want dan ben je volgens hem heel snel afgeleid. Ook zag hij daar dingen in het echt en dat was het leukst 'want als je iets in het echt ziet dan is het altijd veel mooier dan dat je iets op het internet ziet.'

De vwo-les eindigt op de laatste plaats. 'De workshop was ietsjes leuker dan de les, want dan ben je ook bezig en dat snap je ook van oh daar zit best wel veel moeite in of zo van oh dat valt best wel weer mee. Ik zet de les op drie want ja je zit op een stoel, en dan moet je dingen op gaan zoeken. de jeugd van tegenwoordig hè, die zit niet graag stil. Het is wel interessant om te leren ja, en het is allemaal leuk om te zien, maar praktijk vind ik ook gewoon leuker.'

Toch vond hij de vwo-les ook best leuk. 'Er zijn ergere lessen. Dus ja, nou ja, best wel leuk.' Roald vond de les leerzaam en heeft geleerd dat er veel uit de natuur te halen valt. Hij vond het informatie zoeken wel moeilijk en ook kon hij soms de juiste afbeeldingen niet vinden. Hij vond het ook saai, omdat hij veel moest lezen 'en ik ben niet zo dol op lezen'. Het nabespreken was makkelijker en hij vond het niet moeilijk om zijn mening te geven. Daarnaast vond hij het interessant om te horen wat anderen vonden.

Femke (15), 3 vmbo-TL, Vorm & Ambacht:

Femke vond het werk van Maartje Korstanje wel mooi en vond het leuk dat ze er uitleg over kreeg. Ze vond het interessant om te weten hoe het gemaakt werd en dat er van 'zulke simpele materialen zulk werk gemaakt kan worden'. De workshop vond ze ook erg leuk, omdat ze 'gewoon een beetje kan frutsen en allemaal dingen aan elkaar kan plakken enzo. Gewoon een beetje werken zonder echt van tevoren erover nagedacht te hebben'. Hierdoor heeft ze geleerd hoe je met karton en houtlijm iets kan maken en ook dat er houtlijm in de werken van Maartje Korstanje zat. 'Ik dacht dat eigenlijk gewoon karton dat wist ik wel maar houtlijm dat wist ik niet dat het er ook zo in zat.'

Het werken met karton-maché en het plakken vond ze het makkelijkst. Het vragen bedenken tijdens de rondleiding vond ze moeilijker. Wel was het goed dat ze daardoor moest nadenken over het werk. 'Op zo'n manier dan laten ze je een beetje nadenken en net zoals het heeft geen titel en je kunt erbij denken wat je wilt'. Toch vond ze de workshop het leukst omdat ze daar gewoon een beetje mocht werken en niet haar aandacht erbij hoefde te houden als iemand iets vertelde.

Ondanks dat vond ze de vwo-les toch 'wel vet. Als je dan zo zit in het groepje en dan zie je al die kunstenaars, dat is wel mooi om te zien.' Ze heeft ervan geleerd dat er veel kunst geïnspireerd is door de natuur. Ze denkt dat ze wel wat gaat onthouden van de informatie. Het geven van haar mening vond ze niet moeilijk, maar het beantwoorden van de vragen vond ze lastiger, ook omdat de website waarop de informatie stond in het Engels was. Hierdoor vond ze de vragen invullen ook het minst leuk. Het nabespreken beviel haar beter. 'Het leukste vond ik hier toen aan tafel dat je dan ziet wat het andere groepje nou gedaan heeft en dat je dan al die verschillende plaatjes nog ziet van al die andere kunstenaars.'

Dankzij het zelfstandig mogen werken tijdens de les, haalt de vwo-les een gedeelte eerste plaats samen met de workshop in de top drie van Femke. De rondleiding eindigt als laatste omdat iemand steeds dingen vertelde en dan kreeg ze op een gegeven moment te veel informatie, ook al mocht ze gelukkig wel vragen stellen. De les was daarom leuker omdat je zelf dingen mocht opzoeken en niet steeds hoefde te luisteren. Wel bij het nabespreken natuurlijk, maar dan vond ze niet erg. 'Ja want dan heb je ook die plaatjes erbij en dan wordt het al snel duidelijk. En het is in een klein groepje, met de hele klas al minder snel leuk omdat het dan echt... dan moet je ook langer luisteren.'

Moo (14), 3 vmbo-KBL, Vorm & Ambacht:

Moo is een verlegen meisje en geeft korte antwoorden. Ze vond de rondleiding met het rondlopen en het vragen stellen apart bedacht en vond het leuk dat ze vragen mocht stellen. Wel vond ze het moeilijk omdat ze faalangst heeft en bang was de verkeerde vragen te stellen. Het bedenken van de vraag vond ze makkelijk, maar het daadwerkelijk de vraag stellen is voor haar moeilijk vanwege de faalangst.

De workshop vond ze echter leuker, omdat ze daar creatiever kan zijn. Hier heeft ze ook het meest van geleerd omdat ze er achter kwam hoe dat kunst maken van karton in zijn werk gaat. 'Dat je mag maken wat de kunstenaar maakt, soort van, en dat je leert hoe het gemaakt wordt.' Ook heeft ze geleerd dat het best moeilijk is om te bedenken wat je gaat maken.

De vwo-les was leuk en leerzaam en ze heeft dankzij de kunst van Maarten Baas geleerd dat je iets af kan branden maar dat het dan toch nog mooi kan blijven. Ze denkt dat ze de gekregen informatie wel gaat onthouden en vond het opzoeken van de afbeeldingen

niet moeilijk. De vragen beantwoorden vond ze wel lastig, omdat er echt veel tekst op de website stond. Deze opdracht vond ze wel het leukste onderdeel van de les, en het woordweb maken aan het begin het minst leuk. 'Een woordweb maken vind ik sowieso al niet leuk'. In haar top drie eindigt de les, na de workshop, op de tweede plaats. De rondleiding komt op de laatste plaats. 'Omdat rondleiden, ja, je laat iets zien en je vertelt er een verhaal bij maar uiteindelijk vergeet je waarschijnlijk het verhaal ook meer, en een les daar leer je natuurlijk ook veel meer. Ook omdat je het zelf op moet zoeken.'

Noortje (14), 3 vwo, denkt NT/NG:

De vwo-leerling Noortje vond de rondleiding wel leuk, maar had er eigenlijk helemaal geen zin in. Ze is best lui en het was 's ochtends vroeg dus ze had echt geen zin om in het museum rond te lopen bij een of andere rondleiding, maar het was verassend leuk. Het was volgens haar wel handig en ook fijn dat je de hele tijd vragen mocht stellen. De rondleiding vond ze niet moeilijk. 'Je loopt en je luistert. Als het gaat over iets interessants vind ik het niet moeilijk om op te letten. En ik vond het wel interessant dus.' Ze vond het ook leuker omdat de kunst anders dan anders was. 'We gingen naar het Rijksmuseum een keer en toen was het echt zo van meen je dit, het is echt al tien keer hetzelfde en dat heb ik al gezien, en dit was toch wel hetzelfde materiaal en alles maar toch heel anders, gewoon ook omdat je er zelf dingen in kon zien.' Het was dus de kunst die het interessant maakte en het feit dat je er zelf bij mocht bedenken wat het was. Noortje hoefde niet veel achtergrondinformatie erbij, 'Nee, ja hooguit misschien interpretatie maar verder niet. Als ze maar blijven vertellen dan gaat mijn aandacht weg, dan heb ik op een gegeven moment zoiets van ja, ik vind het wel goed.'

Ook de workshop vond Noortje leuk. Hier had ze wel zin in, omdat ze van knutselen houdt. Ze vindt het erg leuk om gewoon te plakken en een beetje te klieren en dat ze tussendoor gezellig mocht kletsen. Ze heeft geleerd dat karton echt heel erg flexibel wordt, terwijl ze dacht dat dat wel stijf zou blijven. Ze vond het makkelijk om de tentakels van de octopusstoel te maken, 'die dingetjes draaien en zo plakken dat was niet heel erg moeilijk, maar dat komt misschien ook omdat wij niet zelf hoefde te beginnen, omdat wij gewoon iets af moesten maken dat is misschien makkelijker.' Het lijkt haar lastiger als ze zelf vanaf het begin alles moest doen en bedenken hoe ze het in elkaar gingen zetten. Ze vindt het niet erg

dat ze dat niet hebben gedaan want ze vindt het allebei leuk, zolang ze maar creatief bezig kan zijn.

Op de vraag wat ze het leukst vond antwoordt ze 'ik vind bijna alles wel gezellig en leuk, dus het is niet echt iets wat niet leuk is.' Verder zegt ze dat ze het grootste werk van Maartje Korstanje, de vogelgrot noemt Noortje het, wel heel leuk vond.

Ook de vwo-les vond ze wel leuk, om gewoon wat dingen op te zoeken en wat achtergrondinformatie te krijgen. Ze geeft wel aan dat ze de les op school met de hele klas minder leuk gevonden zou hebben, omdat dan al haar vriendinnen erbij zijn en ze afgeleid zou worden. Dat zou jammer zijn want ze vond de jurken van Iris van Herpen echt 'wel cool om te bekijken'. Ze vond de les niet moeilijk, 'Ja het was gewoon opzoeken enzo', en ook haar mening geven vond ze makkelijk, al moest ze daar wel eerst over nadenken waarom ze het eigenlijk mooi vond. Er was niet echt iets wat ze moeilijk vond.

Het leukste vond ze het opzoeken en kijken wat Iris van Herpen allemaal gemaakt heeft, en ook het nabespreken vond ze wel leuk om daarbij alle andere afbeeldingen te zien. Samen een woordweb maken in het begin vond ze wat saai. Ze geeft verder aan niet iets speciaals geleerd te hebben van de les.

Ook al vond ze alles wel leuk, toch vond ze de workshop het leukst en de rondleiding zet ze op de laatste plaats in haar top drie. 'Ik ben meer van het zelf dingen doen en niet van rondleidingen. Vind het wel leuk om te kijken naar kunst, maar andere dingen vind ik leuker.'

Annelies (15), 3 vwo, denkt NT/NG:

Annelies vond de rondleiding wel leuk omdat het een keer wat anders was dan schilderijen, Dit was aparte kunst van karton-maché en dat is nog niet echt vaak gemaakt. Ze vond het ook goed dat ze bij de rondleiding betrokken werden doordat er veel vragen gesteld werden en ze zelf ook vragen mochten stellen. 'Normaal is het misschien een beetje langdradig enzo word er heel veel uitgelegd, maar nou vond ik het gewoon leuker dat je erbij betrokken werd enzo.'

De workshop vond ze erg leuk om te doen omdat ze nooit iets met dit materiaal maakt. Ze had het wel leuk gevonden om zelf iets te verzinnen, maar denkt dat dat ook wel moeilijker was. Nu was het eigenlijk wel makkelijker, maar ook leuker omdat je meerdere dingen kon doen. 'Dan kun je bijvoorbeeld alleen maar iets opbouwen maar nou kun je ook al dat karton-maché doen omdat het nou al best wel af is. Nou kun je meerdere dingen doen

en als je eraan moet beginnen heb je meestal het saaie beginwerk. Ik vind het wel moeilijk om te verzinnen wat ik dan ga maken dus ik vind dit wel leuk.'

Ze heeft hiervan geleerd hoe je moet werken met karton-maché. Dat vond ze ook redelijk makkelijk werk. Er was niet echt iets wat ze moeilijk vond, al was het best lastig 'om die tentakels mooi strak te krijgen enzo'. Het werken met dit materiaal vond ze ook het leukste van de dag. 'Gewoon lekker met je handen. Je kunt iets doen'. Ze vindt praktijk altijd wel leuker dan school. Hierdoor vond ze de rondleiding ook iets minder leuk. 'Het was niet echt niet-leuk ofzo, maar toch wel het minst leuk'.

Ook de les vond ze leuk opgezet. 'Het was geen saaie kunstgeschiedenis les ofzo, je mocht leuke dingen doen. met dat opzoeken enzo. Je kunt bijvoorbeeld een langdradig verhaal erover gaan vertellen maar het is dan ook wel leuk als je iets kunt doen dat het niet zo langdradig blijft'. Ze geeft aan dat ze ervan geleerd heeft dat er meerdere kunstenaars zijn die 'dat dierlijke ofzo' gebruiken. Er was niet iets dat ze moeilijk vond aan de les. Het informatie opzoeken en de vragen beantwoorden vond ze makkelijk, en ook het leukst. 'Het leukste vond ik het opzoeken, en ja er was niet echt iets dat ik het minst leuk vond ofzo'. Bij de top drie van Annelies staat de workshop op de eerste plaats, omdat ze knutselen leuk vindt. De les en de rondleiding staan een beetje samen op de tweede en derde plaats.

Sammie (14), 3 vwo, denkt EM:

Sammie had nog nooit dit soort kunst gezien en dat boeide haar heel erg. Persoonlijk vond ze het ook heel mooi en daarom vond ze de rondleiding erg interessant. Ze denkt dat ze er meer van gaat onthouden door de manier van rondleiden, omdat je erbij betrokken werd doordat er veel vragen werden gesteld. Ze vond het fijn om achtergrondinformatie bij de werken te krijgen zodat ze een beetje leerde wat de achterliggende gedachte is en 'hoe de kunstenaar erin staat in kunst maken enzo'.

De workshop vond ze leuk omdat ze iets van de kunstenaar na kan doen, ook al kan ze het niet zo goed als Maartje Korstanje. Ze vond het erg leuk om zelf aan de slag te gaan. 'Ja, want als je die kunst ziet in het museum, dan zou je bijvoorbeeld denken van, oh dat zou wel mooi als dat er ook bij had gezeten of als die vorm er ook in had gezeten. En dan denk je dat en dan lijkt het je leuk om ook zelf zoiets te maken. Ook de constructies enzo dat weet je dan, dat leer je dan ook hoe je zoiets moeten maken en met hout en een lijmpistool enzo'. Sammie heeft dus veel geleerd van de workshop, het zelf constructies maken, met een

lijmpistool werken en dat meubels van karton en PUR-schuim stevig kunnen worden. Maar ook van de rondleiding zegt ze veel geleerd te hebben. 'Dan kwam je in een kamer en dan had je er ook meteen een gevoel bij, dus dat je ook als je kunst ziet dat je ook echt gevoel erin kan leggen. En dan misschien niet wat de kunstenaar bedoelde, maar dat dat wel kan zegmaar.'

Ze vond alles best makkelijk en had nergens moeite mee. Ze vond het niet saai, dus dan is het ook makkelijker vertelde ze. 'Als het saai is heb je meer energie nodig dan vind je dat niet leuk en dan interesseer je jezelf er niet in'. Op de vraag wanneer het voor haar dan wel saai is antwoord ze: 'Als je bijvoorbeeld in een museum bent en je krijgt een rondleiding en dat ze elke keer hetzelfde verhaaltje vertellen naar elke museumbezoeker, dus dat je de hele tijd gewoon een verhaaltje krijgt waar je niet echt zelf bij betrokken bent. Een riedeltje. Dan word ik heel snel afgeleid en dan ga ik gewoon zelf kijken enzo.'

De interactieve rondleiding vond ze niet saai, maar juist het leukst. Vooral ook omdat ze zelf mochten bedenken wat ze in de kunstwerken zagen. 'Het leukste dat was gewoon de museumrondleiding, ook gewoon dat je moet bedenken wat je erin zag, en die kunstwerken en ook dat je kwam te weten waar het gemaakt van was enzo, en ook omdat ik het zelf wel mooi vond die kunstwerken.' De workshop vond ze echter ook leuk en ze kan zich voorstellen dat mensen die de kunst niet leuk vinden de workshop leuker zouden vinden. Wat ze het minst leuk vond? 'De stofjas aandoen, haha. En verbranden met een lijmpistool, dat is ook niet leuk'. Maar dat was bij haar gelukkig niet gebeurd.

De vwo-les vond ze interessant en ze vond het leuk dat ze zelf dingen op mocht zoeken. 'Dat je niet alles al te horen krijgt, dat je zelf ook meer te weten komt. Want dan heb je ook zelf de vrijheid om bijvoorbeeld mooie kunstwerken op te zoeken die je zelf mooi vindt dan kunstwerken te zien krijgen die je zelf niet mooi vindt.' Ze geeft aan veel geleerd te hebben van de les over Gaudí en Iris van Herpen, maar ook over de andere kunstenaar die tijdens het nabespreken aan bod kwamen. Ze vond niets van de les moeilijk. Het opzoeken was makkelijk en die kennis daarna delen met anderen was ook makkelijk.

Net als de vorige keer vond ze ook bijna alles leuk. Bij haar top drie staat de rondleiding nog bovenaan. 'Omdat je dan dingen te horen krijgt hoe zij erover denkt. Ja, ik vind dit [de vwo-les] ook wel leuk omdat je ook weer iets meer te weten krijgt over andere kunstenaars enzo. en ook de achtergrond informatie, vooral bijvoorbeeld ook van die andere schilder die iets met vogels had [Max Ernst] stond ook bij dat er een vogel dood ging op de

dag van zijn zusje ofzo, dat zijn de dingen die ik leuk vind om te weten. Dat vind ik leuker dan wanneer hij geboren is of welke kunststroming het is.'

Romy (15), 3 vwo, weet nog niet welk profiel ze wil gaan doen:

Romy is een enthousiaste leerling die alles echt heel leuk vond. De rondleiding vond ze leuk omdat de kunstwerken anders waren dan de schilderijen die ze normaal gesproken ziet. 'Je kon er ook echt omheen lopen en het was heel groot enzo en ik vond het gewoon echt hele mooie kunstwerken'. Ze vond het ook leuk dat je tijdens de rondleiding zelf vragen mocht stellen en vragen moest beantwoorden en 'dat je zelf een beetje moest zien wat het was'.

Ook over de workshop is ze erg enthousiast. 'Ik heb mijn nieuwe roeping gevonden, boren! Ik heb nog nooit een boor vastgehouden, of een zaag.' Dus haar gevraagd wordt wat ze heeft geleerd roept ze ook enthousiast: 'boren en zagen! Nieuwe roeping, timmervrouw!' Ze vonden het bouwen dus erg leuk. Het plakken vond ze ook leuk, maar wel makkelijk, omdat ze al ervaring had met papier-maché. De rondleiding vond ze ook best makkelijk, vooral omdat 'je zelf gewoon een beetje mocht denken en het was niet heel moeilijk omdat je zelf kon bedenken wat het was.' Ze had geen moeite om haar aandacht bij de rondleiding te houden, al geeft ze aan dat het haar meestal wel lukt. Tenzij heel saai praat natuurlijk. 'Als het echt zo iemand is die met een hele monotone stem praat en het gaat alleen maar over schilderijen, dan hou ik mijn aandacht er echt niet bij! Maar meestal lukt het wel'.

Het zagen vond ze in eerste instantie wel moeilijk, maar ze werd er al snel beter in. Het bouwen tijdens de workshop vond ze het leukst, maar ze had niet echt iets wat ze stom vond. 'Ik vond eigenlijk alles wel leuk'.

Ook over de vwo-les was ze erg enthousiast. 'Ik vond het heel leuk! Je kwam dingen te weten over nieuwe kunstenaars en je kende nieuwe kunstenaars en gewoon dingen die je nog nooit had gezien. Ik had nog nooit van die jurken gezien zoals van Iris van Herpen dus dat was wel leuk, die zijn echt supervet!'. Ze vond het fijn dat ze nu maar met een klein groepje waren en dat ze in alle rust de informatie op kon zoeken. 'Ik denk als je het met de hele klas doet, want wij hebben dan best een drukke klas, dat het dan minder serieus gedaan wordt. Dat ze dan allemaal naar spele.nl gaan ofzo. Dus dat je dan afgeleid wordt door je klasgenoten.' Nu heeft ze dankzij de rust meer van de opdracht kunnen leren. Ze heeft veel nieuwe stijlen gezien en veel nieuwe dingen die ze niet eerder had gezien. Ze denkt dat ze de meeste dingen wel gaat onthouden.

Er was niet echt iets wat ze moeilijk vond. 'want je kon het gewoon op internet opzoeken'. Het afbeeldingen zoeken op internet vond ze ook het leukst van de les, want dan zag ze veel nieuwe dingen die ze nog niet kende. 'Dat je denkt van, is dat ook mogelijk dat je dat maakt? Ik bedoel iedereen heeft wel gewoon schilderijen gezien of beelden, dus dat weet je wel allemaal maar als je dit ziet denk je van ooh kan dat ook nog'.

Toch eindigt de les op de derde plaats in haar top drie. Leukste vond ze de workshop 'want je kon daarmee ook echt de dingen maken die je in het museum ook zag staan.'

Floor (15), 3 vwo, denkt EM:

Floor is een meisje van weinig woorden, die het leuk vond dat er veel variatie was in de kunstwerken van Maartje Korstanje. Daardoor vond ze de rondleiding heel leuk. Ook omdat je zelf vragen mocht stellen en je dan 'zegmaar ook zelf informatie krijgt die jij dan interessant vindt'. De workshop vond ze ook 'echt heel erg leuk om te doen'. Ze vindt het interessant om een keer een meubel van karton te maken. Ze heeft hier geleerd hoe je moet zagen en hoe ze met karton-maché moet werken en dat was ook wat ze het leukst vond. Er was niet iets wat ze moeilijk vond.

De vwo-les vond ze interessant. 'Dat je ook een beetje achtergrond informatie krijgt, dus dat je ook weet waar haar inspiratie vandaan komt. En dat je zegmaar ja, achtergrond achter de kunstwerken weet van wie dat nog meer doen enzo'. Ze heeft veel geleerd van de les en denkt dat ze vooral de dingen die ze zelf opgezocht heeft, de architectuur van Gaudí, het meest gaat onthouden. Er was wederom niet echt iets dat ze moeilijk vond. Het leukst vond ze om meer te weten te komen over Iris van Herpen, wat het andere groepje onderzocht had. 'Dat je zegmaar ook van andere mensen hoort wat ze dan hebben opgezocht en om te vertellen wat jij dan hebt opgezocht. Om te kijken wat zij dan te weten zijn gekomen en wat zij hebben gedaan'.

Bij haar top drie eindigt de workshop bovenaan, omdat ze daar zelf creatief aan de slag kon.