

6 juli 2018

Betreft: reactie BDD en VONKC

Geachte lezer,

Ondanks onze pogingen om de zaken beknopt te verwoorden zijn we daar bij een paar vragen niet in geslaagd. Bovendien formuleerden we een vijftal algemene suggesties die als antwoord op vraag 14 aangemerkt kunnen worden maar die wij graag voorafgaand onder de aandacht willen brengen.

Deze bijlage beslaat onze complete reactie. We hebben hierin met **groen** gemarkeerd waar het aanvullingen op antwoorden betreffen die de 200 woorden overschrijden.

Met vriendelijke groet, BDD en VONKC

Reactie BDD en VONKC

Consultatievragen ontwikkelteam Kunst en Cultuur: tweede ronde

Er is hard gewerkt tijdens de tweede ontwikkelsessie en er is veel bereikt. Dat blijkt duidelijk uit de bijgestelde visie, die op veel punten helderder en scherper is, en uit het document met de grote opdrachten.

In algemene zin willen we de volgende suggesties voor verbetering aanreiken (tevens is dit ons antwoord op vraag 14):

1. Het ontbreekt aan heldere ontwerpcriteria die het ontwikkelteam hebben geleid in de stap van de visie naar de grote opdrachten. Deze ontwerpcriteria worden wel aangekondigd (leeswijzer, pag 1) maar niet expliciet uitgewerkt. Of het moet zijn dat deze samenvallen met de twee zogenoemde kernen van het leergebied: 'maken' en 'meemaken'. Als dit zo is missen wij toch de blauwdruk, de visie, die aan de formulering van de grote opdrachten ten grondslag heeft gelegen. Dit leidt tot vragen over de *relevantie* en *urgentie* (waarom deze opdracht en niet een ander) en de *volledigheid* (is het leergebied met deze opdrachten afgedekt?). Graag zouden wij een onderbouwing zien van de gemaakte keuze voor de grote opdrachten, die nu meer intuïtief dan beredeneerd lijkt.
2. Hoewel er geen precieze voorstelling was van het karakter van de grote opdrachten, was de verwachting dat ze een tussenstation, een soort richtinggevend baken zouden vormen tussen de visie en de onderwijspraktijk. Kijkend naar de grote opdrachten zien we dat deze nog heel dicht aanliggen tegen of zelfs overlappen met de inzichten in de bijgestelde visie. Van een verwachte tussenstap richting onderwijspraktijk is nog weinig sprake. Zonder tekort te willen doen aan het streven om met de grote opdrachten de essentie van het leergebied te vangen, willen we toch een oproep doen om de grote opdrachten praktischer en concreter te maken om zo hun herkenbaarheid in het onderwijsveld, met name in het po, te vergroten.
3. We respecteren de keuze van het ontwikkelteam om bij het uitzetten van de koers voor een nieuw toekomstig curriculum het leergebied centraal te stellen. Toch pleiten we ervoor om in de profilering de vakdisciplines (beeldende vorming, dans, drama, muziek) niet achterwege te laten maar deze juist duidelijk te benoemen. Tezamen geven ze kleur en inhoud aan het leergebied en

definiëren ze de onderscheidende waarde ervan ten opzichte van de andere leergebieden in het onderwijs. Bedoeld te zeggen is dat het leergebied weliswaar meer is dan de optelsom van de afzonderlijke delen, maar dat het zonder de vakdisciplines geen autonome relevantie heeft, het teveel een algemene, abstracte huls is en te weinig overtuigingskracht heeft als het gaat om de aantoonbare meerwaarde van leren door, van en in de kunst. Dit wrekt zich in de formulering van de grote opdrachten die niet duidelijk maken wat het specifiek eigene is van de kunst, wat de meerwaarde is van kunstonderwijs en waarin het zich onderscheidt van onderwijs in de andere leergebieden.

4. Het ontwikkelteam onderscheidt in de toelichting bij het tweede ontwikkeldocument twee kernen binnen het leergebied: 'maken' en 'meemaken'. Beiden omvatten dezelfde drie kernwoorden: praktijk, theorie en betekenisgeven. In de bijgestelde visie staat echter: 'Kunst gaat over maken, meemaken en betekenisgeven (reflectie).' Dit verschil tussen de bijgestelde visie en het tweede ontwikkeldocument, evenals de gehanteerde indeling en omschrijving roept een aantal vragen op:
 - Wat is de motivatie voor de keuze van 'maken' en 'meemaken' als kernen van het leergebied? We waarderen het dat het laagdrempelige en toegankelijke termen zijn maar zien graag een toelichting op de keuze ervan. Ligt hieraan een bepaalde theorie ten grondslag of zijn er bepaalde bronnen die naar deze indeling verwijzen? Waarom is niet gekozen voor de van oudsher gehanteerde begrippen productie, receptie en reflectie? Hoe verhouden deze begrippen zich tot maken en meemaken?
 - Waarom is 'betekenisgeven' geen aparte kern als 'maken' en 'meemaken' dit wel zijn? Wat wordt precies bedoeld met het begrip 'betekenisgeven'? De indruk wordt gewekt dat dit vooral als een rationeel, verstandelijk proces beschouwd wordt, een hoofdzakelijk intellectuele vaardigheid. Zowel het meemaken als het maken van kunst, de omgang met materialen, het vormgeven van een artistiek proces heeft daarnaast, of misschien meer nog, ook een fysieke component. Dit zogenoemde leren en beleven met je lijf is een van de meest wezenlijke aspecten van het kunstonderwijs en bepalend voor de onderscheidende waarde van het leergebied kunst en cultuur.
5. De grote opdrachten berusten in hun toelichting teveel op idealistische en vaak nogal algemene en grootsprakige aannames, zoals 'Hij leert zichzelf te verhouden tot de wereld om hem heen, zonder zichzelf in het centrum van de wereld te plaatsen.' Daarnaast worden ook veel uitspraken gedaan over 'verwachte' of 'veronderstelde' leereffecten van het kunstonderwijs (zie bijvoorbeeld opdracht 7). Een soberder gebruik van aannames en veronderstelde leereffecten zou de grote opdrachten aan helderheid en overtuigingskracht doen winnen, niet alleen binnen het kunstonderwijs maar ook bij de andere leergebieden waar grensoverschrijdende samenwerking mee wordt nagestreefd. We pleiten voor meer concrete ankers om de essentie van het leergebied te definiëren. Een suggestie daarvoor is de al genoemde fysieke en ervaringsgerichte component van het kunstonderwijs die zich vooral in het hier en nu afspeelt (learning by doing). Een ander onderscheidende karakteristiek van het kunstonderwijs is de rol en de positie van de verbeelding in het proces van idee/opdracht tot product. Ook de gemeenschappelijke ontwerp- en vormgevingscomponenten zoals genoemd in de visiedocumenten van de kunstvakverenigingen en die van dans en beeldende vorming, zijn misschien van nut om in meer concrete zin de essentie van het vakgebied te benoemen.

Vragen van het ontwikkelteam

1. *Geef op een schaal van 1 – 4 aan in hoeverre de grote opdrachten herkenbaar zijn voor het leergebied (1=niet, 2= enigszins, 3=in behoorlijke mate, 4=volledig). Licht uw antwoord toe.*

Antwoord: in behoorlijke mate = 3.

Het is bewonderenswaardig dat de ontwikkelgroep er in geslaagd is om de grote opdrachten te formuleren in termen die voor alle vakgebieden binnen het leergebied Kunst en Cultuur bruikbaar en passend zijn. Maar dit heeft ook beperkingen. Door alle vakken in dezelfde mal te persen (op grond van overeenkomsten) gaat de waarde van de vakspecifieke bijdragen van de kunstdisciplines aan het leergebied verloren.

Daarom is de hoop dat wordt afgestapt van het alleen benoemen van het gemeenschappelijke en dat er daarnaast ruimte komt voor het vakspecifieke. Als er impliciet al voor gekozen is de kunstvakken in het leergebied te verlaten dan hopen wij graag te horen welke motivatie daar aan ten grondslag ligt.

2. *Geef op een schaal van 1 – 4 aan in hoeverre de grote opdrachten voldoende aansluiten bij de drie doelen van onderwijs, te weten kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (1=niet, 2=enigszins, 3=in behoorlijke mate, 4=volledig). Licht uw antwoord toe.*

Antwoord: in behoorlijke mate=3.

Met name de doelen socialisatie en persoonsvorming worden - mede door de gekozen titels - goed herkend in de grote opdrachten. Kwalificerende doelen zijn minder herkenbaar, al lijkt uit opdracht 1 met uitspraken als: 'hoe groter het repertoire aan technieken' en 'wanneer je deze unieke taal (of talen?) verstaat en leert spreken' een hoge ambitie te spreken als het gaat om het ontwikkelen van kwalificerende vaardigheden, zowel vakspecifiek als breed. We hopen dat hiermee bedoeld wordt dat kunst in het onderwijs mede gericht is op het leren maken; op het intentievol kunnen exploreren en toepassen van materialen en technieken. Kwalificerende doelen mogen kortom scherper en duidelijker worden uitgewerkt.

3. *Geef op een schaal van 1 – 4 aan in hoeverre de grote opdrachten in essentie herkenbaar zijn voor zowel het po, (v)so en vo (vmbo, havo, vwo) (1=niet, 2=enigszins, 3=in behoorlijke mate, 4=volledig). Licht uw antwoord toe.*

Antwoord: enigszins=2.

De indruk is dat de grote opdrachten in hun huidige formulering te hoog gegrepen zijn, zeker voor het PO, waar overwegend generalisten werken en geen vakspecialisten. We verwachten dat de vertaalbaarheid naar de concrete onderwijspraktijk lastig zal zijn. Misschien zijn de grote opdrachten nog wel als 'streefdoelen' voor groep 8 hanteerbaar, maar alleen als voor de tussenliggende (ontwikkelings)fasen herkenbaardere en toegepastere opdrachten worden geformuleerd.

4. *Geef op een schaal van 1 – 4 aan in hoeverre de grote opdrachten herkenbaar zijn voor uw leerlingpopulatie (1=niet, 2=enigszins, 3=in behoorlijke mate, 4=volledig). Licht uw antwoord toe.*

Antwoord: enigszins=2.

Het antwoord op deze vraag is deels een afgeleide van het antwoord op de vorige vraag. Dat wil zeggen van de vraag of leerkrachten en leraren voldoende houvast vinden in de grote opdrachten om een vertaalslag te kunnen maken naar de eigen onderwijspraktijk.

Daarnaast wordt opgemerkt dat de grote opdrachten sterk geschreven zijn vanuit een westerse individualistische kunsttraditie en in die zin te onvoldoende tegemoet komen aan de grote -

culturele- diversiteit in de Nederlandse leerlingpopulatie. Hier wreekt zich mogelijk het ontbreken van duidelijke ontwerpbeisen en het onbenoemd laten van de verschillende kunstdisciplines. Uitvoerende kunst, met name in muziek en dans, kent een sterke traditie in met een groep tegelijkertijd hetzelfde doen: samen een lied zingen en samen een dans uitvoeren. Dit raakt aan tradities maar ook aan andere betekenissen van kunstbeoefening dan de westerse, zoals het creëren van een groepsgevoel, uiting geven aan gevoelens van verbinding.

5. *Welke grote opdrachten spreken u het meest aan? Noem eerst de titel van de grote opdracht en licht vervolgens uw antwoord toe.*

Uiteenlopende antwoorden:

2 'Kunst maken is een andere manier van leren', omdat hierin het sterkst de essentie en het unieke karakter van kunst naar voren komt, namelijk dat kunst een zaak is van hoofd, hart en handen. Wel is de formulering van deze grote opdracht voor verbetering vatbaar. Zo wordt in de toelichting onvoldoende duidelijk wat de noodzaak is van een proces aangaan; van keuzes maken. Wat ontbreekt is dat het gaat om leerlingen uit te dagen zich te verhouden tot een bepaald gevoel of idee en zich tijdens een zogenoemd iteratief proces steeds de vraag te stellen 'waarom ga ik zo te werk en niet op een andere manier'. Dat zou tevens verduidelijking geven aan de titel, waarom kunst een andere manier van leren is. De zeggingskracht hiervan hangt nu teveel in het luchtledige. Een soortgelijk commentaar is ook van toepassing op grote opdracht 1.

6 'Cultuur geeft betekenis aan sporen uit het verleden', omdat het voor de onderwijspraktijk in zowel PO als VO een helder conceptueel programma schetst dat veel mogelijkheden biedt voor het ontwikkelen van contextrijke leersituaties – zowel binnen het leergebied als in samenhang met andere leergebieden-. Vanuit het meemaken kunnen betekenisvolle verbindingen worden gelegd met maken: kennis en verwerking van het cultureel verleden door vanuit het hier-en- nu en vanuit de eigen situatie uitdrukking geven/vorm te geven aan toen – aan 'het nu van toen'-. Belangrijk voor een hoogwaardige kwaliteit van deze processen en producten is dat ze plaatsvinden in een kunstzinnige leeromgeving, waarvan kunstbeschouwing, kunstgeschiedenis en kunsttheorie zeker onderdeel moeten zijn.

9 'Kunst vertelt verhalen (heden en verleden)', omdat dit precies - over grenzen van tijd en plaats - de betekenis en de waarde van kunst voor individu en samenleving benoemt. Ook voor deze opdracht is preciezere formulering wenselijk. Teveel wordt de suggestie gewekt dat het de bedoeling is verhalen van kunstenaars te begrijpen. Dit is te beperkt. Is nou niet juist de essentie en waarde van kunst het multi-interpretabele karakter ervan? Gaat het niet vooral om de interactie tussen kunstenaar/kunstwerk en de toeschouwer en de ervaringen en emoties die in die confrontatie teweeg gebracht worden? Zeker in het kunstonderwijs waar het leren door en over kunst centraal staat.

6. *Over welke grote opdracht bent u het minst tevreden? Noem eerst de titel van de grote opdracht en licht vervolgens uw antwoord toe met suggesties voor verbetering.*

3. 'Kunst stimuleert innovatie en vernieuwing'. Dit is een prima grote opdracht maar alleen als deze zich beperkt tot de categorie meemaken. Als het om maken gaat is het geen aparte categorie. Kennismaking met nieuwe technologieën en media is geen aanvulling op bestaande ambachten maar daar een onderdeel van.

7 'Kunst ervaren leidt tot dialoog'. De titel is essentieel en relevant maar de toelichting verdringt in een overmaat aan uiteenlopende (gewenste) leerresultaten -wat voor moois de kunst een leerling allemaal oplevert -, en wat hij/zij daarvoor eerst allemaal moet leren, kennen en kunnen voordat dat moois ten deel valt. Bovendien bevat het weinig aanknopingspunten voor vertaling naar de concrete onderwijspraktijk waardoor het vermoeden is dat deze opdracht slecht verstaan en weinig benut wordt. Misschien is het als algemeen streefniveau of einddoel interessant en haalbaar. De vraag is ook of zo'n overbeladen algemene, weinig praktische formulering nodig is: *luisteren naar een stuk muziek, kijken naar een schilderij kan al leiden tot 'een dialoog' aangaan. Wat hoorde je? Wat zie jij? Ziet iemand anders iets heel anders? Wat valt jou op, maakt het je nieuwsgierig of verbaast het je? De kunstbeschouwing en kunsttheorie bieden hiervoor waardevolle inzichten en stapsgewijze benaderingen om in dialoog te komen.*

7. *Zijn er onderwerpen die u mist in de grote opdrachten? Zo ja: wat mist u? Kunt u voor de uitwerking daarvan in een later te ontwikkelen toelichting, enkele denkrichtingen meegeven? U kunt in het tekstvak meerdere suggesties geven.*

Kunst is (soms) ook kunst als er geen kunst op staat! Kunst(uitingen) treffen we aan in verschillende contexten. Allereerst in de artistieke context, maar ook in de sociale, de religieuze en de niet-westerse context. Daarnaast is er de zogenaamde 'toegepaste kunst' en kunst in de wereld van amusement. We spreken ook wel over 'hoge' en 'lage' kunst. De vraag wat kunst is, wie dat bepaalt en hoe dat naar tijd en plaats verschilt, is relevant voor selectie van de grote opdrachten. Alleen al omdat leerlingen (en leerlingpopulaties) verschillen in sociaal-culturele en etnische achtergrond en daarom ook verschillen in hun omgang met (soorten) kunst en de betekenis die ze eraan hechten. Daarnaast is het relevant omdat de toenemende heterogeniteit van de samenleving leidt tot vernieuwingen in de kunst en cultuur in termen van cross-overs, hybridisering etc. In de kunstwetenschappen en kunstfilosofie zijn voldoende aanknopingspunten te vinden voor de discussie over wat kunst wel en niet is en wat een esthetische ervaring eigenlijk behelst. *Hans van Maanen bijvoorbeeld betoogt dat het belangrijk is om een onderscheid te maken tussen een gangbare aanspreking van de waarneming (lees: amusement) en een uitdagende aanspreking van de waarneming (lees: kunst). Belangrijk bij dit laatste is dat er verbeeldingskracht nodig is om een relatie met het kunstwerk aan te gaan. In die zin kan de esthetische ervaring dus van persoon tot persoon verschillen. Voor de een kan een kunstwerk uitdagend zijn, terwijl dat voor de ander meer gangbaar is. Deze uitdagingen kunnen op verschillende terreinen liggen: op die van de perceptie (compositie en structuur), op die van de emotie, op die van het intellect (kunstgeschiedenis en theorie), en op die van de communicatie (Csikszentmihalyi & Robinson 1990). Zo kan elke kunstvorm zijn eigen soort uitdagingen bieden. Eversmann heeft dat bijvoorbeeld voor het theater uitgewerkt met multimedialiteit en gelijktijdigheid van productie en receptie als uitdagingen die speciaal in het theater gelden (Eversmann 2004).*

8. *Van 'Is dit kunst?' is alleen de titel gegeven. Kunt u voor de uitwerking daarvan in een later te ontwikkelen toelichting, enkele denkrichtingen meegeven?*

1-: Kunst is (soms) ook kunst als er geen kunst op staat. Zie vorig punt

2-: Kunst is meer dan schoonheid

De relatie tussen kunst en schoonheid was (afgaande op de vele bemoeienissen van filosofen vanaf Plato met dit onderwerp) altijd complex maar lijkt in de huidige postmoderne kunst die complexiteit te hebben overwonnen omdat de eis van schoonheid is/zou zijn losgelaten. Maar sinds wanneer is dat? Waarom is het begrip schoonheid in diskrediet geraakt, welke

ontwikkelingen liggen daaraan ten grondslag en wat is er voor in de plaats gekomen en wie bepaalt dat? Waarvoor en in welke betekenis worden woorden als kunstkwaliteit en esthetiek gebruikt? Is er overlap met schoonheid? Van vragen als deze zou een belangwekkende grote opdracht af te leiden zijn die is gegrond in de kunsttheorie en in het kunstonderwijs invulling kan geven aan zowel de categorieën maken als meemaken. Waardevolle verbindingen zijn daarnaast mogelijk met vakken als filosofie en geschiedenis. Of dit een relevante grote opdracht is echter pas vast te stellen als er duidelijkheid is over de ontwerpeisen: namelijk hoe en volgens welke van te voren bepaalde criteria vanuit de visie grote opdrachten worden afgeleid.

9. *Van 'Oefening baart kunst?' is alleen de titel gegeven. Kunt u voor de uitwerking daarvan in een later te ontwikkelen toelichting, enkele denkrichtingen meegeven?*

De opdracht 'Oefening baart kunst' heeft betrekking op categorie maken in het kunstonderwijs, of zoals in opdracht 2 is gesteld: De leerling leert te denken door te doen en leert daarbij dat het proces net zo belangrijk is als het product. Dit betekent dat de leerling over zowel onderzoeksvaardigheden als ambachtelijke vaardigheden dient te beschikken. Het unieke van het leerproces in de kunstvakken is dat beide typen vaardigheden in een stapsgewijs proces en in onderlinge afwisseling van experimenteren en reflecteren een plaats hebben. Leerlingen moeten beide vaardigheden kunnen leren en oefenen: zowel de ambachtelijke vaardigheden als de vaardigheid om systematisch een onderzoek in gang te zetten en uit te voeren.

Als je een bepaalde kunstvorm zodanig wilt leren dat je in staat bent ideeën of gevoelens uit te drukken dan moet je deze tot een bepaald niveau beheersen om de essentie van die bepaalde 'taal', te kunnen ervaren /'begrijpen' (kan niet-cognitief zijn). Wanneer je oppervlakkig even 'een dansje doet' ervaar je niet echt wat dansen 'is /kan zijn', je leert niet echt die taal spreken en verstaan. Dit onderbouwt de reden om in het po en vo een bepaalde kunstdiscipline te oefenen en daarbij goed aangestuurd te worden.

10. *Bij welke grote opdrachten ziet u mogelijkheden tot samenhang met andere leergebieden? Noem eerst de titel van de grote opdracht en licht dan per grote opdracht uw antwoord toe.*

Alle grote opdrachten hebben in meer en mindere mate de potentie tot samenhang met andere leergebieden. Of en hoe aan deze samenhang in de onderwijspraktijk vorm gegeven wordt hangt af van de verdere (inhoudelijke) concretisering van de grote opdrachten en de kennis en vaardigheden die daarbij aan de orde zijn. Het is aan de vroege kant om daar nu al uitspraken over te doen.

11. *De grote opdrachten zijn uitgewerkt met een toelichting. Hierin zitten aanknopingspunten om in een volgende fase van het proces de kennis en vaardigheden uit te kunnen werken. Kunt u bij een grote opdracht naar keuze concrete suggesties geven voor kennis en vaardigheden? Noem eerst de titel en licht dan per grote opdracht uw antwoord toe.*

Zie vraag 9.

12. *Welke grote opdracht mist u in de aansluiting naar het vervolgonderwijs (mbo, hbo, wo)? Licht uw antwoord toe.*

- In algemene zin geldt dat de voorbereiding op vervolgoopleidingen bevorderd wordt door de verbreding en verdieping van 21e eeuwse vaardigheden die onderwijs in de kunstdisciplines leerlingen biedt.
- Naast het doel om alle leerlingen kunstonderwijs aan te bieden en hen aan te spreken op hun persoonlijke en specifieke kwaliteiten zou er meer ruimte moeten zijn voor "talentontwikkeling" ter voorbereiding op het kunstzinnig vervolgonderwijs. Het werken met persoonlijke dossiers kan dan een nuttig instrument zijn omdat dit naast de reguliere lessen en exameneisen goede mogelijkheden biedt voor eigen inbreng van de leerlingen.
- Voor aansluiting met de -kunstzinnige- beroepsopleidingen is ervaring met productie, receptie en reflectie in de specifieke kunstdiscipline gewenst. Voor academische vervolgoopleidingen als theaterwetenschap, muziekwetenschap en kunstgeschiedenis gaat het vooral om ervaring met receptie en reflectie binnen het specifieke kunst domein en daarnaast met (kunst)geschiedenis en kunsttheorie. Voor bredere kunst- en cultuuropleidingen is een meer brede oriëntatie van nut.

13. In hoeverre sluit de toelichting van de grote opdrachten aan bij vakinhoudelijke of (recente) wetenschappelijke inzichten van het leergebied? Licht uw antwoord zo bondig en concreet mogelijk toe,

Erik Schrerder, Atheneaeum, *Laat je brein niet zitten en Singing in the brain* – Polak & van Gennep, Amsterdam 2017.

Bewegen is volgens Schrerder niet alleen van belang voor de fysieke conditie, maar zeker ook voor de conditie van het brein! En omdat dansen als activiteit beweging met muziek combineert - en met emotionele expressie en sociale interactie – zou dans weleens de ultieme verrijkte leeromgeving kunnen zijn.

Ulrich Gumbrecht, *Production of Presence. What meaning cannot convey* (Stanford University Press 2004).

Hierin verkent Gumbrecht de esthetische ervaring en vergelijkt haar bijvoorbeeld met de ervaring van sport. Het gaat bij hem specifiek om 'presence' (het hier en nu) en om het lichamelijke van de kunstervaring, die verder gaat dan alleen betekenis ("what meaning cannot convey"). Waar het gaat om het verschil tussen hoge en lage kunst zijn ook het werk van Dewey en Shusterman (pragmatist aesthetics) nuttig.

Etje Heijden, Anouk van Nunen, Hans Boekel, Diane Carp, Petra van der Veer, *Spelend leren en ontdekken, Handboek drama voor het basisonderwijs*, uitgave Coutinho 2016.

Erik Vos, Peter Dekkers, Ellen Reehorst, *Verhalend ontwerpen, een draaiboek*, Wolters Noordhoff, 2008.

Hans van Maanen, 'Als alles kunst heet ...' in: *Boekman 65* (2005): 57-62.

Csikszentmihalyi & Robinson, *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Paul Getty Center for Education in the Arts, 1990.

Peter Eversmann, 'The experience of the theatrical event' in: Cremona, Eversmann, Van Maanen, Sauter & Tulloch (eds.) *Theatrical events. Borders-Dynamics-Frames*. New York: Rodopi, 2004. 139-174.

Cock Dieleman, *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen CKV op havo en vwo*. Amsterdam: Vossiuspers 2010. 275-294.

14. Welke suggesties heeft u voor verbetering van de grote opdrachten in algemene zin?

Zie onze opmerkingen 1-5 in het begin van onze bijlage.