

DIRK MONSMA

KWALITEIT

KUNSTEDUCATIE

OP HOLLANDSE BASISCHOLEN

**BREDE ORIËNTATIE OP KUNST EN CULTUUR,
MAAR GEEN GESPREK OVER DE INHOUD VAN KUNSTEDUCATIE**

PAPER VOOR DE VIERDE CONFERENTIE ONDERZOEK IN CULTUUREDUCATIE, OP 28 JUNI 2010 GEORGANISEERD
DOOR CULTUURNETWERK AAN DE RABOUBT UNIVERSITEIT IN NIJMEGEN.

0

KWALITEIT KUNSTEDUCATIE OP HOLLANDSE BASISSCHOLEN

Samenvatting

De afgelopen twaalf jaar zag ik leerlingen schilderen, dichten, dansen, en ook animaties, theater en muziek maken op Hollandse basisscholen. Ontroerende en tenenkrommende voorstellingen, bevlogen en verzuurde kunstdocenten, vrolijke en sombere scholen kwamen voorbij. De vraag die mij voortdurend bezighield was: wat brengen deze activiteiten bij de leerlingen teweeg? Het is mijn wens dat ieder kind zijn kunstzinnige talenten op de basisschool kan ontplooien. Dat er voldoende interesse is gewekt om later voorstellingen en musea te bezoeken. Of zelf als kunstbeoefenaar (in de vrije tijd) aan de slag te gaan. Welke kwaliteiten moet een school hebben om dat te bereiken? Want ieder kind heeft recht op kunsteducatie¹. Het maakte mij nieuwsgierig naar de vraag "Wat zijn de kenmerken van basisscholen met kunsteducatie in het curriculum?" In literatuur zocht ik naar kenmerken van goede kunsteducatie en kwam uiteindelijk uit bij "The WOW-Factor"(2006) van Anne Bamford. De vervolgstap was om het decor in beeld te brengen door interviews af te nemen bij directeuren van scholen met kunsteducatie in het curriculum gegeven door een kunstdocent. Van twintig scholen sprak ik de directeur of de cultuurcoördinator of beiden.

Ik ben overal buitengewoon vriendelijk ontvangen en kreeg veel te horen, terwijl ik me realiseer hoe druk ieder is. Ik geef op basis van de analyse van de interviews een schets van de kenmerken van het kunstonderwijs² op deze basisscholen. vervolgens leg ik deze schets naast kenmerken die door Anne Bamford worden beschreven als goede kunsteducatie. De wijze waarop de scholen een brede culturele programmering in hun schoolweek vorm geven is indrukwekkend. De kracht van deze scholen met kunsteducatie in het curriculum is dat zij alle leerlingen betrekken, een nadruk leggen op samenwerking, de leerlingen kritisch laten reflecteren op eigen en andermans werk, de leerlingen een podium bieden voor hun uitingen, een actieve relatie hebben met culturele instellingen. Twee thema's vielen tegelijkertijd op na analyse van de open vraaggesprekken. Het gesprek over de artistieke ontwikkeling van leerlingen als gevolg van kunsteducatie is een onontgonnen gebied. Een witte vlek op een kaart waar veel randvoorwaarden wel zijn ingevuld. De kunsteducatie wordt zelden geëvalueerd op het artistieke resultaat. Door gebrek aan beoordeling van de leerlingen zelf en het ontbreken van evaluatie van het kunsteducatieve proces en resultaat stagneert de ontwikkeling van het kunstonderwijs op veel basisscholen, dat is mijn bevinding. Een tweede thema is dat het bij scholen in krachtwijken moeilijk is om verbinding te maken met de thuiscultuur van de leerlingen. Voor scholen met leerlingen van ouders met hogere opleidingen is meer overeenstemming tussen school en thuis rond de invulling van kunst- en cultuurparticipatie. De verschillen zijn zichtbaar rond taalontwikkeling, cultuurparticipatie in het gezin en actieve cultuurbeoefening van kinderen in de vrije tijd. Bij de cultuureducatie³ moet meer worden gedifferentieerd naar type leerling, ouders en school.

¹ Kunsteducatie is leren omgaan met kunst, als persoonlijk uitdrukkingsmiddel; is studie en reflectie en actieve kunstbeoefening.

² Kunstonderwijs wordt hier in dezelfde betekenis gebruikt als kunsteducatie.

³ Cultuureducatie is kunsteducatie en erfgoededucatie en media-educatie en literaire vorming; leren over, door en met cultuur.

Colofon

Dank gaat uit naar directeur of cultuurcoördinator van een twintigtal scholen die werden geïnterviewd in het schooljaar 2009-2010. Dit zijn CBS De Bron (Marum), ABS Jenaplan Peter Petersen(Haren), RKBS Sint Nicolaasschool (Haren), OBS De Schakel (Hoogezand), OBS De Notenkraaker (Amsterdam) OBS Wereldwijs (Amsterdam), OBS P.J.Troelstraschool (Amsterdam), OBS De Zonnebloem(Den Haag), RK De Oase (Den Haag), OBS Freinetschool (Delft), RK Gabrielschool(Delft), OBS De Snibbeling (Deventer), BS Bloemhof (Rotterdam), OBS De Boog (Rotterdam), OBS Vier Ambacht (Rotterdam), OBS Prinses Margrietschool (Nederlek), OBS Het Octaaf (Nijmegen) OBS Groot Nijeveld (Nijmegen), RK Franciscusschool (Bunde), ABB Fons Olterdissenschool (Maastricht). Als interviewers werkten Diane Carp en Ann Meijer mee in het kader van hun Masterstudie kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten. We werden alle drie overal buitengewoon vriendelijke ontvangen en openhartig te woord gestaan.

Diane en Ann observeerden vervolgens de kunstlessen op een vijftal scholen en rapporteren daarover in hun Masterscriptie ' Kenmerken van authentieke kunsteducatie in het basisonderwijs'. Eileen Monsma adviseerde rond de opzet van het onderzoek en de analyse van de gegevens. Folkert Haanstra voorzag de voortgang en het resultaat van commentaar. Ook de leden van de kenniskring authentieke kunsteducatie bij het lectoraat van Folkert Haanstra leverden suggesties. Natuurlijk schaafden Hans Muiderman en Ruud Hisgen aan de tekst. De presentatie van het paper op de vierde Conferentie onderzoek in cultuureducatie van 28 juni 2010 in Nijmegen werd van commentaar voorzien door Ton Bevers. Deze versie kent enkele kleine wijzigingen ten opzichte van het oorspronkelijke paper. De vormgeving is van Ab Bol.

Contact: dirkmonsma@luna.nl of www.dirkmonsma.nl

Rotterdam 1 oktober 2010

INHOUDSOPGAVE

- 1 Inleiding: een voorjaarstuin 6**
 - 1.1 Authentieke kunsteducatie 6
 - 1.2 Scenario's 6
 - 1.3 Verbindingen 7
 - 1.4 Kritische vrienden 7
 - 1.5 Verankeren 8
 - 1.6 Groei en bloei 9

- 2 Wat is goede kunsteducatie 10**
 - 2.1 Kenmerken van hoge kwaliteit 10
 - 2.2 Evenwicht tussen doen en beschouwen 10

- 3 Kenmerken voor goede kunsteducatie 12**

- 4 Opzet en uitvoering van onderzoek 16**

- 5 Bevindingen 17**
 - 5.1 Wie onderwijst de kunsteducatie? 17
 - 5.2 Waar vindt de kunsteducatie plaats? 19
 - 5.3 Wat wordt onderwezen en hoe? 20
 - 5.4 Hoe wordt beoordeeld en geëvalueerd? 23

- 6 Conclusie en discussie 25**
 - 6.1 Brede oriëntatie 25
 - 6.2 Kenmerken Bamford 25
 - 6.3 Witte vlek is de inhoud 26
 - 6.4 Discussie: Kunsteducatie op 'zwarte' scholen 26
 - 6.5 Vevolgonderzoek: observaties 27

Epiloog 28

Literatuur 29

Kunstonderwijs op Nederlandse basisscholen was decennia lang weinig structureel, vrijblijvend en projectmatig. De laatste tien jaren groeide het aantal basisscholen met kunsteducatie in het curriculum. Het 'brede school' concept en dat van de verlengde schooldag werden voor vele scholen een aansporing om te kiezen voor cultuureducatie. Voor 'Kunstzinnige Oriëntatie' in het basisonderwijs zijn in 2006 de kerndoelen nog eens geherformuleerd en vastgesteld. Extra financieringen bleken eveneens aanmoedigen, bijvoorbeeld door een bedrag per leerling in het primair onderwijs voor cultuur of financiering vanuit gelden voor achterstandswijken. Overheden en fondsen stimuleren vele culturele initiatieven van basisscholen door subsidies. Voor een groeiende groep leerlingen van basisscholen maakt kunstonderwijs door al deze stimulansen al weer enkele jaren deel uit van hun schoolweek. Als in een ontluikende voorjaars tuin schieten planten en bloemen uit de grond en verschijnen er groene bladeren en kleurrijke bloesems aan struiken en bomen. Er is echter weinig bekend over kenmerken en kwaliteit van dit kunstonderwijs. In Nederland verkenden onderzoekers de kwaliteit van de cultuureducatie, te beginnen negen jaar geleden bij Haanstra (2001). Studies in de jaren daarna zijn allen geïnitieerd door het ministerie van OCW, kennelijk leeft op rijksniveau de vraag naar de kwaliteit van het ingezette beleid. Al deze studies geven hierover onvoldoende duidelijkheid.

1.1 Authentieke kunsteducatie

Folkert Haanstra typeerde in zijn oratie *De Hollandse schoolkunst* (2001) de kunstuitingen van leerlingen op basisschool als schoolkunst. In een vrije huiselijke omgeving zouden dezelfde kinderen kunstuitingen tonen die

⁴ Vier punten over authentieke kunsteducatie worden met de letter F geplaatst in het kader van Bamford (zie blz.)

authentiek van aard zijn. Hij beschrijft een viertal criteria waaraan authentiek leren en kunsteducatie zouden moeten voldoen. Authentieke kunsteducatie:

- 1 vindt plaats in een productieve leeromgeving met complexe taaksituaties, globale richtlijnen en globale eindcriteria; er is ruimte voor eigen initiatief en ontdekken (F1).
- 2 biedt ruimte aan persoonlijke stellingnamen, eigen interesses en behoeften; het is gericht op de leefwereld van de leerling en legt een relatie met thuis-kunst (F2).
- 3 biedt leerervaringen en opbrengsten die betekenis hebben voor de wereld buiten de school. Dit wordt bevorderd door levensechte taken die afgeleid zijn uit activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten. Legt daarmee een relatie met professionele kunst (F3).
- 4 moedigt onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen aan. Het bevat groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderling beoordeling (F4).

De auteur schrijft dat dit niet een uitputtende lijst van kenmerken van goede kunsteducatie is. Wel zijn dit kenmerken die mogelijk zichtbaar zouden zijn bij authentiek kunsteducatie in het basisonderwijs⁴.

1.2 Scenario's

Een taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs gaf in *Har(t)d voor Cultuur!* (2003) een beeld van de stand van zaken rond de cultuureducatie in het basisonderwijs. Deze taakgroep werd ingesteld door het ministerie van OCW om een totaaloverzicht te verkrijgen over cultuureducatie activiteiten in het Nederlandse basisonderwijs. De taakgroep schetste een drietal scenario's,

zodat scholen eigen ambities in beeld zouden kunnen brengen. Hoewel de scenario's een opklimmende ambitieniveau kennen, was het in opzet niet de bedoeling om het als hiërarchie te laten functioneren. Bij een eerste meting voegde Cultuurnetwerk Nederland een 'nul' scenario toe, omdat de meeste scholen zich in een voorfase van de drie geschetste scenario's zouden bevinden. Onderzoeksbureau Sardes gebruikte sindsdien de scenario's bij het monitoren van de cultuureducatie in het primair onderwijs, maar de onderzoekers blijken met de scenario's niet goed uit de voeten te kunnen. Scholen beantwoordden niet altijd aan het beeld van het scenario, dat ze zelf het meeste typerend vonden voor de eigen school. Om die reden ging Sardes na of scholen te categoriseren zijn naar vijf centrale kenmerken: doorlopende leerlijn; vakoverstijgend aanbod; samenstellen aanbod (aanpassing kunstmenu en eigen programma); cultuurbeleid schriftelijk vastgelegd; structureel overleg met scholen en instellingen. Hoogeveen e.a. concludeerden in *Cultuur blijft bewegen* (2007) dat er geen typologie is te maken van de kenmerken. Er is wel een onderlinge samenhang tussen de kenmerken, maar in de praktijk komen ze in wisselende samenstelling voor bij de scholen. Terugblikkend hebben de scenario's een goede rol gespeeld bij het enthousiasmeren van scholen voor cultuureducatie; ze gaven een handvat voor discussie. De scenario's en de vijf kenmerken zijn gebruikt voor een schets van de verspreiding van de cultuureducatie. Noch de scenario's, noch de vijf kenmerken hebben de pretentie een uitspraak te doen over de kwaliteit van de cultuureducatie.

1.3 Verbindingen

Anne Bamford doet in *Netwerken en verbindingen* (2007) verslag van haar reis langs Nederlandse scholen op verzoek van het ministerie van OCW.

Ze concludeerde dat 'culturele vorming' en 'kunsteducatie' in Nederland op een hoog peil staan, ze roemde de betrokkenheid van ouders en in haar ogen

waren culturele netwerken de echte succesverhalen. Een sterke band tussen onderwijs en cultuur leidt tot een vloeiende overgang tussen binnenschools en buitenschools aanbod, zo schrijft zij. Er is vraag naar betere scholing van leerkrachten en zij benadrukt dat er veel aandacht moet zijn voor actieve kunstbeoefening. Ze beluisterde dat scholen die veel aandacht besteden aan kunst en cultuureducatie zich ondergewaardeerd voelden door de inspectie. Zij deed de aanbeveling dat de inspectie voor het onderwijs aandacht zou kunnen besteden aan het rapporteren over de kwaliteit van cultuureducatie. Het slothoofdstuk van haar rapportage bevat een uitgebreide lijst met uiterst zinvolle aanbevelingen. Waaronder: "Voor kunst dienen duidelijke leerlijnen te worden ontwikkeld (...)"; "Voor elke leeftijdsgroep dient een duidelijker definitie te komen van gewenste impact en opbrengsten (...)"; "Beoordelings- en evaluatiestrategieën zijn erg beperkt (...)". Volgens Bamford zou het beleid van de overheid kunnen leiden naar kunst- en cultuureducatie op hoog niveau, maar is de zwakte van het Nederlandse onderwijssysteem dat niet alle leerlingen hiervan profiteren, want in de werkelijkheid zijn de kunst en cultuur ervaringen voor de kinderen van wisselende kwaliteit. Het ministerie van OCW heeft met de aanbevelingen niet systematisch opgepakt. Wel ondersteunt zij het project 'Cultuur in de Spiegel' in het verlengde van de aanbeveling over duidelijke leerlijnen. Als laatste punt formuleerde Bamford: "Het is noodzakelijk om eenvoudige modellen te ontwikkelen en toe te passen voor het vaststellen van kwaliteit in de kunsteducatie".

1.4 Kritische vrienden

De schrijvers van het project *Critical Friends; ontmoeting tussen school en cultuur* (2008) reiken op basis van schoolbezoeken en gesprekken met experts bouwstenen aan voor scholen en cultuurproducenten voor de verbetering van de kwaliteit van de cultuureducatie. Dit initiatief van het ministerie van OCW

benoemt voor de school een veelheid aan bouwstenen: bijvoorbeeld over de plek in het schoolbeleid, de aansluiting bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen en systematische reflectie op de activiteit, op de ontwikkeling van kinderen en op de uitvoering van het schoolbeleid. Zij schrijven in een laatste hoofdstuk met kritische reflecties dat: “(...) op de scholen minder gesproken wordt over de (vak)inhoudelijke aspecten van kunsteducatie”, “Er weinig samenhang en opbouw is tussen de activiteiten” en “(...) De rol die kunst en cultuur speelt in het leerproces van de kinderen wordt dan ook nauwelijks benoemd. Ongewild wordt daardoor de geïsoleerde positie van cultuureducatie vergroot”. Zij benadrukken dat ze geen wetenschappelijke pretenties hebben. Om tenslotte te concluderen: “Over de kwaliteit weten we nog te weinig”.

1.5 Verankeren

Karin Hoogeveen en Claudy Oomen beantwoorden in *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009* (2009) de vraag in hoeverre cultuureducatie nu echt is verankerd in het onderwijs. Dit onderzoek is verricht in opdracht van het ministerie van OCW. Onderzoeksbureau Sardes voerde enkele schooljaren een monitor uit over de cultuureducatie in het primair onderwijs, waarbij in eerste instantie de scenario's van de taakgroep Cultuureducatie een rol speelden. In de *Monitor 2008-2009* rapporteren Hoogeveen en Oomen over een door de onderzoeksbureaus Oberon gezamenlijk met Folkert Haanstyra ontwikkelde verankeringsmaat. Het idee van de verankeringsmaat is gebaseerd op de (zelf)beoordelingscriteria voor de cultuurprofiel scholen. Deze verankeringsmaat was al gebruikt in de monitor voor het voortgezet onderwijs, maar werd voor het eerst gelegd op de ontwikkelingen in het primair onderwijs. De verankeringsmaat bestaat uit negen indicatoren, waarvan de eerste acht door de onderzoekers bruikbaar worden geacht voor het basisonderwijs:

- 1 Vastgelegde visie (V1)
- 2 Samenhangend programma (V2)
- 3 Cultuurcoördinator (V3)
- 4 Breed draagvlak (V4)
- 5 Deskundige docenten (V5)
- 6 Structurele samenwerking scholen en culturele partners (V6)
- 7 Structurele financiën (V7)
- 8 Evaluatie van de opbrengsten (V8)
- 9 Goede accommodatie (V9) (niet voor basisonderwijs)

Zij concludeerden over de verankering in het basisonderwijs: “De twee meest verankerde onderdelen in het primair onderwijs zijn het beschikken over structurele financiën en een cultuurcoördinator. Ook het evalueren van cultuureducatie is behoorlijk goed verankerd. Twee inhoudelijk belangrijke aspecten: het werken met een samenhangend programma en deskundigheid van leerkrachten blijven wat achter” (*Monitor 2008-2009*). De onderzoekers signaleren positieve ontwikkelingen in de voorwaarden zoals de toename van interne cultuurcoördinatoren, de scholing van deze mensen, visie ontwikkeling, cultuurbeleidsplannen en een geoordeeld budget voor cultuureducatie. Het geld wordt vooral ingezet voor activiteiten, zo signaleren zij. De schaduwkant is afname van vakleerkrachten voor de kunstvakken, weinig aandacht voor nascholing van groepsleerkrachten en samenhang, cumulatief afbreken ontbreekt binnen de programmering per school. De verankeringsmaat bestaat overwegend uit aspecten die verwijzen naar randvoorwaarden. Hoogeveen en Oomen verwijzen in een paragraaf met de titel ‘kwaliteit’ naar Engelstalige onderzoekers, maar het lijkt alsof de visies van die onderzoekers niet (of beperkt) zijn meegenomen in de verankeringsmaat. Twee indicatoren (V6) en (V8) zijn te plaatsen in het kader van Bamford⁵. Het invullen van randvoorwaarden geeft geen inzicht in de kwaliteit, het

⁵ Twee indicatoren van de verankeringsmaat zijn te plaatsen in het kader van Bamford (V6) en (V8)

is geen indicatie voor kwaliteit. De verankeringsmaat geeft daarom nog onvoldoende beeld van de kwaliteit van de cultuureducatie op Nederlandse basisscholen.

1.6 Groei en bloei

In de afgelopen tien jaar is het aantal scholen met een cultureel profiel enorm toegenomen. Daarbij zijn de voorwaarden voor scholen om kunsteducatie een plek te geven in de schoolweek volgens bovengenoemde studies verbeterd door financiering, visies en beleidsplannen, cultuurcoördinatoren en formele criteria in de vorm van kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. We weten nu dat scholen uitblinken door uitgebreide netwerken en verbindingen met culturele instellingen. Groei en bloei alom. We weten dat scholing voor leerkrachten, samenhang tussen activiteiten en het aanbrengen van leerlijnen zwakke punten zijn. Maar de vraag naar de kenmerken en de kwaliteit van de kunsteducatie in het Nederlandse basisonderwijs is nog steeds actueel: Wat is goede kunsteducatie? En, is de kunsteducatie goed op de Nederlandse basisscholen? De Engelstalige onderzoekers die door Hoogeveen en Oomen (2009) zijn genoemd, bieden hier meer aanknopingspunten voor. Anne Bamford levert de meest omvattende lijst met kenmerken. Haar lijst is gebruikt als kader om de kenmerken van authentieke kunsteducatie en de bevindingen van de Engelstalige onderzoekers te plaatsen.

2.1 Kenmerken van hoge kwaliteit

Anne Bamford rapporteert in *The Wow Factor* (2006) over wereldwijde onderzoek, op verzoek van UNESCO, naar de praktijk van cultuureducatie in meer dan 35 landen. Er werden vragenlijsten uitgezet naar sleutelfiguren in deze landen en er zijn casussen en documenten verzameld en geanalyseerd. Zij stelt op basis van de uitkomsten een lijst op met tien karakteristieken die indicatief zijn voor goede kunsteducatie. Zij benadrukt dat de lijst gaat over educatie *in en door* kunst. Kunsteducatie van hoge kwaliteit kent:

- 1 een actieve relatie tussen scholen en kunstinstellingen en tussen leerkrachten, kunstenaars en de samenleving;
- 2 gedeelde verantwoordelijkheid voor planning, implementatie, beoordeling en evaluatie;
- 3 mogelijkheden voor de kinderen om op te treden en tentoon te stellen voor publiek;
- 4 een combinatie van onderwijs *in* de kunsten en onderwijs *door* kunsten;
- 5 gelegenheid tot kritisch reflecteren, oplossen van problemen en het nemen van risico;
- 6 de nadruk op samenwerking;
- 7 het betrekken van alle kinderen;
- 8 plannen voor het beoordelen en rapporteren van het leren van de kinderen, ervaringen en ontwikkelingen;
- 9 doorlopende training voor verdere professionalisering van de leerkrachten, kunstenaars en de samenleving; en
- 10 een flexibele schoolstructuur en doorlaatbare muren tussen de school en de samenleving.

Zij beschrijft een uitgebreidere lijst met negentien kenmerken van goede

kunsteducatie die betrekking hebben op structuur- en methodische factoren.⁶

Deze uitgebreidere lijst overlapt gedeeltelijk de tien punten lijst.

Bamford stelt dat de wisselwerking tussen de verschillende componenten leidt tot goed kunsteducatie op hoog niveau. Er is kritiek op de methodiek, waarmee zij tot haar karakterisering is gekomen, omdat de uitspraken gebaseerd zijn op de meningen van een betrekkelijk klein aantal voorbeelden en bij de cultuureducatie betrokken sleutelfiguren. In Nederland werd het onderzoek van Bamford bijvoorbeeld door Haanstra (2006) bekritiseerd. Deze kritiek richt zich op de empirische onderbouwing van de positieve lijst met effecten van de kunsteducatie, in mindere mate op de kenmerken. Over de kenmerken zegt hij: “De kenmerken zijn herkenbaar en plausibel maar roepen wel vragen op. Zo is de voorkeur voor een projectmatige aanpak moeilijk te rijmen met de langlopende curricula en met het (Nederlandse) streven om te komen tot doorgaande leerlijnen. En er is toch niet sprake van een Westerse bias bij criteria als belang van kritische reflectie, bevorderen van discussie en het nemen van risico”. Haar lijst is veel omvattend en beschrijft veel inhoudelijke kenmerken. Zoals Haanstra schreef zijn haar kenmerken herkenbaar en plausibel. Nadeel is dat haar punten overlap vertonen en de beschrijvingen geven ruimte voor verschillende interpretaties. Ze is niet altijd helder over belangrijke inhoudelijke aspecten.

2.2 Evenwicht tussen doen en beschouwen

John Harland beschrijft in *Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie* (2008) mogelijke effecten van kunsteducatieprogramma's. Volgens Harland

⁶ Zie de bijlage voor de beschrijving van de negentien kenmerken van Bamford.

kenmerkt goede kunsteducatie zich allereerst door een evenwicht aan te brengen in:

- 1 kennis van de verschillende kunstdisciplines, technieken en vaardigheden (H1);
- 2 het ontwikkelen van creativiteit en denkvaardigheden (H2);
- 3 het verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst (H3).

Zijn onderzoek vond plaats op middelbare scholen in Engeland.

Hij concludeerde dat onevenwichtigheid voorkomt in het curriculum en dat kan per kunstdiscipline verschillen. Er hoort volgens Harland eveneens een gelijkwaardigheid te zijn tussen kunsteducatie waarbij de kinderen vaardigheden leren, maar ook leren om kritisch te luisteren, te lezen en beschouwen.

Lois Hetland komt in *Het spoor van vier onderzoeken* (2008) met een langere lijst met doelen van cultuureducatie. Zij constateert dat er zeven doelen van kunsteducatie zijn die breed worden gedeeld:

- 1 brede disposities en vaardigheden aanleren, vooral het vermogen om creatief te denken en verbanden te leggen (LH1);
- 2 kunstzinnige vaardigheden en technieken aanleren (maar deze behoren niet op de eerste plaats te staan) (LH2);
- 3 esthetische waarneming ontwikkelen (LH3);
- 4 de wil om de wereld te begrijpen aanwakkeren (LH4);
- 5 leerlingen in staat te stellen om in aanraking te komen met de maatschappij en maatschappelijke en sociale kwesties (LH5);
- 6 leerlingen een podium bieden waarop ze zich kunnen uiten (LH6);
- 7 leerlingen helpen bij persoonlijke ontwikkeling (LH7).

In de studie van Seidel e.a. *The Qualities of quality* (2009), waar Hetland bij betrokken was en deels haar bevindingen aan ontleende, worden vier fundamentele vragen toegevoegd:

- Wie onderwijst de kunsten? (groepsleerkracht, vakleerkracht, kunstenaar)

- Waar vindt de kunsteducatie plaats? (binnen of buitenschools; centra, instellingen)
- Wat wordt onderwezen en hoe? (canon, hedendaagse kunst, formalistisch, conceptueel; interdisciplinair etc.)
- Hoe wordt beoordeeld en geëvalueerd? (proces/ product; open/ gesloten etc)

De bovengenoemde zeven doelstellingen (in de zin van leeropbrengsten) van kunsteducatie hoeven niet allemaal in één programma te worden nagestreefd. Wel is volgens de auteurs de vraag naar kwaliteit van kunsteducatie volledig verbonden met de vraag naar de leeropbrengsten die bij die bij de deelnemers worden nagestreefd. Dat is een andere benadering dan een doelstellingsneutrale kwaliteitsmeting via een verankeringsmaat. Deels gaat het om kenmerken waarover ontwerpers van kunsteducatieprogramma's geacht worden een bewuste keuze te maken, maar waarbij verschillende manieren van invulling niet als slechter of beter kunnen worden gekwalificeerd. Ook de vier fundamentele vragen kunnen verschillend worden beantwoord en toch kwaliteit opleveren.⁷

⁷ Alle kenmerken van Harland en Hetland gaan mee in het kader van Bamford.

KENMERKEN VOOR GOEDE KUNSTEDUCATIE

De aanbevelingen van Bamford zijn het meest uitgebreid en lijken bruikbaar als uitgangspunt voor verdere discussie over het versterken van de kwaliteit van de kunsteducatie in Nederland.

Bamford (2006) noemt tien karakteristieken en beschrijft vervolgens negentien kenmerken die indicatief zijn voor goede kunsteducatie. De wisselwerking tussen de negentien kenmerken met elkaar leiden dan tot die tien karakteristieken. Dit geheel vormt hier het kader waarin de punten van de andere onderzoekers worden geplaatst:

- Vier door Haanstra genoemde punten van authentieke kunsteducatie (F);
- Twee (inhoudelijke) indicatoren van de verankeringsmaat (V6) en (V8);
- Drie kenmerken van John Harland (H);
- Zeven doelen van Lois Hetland (LH).

Al deze bovengenoemde punten zijn te plaatsen in de karakteristieken en kenmerken van Bamford, hoewel niet eenduidig. Het gaat om een interpretatie, zodat sommige punten van hen bij meerdere karakteristieken en kenmerken van Bamford terecht komen.

Bij een van de kenmerken van Bamford is een citaat van Howard Gardner te plaatsen omdat hij juist het omgekeerde betoogt. Daar waar Bamford schrijft dat het belangrijk is dat de leerlingen zich ontwikkelen in alle kunstdisciplines meent Gardner dat het juist goed is om een keuze te maken voor een van de disciplines: “While ideally all students would study all art forms, this is not a practical option. There are simply too many subjects and, in my terms too many intelligences – competing for attention on the calendar, and the school day is already excessively fragmented. (...) I would rather have an individual well-versed in music, dance, or drama than one with a smattering of knowledge across the several lively arts. The former student will at least know what it is like to ‘think’ in an art form and will retain the option of assimilating other arts forms in later life (...)” (1989).

De essentie van Harland over evenwicht is niet terug te vinden bij Bamford.

Wel spreekt zij van een wisselwerking tussen de verschillende karakteristieken, maar minder uitgesproken dan wat Harland met evenwicht bedoelt. In de verankeringsmaat is ‘Samenhangend programma’ (V2) een van de punten. Hetland schrijft dat niet alle doelen in een programma terug hoeven te komen. In deze fase van het onderzoek wordt hier niet verder op in gegaan. Dit kader is gebruikt voor het opstellen van open vragen voor de scholen. In het vervolg onderzoek zal het kader opnieuw worden becommentarieerd. Mogelijk leidt dit tot stappen in een model voor het vaststellen van kwaliteit in de kunsteducatie voor Nederlandse basisscholen.

Programma's van hoge kwaliteit kennen:

Bamford	F1	F2	F3	F4	V6	V8	H1	H2	H3	LH1	LH2	LH3	LH4	LH5	LH6	LH7
Een actieve relatie tussen scholen en kunstinstellingen en tussen leerkrachten, kunstenaars en de samenleving			X		X									X		
Gedeelde verantwoordelijkheid voor planning, implementatie, beoordeling en evaluatie;																
Mogelijkheden voor de kinderen om op te treden en tentoon te stellen voor publiek				X											X	
Een combinatie van onderwijs in de kunsten en onderwijs door kunsten									X							
Gelegenheid tot kritisch reflecteren, oplossen van problemen en het nemen van risico							X	X								
Nadruk op samenwerking				X												
Het betrekken van alle kinderen																
Plan voor het beoordelen en rapporteren van het leren van de kinderen, ervaringen en ontwikkelingen				X		X										X
Doorlopende training voor verdere professionalisering van de leerkrachten, kunstenaars en de samenleving																
Flexibele schoolstructuur en doorlaatbare muren tussen de school en de samenleving														X		

Goede kunsteducatie is, volgens Bamford, een wisselwerking tussen negentien kenmerken rond structuur en methode. Deze uitgebreidere lijst resulteert dan in de bovengenoemde tien punten:

Kenmerken rond structuur:

Bamford	F1	F2	F3	F4	V6	V8	H1	H2	H3	LH1	LH2	LH3	LH4	LH5	LH6	LH7
Actieve relatie met creatieve mensen en instellingen			X		X									X		
Toegang voor alle kinderen																
Doorlopende ontwikkeling van de beroepskwaliteiten																
Flexibele organisatiestructuur														X		
Gedeelde verantwoordelijkheid voor planning en implementatie																
Doorlaatbare muren tussen de school, instellingen en de samenleving														X		
Gedetailleerde beoordeling en evaluatie strategie				X		X										X

Kenmerken rond methode:

Bamford	F1	F2	F3	F4	V6	V8	H1	H2	H3	LH1	LH2	LH3	LH4	LH5	LH6	LH7
Probleem- en projectgestuurd onderwijs	X															
Teamwerk en samenwerking				X												
Onderzoekende houding							X			X			X			
Aanmoedigen van discussie, uitwisselen van ideeën en verhalen vertellen				X												X
Formele en informele evaluatie, zowel tussentijds en na afloop	X					X										X
Evaluatie van (de toepasbaarheid van) de lesmethoden en ontwikkeling daarvan																
Actieve kunstbeoefening staat centraal ⁸							X			X	X					
Verbonden en holistisch		X														
Presentaties en tentoonstellingen voor publiek				X											X	
Gebruikt bronnen uit de omgeving voor inhoud en materiaal		X												X		
Combineert het ontwikkelen van de taal van kunst met de creatieve benadering van leren									X							
Moedigt mensen aan om over grenzen heen te gaan, risico te nemen en al hun capaciteiten te ontwikkelen				X												

⁸ Gardner pleit voor een kunstdiscipline goed doen op school, Bamford suggereert een brede waaier van alle disciplines

Dit explorerende kwalitatieve onderzoek richt zich op kunstdocenten op basisscholen met kunsteducatie in het curriculum. De volgende vragen staan centraal:

- Wat zijn de kenmerken van basisscholen met kunsteducatie in het curriculum gegeven door een kunstdocent?
- In hoeverre voldoen deze basisscholen aan de tien karakteristieken van Bamford?

Voor dit onderzoek zijn directeuren (of cultuurcoördinatoren) van twintig basisscholen met cultuureducatie in het curriculum gegeven door een kunstdocent mondeling bevestigd. Het kader van Bamford (2006) is uitgewerkt tot een onderwerpenlijst voor gestructureerde open interviews met schooldirecteuren. De meeste scholen zijn op voordracht van centra voor de kunsten benaderd, waarbij gevraagd werd naar scholen met een kunstdocent. Ze zijn verspreid over het land, zodat dorp en stad, scholen met kinderen van hoog en laag opgeleide ouders vertegenwoordigd zijn, evenals verschillende schoolgrootte en denominatie. Er zijn twee traditionele vernieuwingsscholen bij: Freinet en Jenaplan. De overige scholen volgen een jaarklassen model. Twee scholen hanteren onder de vlag van de eigen school twee modellen waaruit de ouders kunnen kiezen: een jaarklassen model en een ontwikkelingsgericht model. De directeuren zijn benaderd voor de open interviews; in een aantal gevallen zijn de cultuurcoördinatoren geïnterviewd. De directeur gaf dan als reden aan dat de coördinator beter op de hoogte was. De opnames van de interviews zijn op schrift gezet en geanalyseerd. De eerste stap in de analyse bestond uit het coderen van de uitgeschreven tekst. Daarbij werden relevante passages gemarkeerd en van een label voorzien. De labels gaven de inhoud van de fragmenten weer. Vervolgens zijn de labels toegedeeld naar thema's en dimensies. Om deze vervolgens te rubriceren

naar de vier fundamentele vragen van Seidel. Dit geeft informatie op een hoger abstractie niveau dan de uitgeschreven interviews.⁹ Zo kan een beeld worden geschetst over de stand van zaken bij de geïnterviewde scholen en een vergelijking gemaakt met de kenmerken van Bamford. Het onderzoek is uitgevoerd in het schooljaar 2009-2010.

⁹ Er is gebruik gemaakt van Baarda e.a., 2005

De analyse van de twintig geïnterviewde basisscholen leidt tot een aantal bevindingen. Deze zijn geordend naar de vier fundamentele vragen aangereikt door Seidel (e.a.): Wie onderwijst de kunsteducatie? Waar vindt dit plaats? Wat wordt er onderwezen en hoe? Hoe wordt beoordeeld en geëvalueerd?

5.1 Wie onderwijst de kunsteducatie?

Hoewel de selectie bestaat uit scholen met kunstdocenten, kan niet worden gezegd dat de kunsteducatie alleen wordt verzorgd door kunstdocenten. Op de scholen zijn kunstdocenten voor de educatie in een kunstdiscipline, maar daarnaast zijn er eveneens kunstenaars, leerkrachten of ouders met een kunstvak als achtergrond of met kunst als hobby die een kunstdiscipline voor hun rekening nemen. Daarnaast zijn er lessen verzorgd door de eigen groepsleerkracht aan de hand van een methode. Vervolgens zijn er activiteiten in combinatie met educatieve medewerkers van culturele instellingen.

Meerwaarde van de kunstdocent boven de leerkracht

De kunstdocent voegt iets toe wat een leerkracht niet kan brengen, dat spreken veel geïnterviewden uit. De scholen willen het kunstenaarschap van de kunstdocent tot uiting zien komen. Het gaat om een ander manier van kijken, het aanmoedigen van verwondering, een ander manier van vragen stellen en om de verbinding met het kunstenaarschap van de kunstdocent zelf:

“De kunstdocent kijkt buiten de kaders”, of andersom geformuleerd: “Als de kunstdocent slecht is voegt deze niks toe aan wat ik ook kan.”

“Een kunstdocent, die spreekt voor zichzelf, die laat zien hoe hij in zijn leven staat, hoe hij dingen ziet en hoe dat zijn weerslag heeft in die kunst, dat is toch echt anders. Je ziet het aan de technieken die kunstdocenten gebruiken, aan de kennis die zij hebben, aan het enthousiasme die zij uitstralen. Dat nemen kinderen tot zich. Ik vind dat ieder kind daar iets uit kan halen naar eigen keus.”

De kunstdocent wordt door de scholen afgerekend op zijn pedagogische en didactische vaardigheden. Niet op wat de kunstdocent brengt aan kunstzinnige vaardigheden of technieken of het vermogen om creatief te denken. De school wil dat het handelen van de kunstdocent aansluit op het klimaat in de school. Het kunnen handhaven van de orde in de klas is daarin voor de school een goede maat. Het is niet gebruikelijk dat de klasse leerkracht en de kunstdocent regelmatig van gedachten wisselen over de leerlingen of de ontwikkeling van de groep. Dit lijkt meer afhankelijk van individueel initiatief van de leerkracht of van de kunstdocent:

“De leerkracht van groep zeven had kritiek op de manier van aanpak van de kunstdocent van het centrum voor de kunsten, een fotodocent en hij ging daarover in discussie. De gastdocent deed het vanuit zijn perspectief -vanuit de discipline- op de goede manier. De leerkracht keek daar anders tegen aan en vond de aanpak niet goed met betrekking tot zijn kinderen en dan komt er discussie. De kunstdocenten van het centrum voor de kunsten, dat zijn vaklui, dat zijn musici of die zijn heel goed in dansen, maar gevoel hebben voor kinderen, eerst een relatie aan gaan en dan pas aan de slag, daar moeten ze echt in gecoacht worden.”

Binnen een school kan de ene kunstdocent sterk zoeken naar integratie met andere leerdomeinen en gebeurt dit bij een ander kunstdocent niet, ongeacht de aanwezigheid van een beleidsplan of een cultuurcoördinator. Opvallend was dat verschillende scholen leerkrachten met een kunstvak-opleiding of leerkrachten die al hun hele leven een kunstdiscipline beoefenen inzetten voor kunstlessen.

Op twaalf scholen geeft de kunstdocent een eigen invulling aan de wekelijkse lessen in een kunstdiscipline. Dit betekent niet dat de kunstdocent voldoende kennis heeft van de reguliere lessen om daarmee verbindingen te maken. Of dat gebeurt hangt af van competentie, ervaring en inbedding in het team. Alle scholen reserveren een of meer perioden in het jaar waarin de lesroosters worden onderbroken. Integratie van vakken vindt dan plaats in projecten waarvoor vakdocenten of kunstenaars de school worden binnengehaald. Enkele scholen hebben een wekelijkse middag voor de culturele activiteiten ingeroosterd. Kunstmenu's zijn er het gehele jaar door en lijken inhoudelijk en naar timing meer afgestemd op de organiserende instelling of de culturele producent dan op het programma van de school.

Gescheiden verantwoordelijkheid school en kunstdocent

Bij intensieve samenwerking met een culturele instelling, bijvoorbeeld bij het aantrekken van een kunstdocent acht de school zich verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de programmering en ziet de geïnterviewde de cultuurproducent als leverancier die verantwoordelijk is voor zijn eigen product. Als het product c.q. de kunstdocent niet bevalt wordt er gewisseld. De geïnterviewden zien de school, de directeur, de leerkracht of de interne cultuurcoördinator als verantwoordelijk en de aanbieder is verantwoordelijk voor het product.

“De regie ligt bij ons en zij zijn dienstbaar aan wat wij vragen. Op het moment dat, ik noem maar even wat, een schilder hier komt en een project of een les doet, dan zijn wij eindverantwoordelijk, maar dat stukje invulling is natuurlijk de verantwoordelijkheid van die docent.”

Ook als de kunstdocent deel uit maakt van het team, acht de directeur de kunstdocent als professional met zijn eigen verantwoordelijkheid voor de kunstdiscipline. Er is geen sprake van een gezamenlijk verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van idee naar implementatie naar evaluatie.

Cultuurcoördinator voor alles behalve de inhoud

Op een meerderheid van de scholen is een cultuurcoördinator werkzaam met een certificaat, zoniet dan vervulde de directeur die rol al dan niet samen met een werkgroep van leerkrachten en ouders. De cultuurcoördinator wordt vooral genoemd als inspirator, organisator, budgetbewaker, verbinder, intermediair tussen school en culturele instellingen, organisator van buitenschoolse activiteiten. In een enkel geval werd een rolverwarring met brede school coördinator genoemd, daar waar financiële stromen ook voor cultuur bij de brede school coördinator binnen komen. Een enkel cultuurcoördinator had een meer inhoudelijke rol, maar dat is meer uitzondering dan regel.

“We hebben een coördinator taal, zij is onderwijsinhoudelijk heel sterk bezig en zij begeleidt de implementatie van een nieuwe taal methode. Zij is en organisatorisch en onderwijsinhoudelijk sterk bezig. De coördinator kunst en cultuur is veel meer regelend bezig, zij geeft niet didactische aanwijzingen aan leerkrachten. Misschien dat ‘t wel eens een keer gebeurt, maar dat is niet de opzet. Eigenlijk is zij de intermediair tussen de school en de instellingen.”

5.2 Waar vindt de kunsteducatie plaats?

De educatie van een kunstdiscipline vindt binnen de school plaats, waarbij kan opgemerkt dat voor de brede scholen met lestijduitbreiding 'binnen' school een breed begrip is. Binnen school is de locatie en een tijdstip tussen het begin en het eindsignaal van de school. Beschikbaarheid van een muziek-, dans-, schilder- of theaterruimte komt weinig voor, maar er waren verschillende scholen met nieuwbouwplannen waar ruimtes voor kunsteducatie een plek zouden krijgen. De meeste scholen beschikken wel over een podium voor presentaties. Sommige scholen hebben reeds bij binnenkomst een kunstzinnige uitstraling, maar dat is niet per definitie het geval. Een breder waaier van culturele activiteiten bestaat uit bezoeken 'uit huis' aan culturele instellingen, ateliers van kunstenaars of erfgoed locaties. Altijd onder schooltijd. Een relatie tussen de kunstlessen met een verbinding naar buitenschoolse kunsteducatie is niet aangetroffen.

Kunsteducatie deels geïntegreerd in het curriculum

Bijna alle scholen bevestigen dat zij een strenge scheiding tussen vakken hanteren, in ieder geval voor taal en rekenen. De twee vernieuwingscholen vormen hierop een uitzondering. Als er naar integratie wordt gezocht tussen kunstdisciplines en schoolvakken dan gaat het vooral om de zaakvakken. Projectweken zijn daar voorbeelden van. Goede, ervaren leerkrachten maken zelf verbindingen, maar dat gebeurt niet structureel.

“Het heeft te maken met de competenties en de affiniteit van de leerkrachten. Sommigen zijn daar heel erg goed in. We hebben een paar leerkrachten die gitaar spelen en die maken samen muziek, maar sommige leerkrachten zijn veel meer van het onderwijs en die gaan braaf mee met de kinderen mee naar de kunstlessen,

maar voegen niet veel toe. De onderbouw is daar veel creatiever in, bij de bovenbouw is de druk ook heel hoog. In groep 7 komen de entreetoetsen er gewoon aan en in groep 8 moeten de resultaten van de CITO bovengemiddeld zijn in de stad.”

Alle scholen onderhouden een uitgebreid netwerk met culturele instellingen. Bezoeken aan een verscheidenheid aan instellingen hoort daarbij. Plaats en inhoud van de programmering is afhankelijk van de omgeving. In de grote stad staan kunstinstellingen centraal, in kleinere steden en dorpen spelen regionaal erfgoed en amateurverenigingen belangrijke rollen. Relaties worden deels via een kunstmenu gelegd. Centra voor de kunsten zijn intermediair tussen school en culturele instellingen en fungeren als leverancier van kunstdocenten. De keuze voor een vaste culturele partner lijkt vooral te zijn ingegeven door afstand (in de nabije omgeving) en op goede ervaring bij samenwerking.

Altijd een podium voor leerlingen met publiek

Alle scholen bieden leerlingen een podium om zich te uiten, door klasse optredens, bij afsluitingen van de schoolweek, bij afronding van projecten en kalenderactiviteiten. Op veel scholen zijn er ruimten voor presentaties; van een aula met faciliteiten, een aangepast speellokaal tot een eigen theater met tribune of een open lucht theater op het schoolplein. Activiteiten op dit gebied omvatten ook exposities in musea, kunstveilingen, een eigen artotheek, het exposeren van teksten en het vervaardigen van boekjes. Het publiek bestaat uit leerlingen, regelmatig aangevuld met ouders en in enkele gevallen met buurtbewoners. Soms zijn dat bijvoorbeeld bewoners uit een nabijgelegen zorgcentrum.

5.3 Wat wordt onderwezen en hoe?

Brede oriëntatie op kunst en cultuur voor alle leerlingen

Op de geïnterviewde scholen doen alle leerlingen mee aan de kunsteducatie en alle andere culturele activiteiten. Het gaat om een brede oriëntatie op kunst en cultuur, met een combinatie van activiteiten. Er zijn kunstdocenten die wekelijks lessen geven binnen bepaalde blokken gedurende het jaar. Activiteiten op school staan een of meer keren per jaar in het teken van een project. Kunstonderwijs en zaakvakken worden dan in dit project geïntegreerd. Daarnaast is er altijd een variant op een 'kunstmenu', met bezoeken aan culturele activiteiten. Op alle scholen maken de leerlingen kennis met drie of meer kunstdisciplines, waarvan er in ieder geval een, soms twee worden gegeven door een kunstdocent. Ook maken groepsleerkrachten gebruik van een kunstzinnige lesmethode voor het basisonderwijs, zoals 'Moet je doen'. Samenhang tussen activiteiten en in de opbouw van activiteiten, lijkt vaak te ontbreken. Twee vernieuwingsscholen vormen hierop een uitzondering, omdat daar samenhang uit het onderwijsconcept voortkomt. Verschillende geïnterviewden geven aan dat zij meer samenhang zouden willen binnen de culturele activiteiten en, idealiter, met de overige onderwijsactiviteiten. Regelmatig valt het begrip doorgaande lijn, daar is grote behoefte aan. Als die er is, dan wordt bedoeld een doorgaande activiteitenlijn en een opbouw in vaardigheden binnen een discipline.

Actieve kunstbeoefening centraal, maar talent is geen sleutelwoord

Actieve kunstbeoefening neemt een centrale plaats in. Wellicht mede veroorzaakt door de selectie van scholen met een kunstdocent. Beeldende vorming, tekenen dan wel handenarbeid heeft op alle scholen traditiegetrouw een plek. Alle scholen op twee na verschaffen muzikaal onderwijs, met een eigen vakdocent, een kunstdocent van een centrum voor de kunst of muziekschool, of met een leerkracht die muziek als hobby heeft.

Drama is goede derde mede omdat in de onderbouw drama wordt verbonden met taalverrijking: een uitgesproken vorm van educatie door kunst. Dans en een vorm van literaire vorming worden genoemd door de helft van de scholen. Fotografie, film, nieuwe media en filosofie komt eveneens aan bod, maar op veel minder scholen. Bij de kunstlessen is samenwerken tussen leerlingen gebruikelijk en groepsopdrachten horen daarbij. De leerlingen krijgen gelegenheid om kritisch op eigen werk en dat van een ander te reflecteren en elkaar te commentariëren. Enkele scholen hadden het concept 'Vreedzame school' omarmd en vonden dat goed aansluiten bij het kunstonderwijs omdat de leerlingen bijvoorbeeld gevoelens leren te verwoorden. Er is geen speciale aandacht voor leerlingen met kunstzinnige talenten: *"Talent is geen sleutelwoord bij ons"*.

"We meten niet hoeveel talent de leerlingen hebben, want wij zijn geen recruit-school of arts. Wij willen er geen talent uit vissen om dat verder te ontwikkelen. Je hebt je intelligentie, je hebt je talent in je. En wat jij hebt maken wij groter. Want dat vergroot je kansen in deze wereld!"

Thuiscultuur op school

Op scholen met kinderen van modaal of hoogopgeleide ouders brengen de leerlingen hun eigen kunst en cultuur mee naar school. Op jonge leeftijd weet een deel van de leerlingen wat een museum of jeugdtheater is. Na een vakantie of weekend zijn er leerlingen die verslag doen van culturele activiteiten:

"In het kringgesprek na het weekend merk je dat er activiteiten zijn ondernomen" en "het feit dat ze wel eens in het museum zijn geweest, maakt dat je ze daar op kan aanspreken." En: "Bijvoorbeeld met spreekbeurten hoef je de leerlingen niet uit te leggen dat je daarvoor naar de bibliotheek kunt."

Sommige leerlingen doen in hun vrije tijd aan actieve kunstbeoefening, ze zitten bijvoorbeeld op muziek- of dansles, sommigen worden thuis voorgelezen en zijn lid van de bibliotheek. Aldus de geïnterviewden. Ouders met een kunstachtergrond worden ingezet binnen de school, ouders spelen een rol bij het begeleiden van culturele uitjes. In het dorp lijken school en gemeenschap in elkaar over te gaan:

“De harmonie vind ik een typisch voorbeeld van hoe een school en een gemeenschap met het verenigingsleven tot integratie zijn gekomen. (...). Veel kinderen van de school zijn lid van de harmonie, collega’s zijn daar lid van en wij stellen ruimte ter beschikking. Zowel voor de volwassenen van de harmonie en in de aanloop naar optredens en dat soort dingen, maar we hebben ook het jeugdorkest op zaterdag hier zitten, er worden muzieklessen gegeven. Er zijn twee carnavalsverenigingen, voor volwassenen, maar ook apart voor de jeugd. En daar geldt in zekere zin hetzelfde voor als voor de harmonie, er is een nauwe verbondenheid met die vereniging in activiteiten. Negen van de tien keer komt de jeugdprins uit onze populatie leerlingen.”

Er is een open relatie met de thuiscultuur in de zin dat het kunstonderwijs, zoals de school dat programmeert, overeenkomt met de activiteiten die de leerlingen van huis uit kennen. Deze worden van huis uit ondersteund. Dat betekent niet dat op al die scholen de onderwerpen voor thema’s en projecten zijn ontleend aan de leefwereld van de leerlingen. Een van de geïnterviewden vertelt:

”Ik denk dat wij er hoofdzakelijk van uit gaan dat er geen cultuuruitingen thuis zijn. Toen u de vraag stelde, betrapte ik mij

op die gedachte, maar toen dacht ik dat is wel heel simpel, want dat zal vast niet zo zijn. Maar, moet je als school aansluiten bij Andre Hazes? Ja... boeiend. Of hier in de omgeving Fransie Duijts, handelaar in sloopartikelen in Tiel, de Gelderse Andre Hazes. Ja dit is wel een interessante.”

Op de meeste scholen zijn het vooral de leerkrachten die onderwerpen kiezen op basis van schoolmethoden, of onderwerpen worden aangedragen door culturele producenten. De onderwerpen variëren van kalenderonderwerpen als Kerstmis en carnaval tot zeer geëngageerde als de sloop in de wijk. Gezien de onderwerptitels lijken kunstlessen regelmatig verbonden met maatschappelijke thema’s. Enkele scholen, zoals de vernieuwingsscholen, laten, zeker bij het kunstonderwijs, de leerlingen de themakeus en de inhoud van de lessen aandragen.

Onbekendheid thuiscultuur op school

Op scholen met leerlingen van ouders met een lage opleiding is niet of nauwelijks een relatie met de huiselijke culturele omgeving. De geïnterviewden signaleren dat het moeilijk is om een verbinding te leggen met de thuissituatie. Er is weinig respons van de ouders en de school is onbekend met de culturele omgeving van de leerlingen thuis. De leerlingen doen in hun vrije tijd nauwelijks aan actieve kunstbeoefening op de wijze waarop de school de kunstdisciplines invult en zijn van huis uit onbekend met musea of andere culturele instellingen zoals die door de school worden geprogrammeerd.

“Wij zijn een zware achterstandschool. Dit is een zogenaamde Vogelaarwijk, een van de veertig in Nederland. Wij hebben vorig jaar een plan ontwikkeld om de kinderen langer naar school te laten gaan. Onze kinderen hebben een enorme achterstand, we proberen die achterstand in te halen, maar tegelijkertijd vinden we dat ook

onze kinderen sociaal-cultureel verankerd moeten worden in deze maatschappij.”

Zo begon het interview met een van de schooldirecteuren. De omringende wijk, omsloten door een spoorbaan en een snelweg, vormt een enclave in een middelgrote stad en wordt bewoond door mensen met vele nationaliteiten, met uitzondering van autochtone Nederlanders. Met ‘Vogelaar’-geld worden kunstdocenten gefinancierd voor alle kunstdisciplines. Verschillende geïnterviewden beschouwen als doelstelling voor hun kunstonderwijs dat zij hun leerlingen willen leren kennismaken met zaken die ze van huis niet mee krijgen. Men wil daarmee bevorderen dat leerlingen sociaal-cultureel verankerd raken in de Nederlandse maatschappij.

“Met kunst en cultuur draag je ook de waarden van Nederland over.”

De programmering van kunstonderwijs in samenhang met de achterstanden van de leerlingen levert een tijdsprobleem op. Het is voor deze scholen niet mogelijk naast grote aandacht voor taalonderwijs ook kunstlessen toe te voegen binnen de wekelijkse 26 uren.

“We worden geconfronteerd met kinderen die een behoorlijke taalachterstand hebben en een achterstand in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast moet ik ook mijn onderwijsopdracht realiseren, want de uren- 25,75 uur- moet ik verspreiden onder taal, rekenen, lezen, zaakvakken, lichamenlijk opvoeding, creatieve vakken enzovoort. Van deze uren zou ik het liefst 25 uur willen besteden aan taal, lezen, rekenen en wereldoriëntatie. (...) Ik zie niet in hoe ik achterstanden kan wegwerken, als ik niet meer onderwijstijd krijg, want op andere scholen hebben de

leerlingen ook acht jaar. Kijk, als de leerlingen hier op school binnen komen, hebben ze al een achterstand van twee jaar. Eigenlijk zouden die leerlingen tot hun dertiende jaar hier op de basisschool moeten zitten, maar dat moet je niet doen. Je zou wel kunnen werken met een verlengde schooldag. De financiering die je eigenlijk nodig hebt voor de twee jaar extra langer onderwijs, die zou je moeten stoppen in de verlengde schooldag.”

Het zijn juist deze scholen die in de onderbouw drama inzetten voor taalverwerving. In de interviews zijn verschillende oplossingen genoemd om de kloof tussen school en thuis te overbruggen.

“We hebben een muzikant gehad van Turkse afkomst en die had een enorme band met de kinderen. Die zong ook liederen en speelde saz, zo heet het geloof ik, een snaarinstrument, en dan zag je kinderen wel van ‘dat is nou van ons’. Maar we geven ze niet echt veel gelegenheid om het de school in te brengen.”

Een van de scholen zet een moeder in die enerzijds het vertrouwen geniet van de schooldirecteur en anderzijds een goede relatie heeft met de ouders (moeders).

“De groep ouders waar jij vanmorgen koffie mee hebt gedronken, toen je op mij zat te wachten, die gaan met de ouderconsulent naar de artotheek en die kiezen voor de ouderkamer kunst uit, het wordt vol trots opgehangen, ze mogen zelf kiezen wat ze willen en daar wordt thuis over gesproken.”

Het gaat om educatie **in** en **door** kunst, maar ook **over** kunst.

5.4 Hoe wordt beoordeeld en geëvalueerd?

Informele beoordeling door de kinderen

Informele beoordeling door de leerlingen zelf lijkt op een meerderheid van de basisscholen een ingesleten gebruik.

“We leren ze van jongs af aan feedback te geven op elkaars werk. Wij zijn behoorlijk ver in het aanbieden van het materiaal, keuze van materiaal, kortom het proces, maar het eindproduct moet ook mooi zijn. De weg er naar toe en het eindproduct! We spreken met elkaar af, welke criteria we hanteren. Laatst had een leerling een tekening gemaakt. Die komt dan in de kring en dat laat hij dan zien en dan zeggen andere kinderen, ik vind het eigenlijk niet zo mooi want je gebruikt heel erg sombere kleuren, of was je verdrietig. Dat leren we ze: beargumenteren waarom zij iets mooi vinden of juist niet.”

De leerlingen kijken kritisch naar eigen werk en reflecteren op eigen verrichtingen en op die van hun medeleerlingen.

Beperkt formele beoordeling kunstzinnig niveau

De leerkrachten en de kunstdocent weten niet goed raad met de beoordeling over het kunstzinnige niveau van de leerlingen. Beeldende vorming staat traditiegetrouw op de schoolrapporten onder het kopje ‘tekenen’, ‘handenarbeid’ of ‘beeldende vorming’. In een aantal gevallen staan de andere kunstdisciplines op het rapport en worden deze meestal beoordeeld in termen van goed of voldoende. De beoordeling is vooral gebaseerd op inzet of motivatie; de kunsteducatieve activiteiten worden niet op inhoud geëvalueerd.

Manco van het kunstonderwijs op deze scholen is het vastleggen en evalueren van de ervaringen en ontwikkeling van de leerlingen. Enkele scholen hanteren

een leerlijn rond een kunstdiscipline en rapporteren met de leerlijn als maat. Een meer formele beoordeling, bijvoorbeeld door vergelijking van in de loop van de schoolloopbaan gemaakte werkstukken zodat ontwikkeling zichtbaar wordt, komt minder voor. Een kwart van de scholen bewaart werkstukken of foto's in mappen en een enkel school hanteert een portfolio.

“Ja, we proberen een kunstportfolio door de kinderen te laten bijhouden, waarin ze schrijven over hun eigen werk, wat ze leuk vinden om te doen, wat ze gezien hebben, en wat ze ervan vonden. Als ze naar een voorstelling zijn geweest, dan schrijven ze erover. Elke twee weken hebben we een nieuwsbrief. Daar schrijven kinderen ook in over hun projecten en wat ze ervan hebben geleerd. Het kunstportfolio is een multomap. Niet digitaal. Het is een multomap waar op een bepaald moment van het jaar werk in wordt gestoken: foto, reflectie etc. Het is aan de leerkracht om dat gedurende het jaar in te vullen. En na 8 jaar wordt het portofolio meegegeven. Dus na acht jaar kan je de ontwikkeling van de kinderen zien met eigen commentaar en commentaar van de leerkrachten en van de vakleerkracht. Er vallen wel eens gaten, zal ik maar zeggen. Bij de onderbouw wordt het fantastisch bijgehouden. Dan heb je dat sommige leerkrachten het wel doen en anderen niet. In filmpjes maken zijn we niet zo goed. Het hele volgsysteem is al lastig. Dit is een hele administratieve klus voor leerkrachten. Leerlingen zijn heel handig met foto's maken etc. maar we zijn niet gewend om dit aan de kinderen over te laten. Dat zou geweldig zijn. We zijn ook bezig met adaptief onderwijs. Dat betekent dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren. In dat idee zou je dat mee kunnen nemen.”

Op deze school hebben de leerlingen inzicht in de ontwikkeling gedurende hun hele schoolloopbaan. Enkele scholen geven aan dit bijhouden in een portfolio heel graag te willen of hebben pogingen gewaagd, maar weten niet goed dit op consequente wijze vorm te geven.

Evaluatie over de inhoud van kunsteducatie door kunstdocent en leerkracht ontbreekt

Niet alle scholen nemen de tijd voor de evaluatie van het kunstonderwijs. Er zijn scholen die evaluatieformulieren hanteren na culturele activiteiten of na projectweken. Die formulieren worden ingevuld door betrokken leerkrachten en de resultaten worden besproken in kleine kring of in het hele team. De evaluatie gaat zeker over de organisatie en over de pedagogische- en didactische kwaliteit van de vakdocent, kunstenaar of de culturele producent. Er vindt geen evaluatie plaats van de kunstinhoudelijke activiteiten. Ingehuurde kunstdocenten worden informeel beoordeeld op het orde kunnen houden. Als dat in het oordeel van de directeur of leerkrachten niet het geval is, dan wordt de kunstdocent gewisseld. Gesprekken tussen groepsleerkracht en kunstdocent wordt heel beperkt genoemd en niet beschouwd als inspiratiebron. Er is geen aandacht voor gezamenlijke professionalisering van de groepsleerkracht en de vakdocent. Op een van de vernieuwingscholen evalueert het team samen met de ouders om de zoveel jaar het gehele kunstonderwijs.

Onduidelijkheid over het niveau in groep acht

Als doel van het kunstonderwijs noemen de geïnterviewden:

- het kennismaken met de kunstdisciplines,
- het aanleren van technieken en vaardigheden en
- het zich kunnen uiten in een van de kunstdisciplines.

Als resultaat van het kunstonderwijs noemen de geïnterviewden:

- openheid bij leerlingen,
- vergroten van zelfvertrouwen en verbeeldingskracht,

- leren reflecteren,
- beter presenteren,
- uiten van een eigen mening en
- kennis over stromingen in de kunst.
- verbeteren van technieken en ze weten beter hun materiaal te kiezen.

Lang niet alle geïnterviewden durven zich uit te spreken over het eindniveau van de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs. Als er doelen worden genoemd, dan betekent het niet altijd dat deze worden getoetst. Doel en resultaat zijn niet aan elkaar gekoppeld. Geen der geïnterviewden verwijst bij de vraagstelling naar de officiële kerndoelen kunstzinnige oriëntatie.

Enkelen achten zichzelf niet in staat om het eindniveau te beoordelen, zij voelen zich niet competent om over het artistieke niveau een uitspraak te doen.

“Of leerlingen zich in groep acht kunnen uiten in een van de kunstdisciplines, dat is een interessante vraag. Ik heb weinig vergelijkingsmateriaal want ik zie natuurlijk andere kinderen niet zo goed als deze. Ik vind uiten wel een heel zwaar begrip maar ze kunnen wel iets laten zien. Nou we hebben met kerstviering altijd kinderen die een instrument spelen en dat laten zien aan anderen. Eerlijkheid gebiedt om te zeggen dat ze dat meestal niet op school hebben geleerd maar op de muziekschool. En wij zijn altijd zo verrast door de waardering die dat van andere kinderen krijgt. Er wordt in ieder geval geleerd om zich te laten zien, er wordt geleerd om waardering te hebben voor iets ook al is het nog op een heel laag niveau. Ik weet eigenlijk niet of ik dat nou naar mijn eigen muzieklessen mag vertalen. En dans? Ik denk dat ze meer leren van MTV wat dat betreft dan van ons. Want dat sluit meer bij ze aan.”

De inspectie toonde bij bezoeken aan de scholen geen belangstelling voor het kunstonderwijs en is dus niet geïnteresseerd in het behalen van de einddoelen.

6

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Na deze bevindingen keren we terug naar de oorspronkelijke vraagstelling: Wat zijn de kenmerken van basisscholen met kunsteducatie in het curriculum gegeven door een kunstdocent? In hoeverre voldoen deze basisscholen aan de tien karakteristieken van Bamford? Het antwoord op de twee vragen kan nu worden gegeven.

6.1 Brede oriëntatie

Uit de bevindingen over de twintig gesprekken blijkt dat op deze basisscholen – met kunstonderwijs in het curriculum gegeven door een kunstdocent – een veelheid van culturele activiteiten een plek heeft gekregen binnen de schoolweek van alle leerlingen. Actieve kunstbeoefening neemt daarin een centrale plaats in. Niet alleen een kunstdocent verzorgt kunsteducatie, daarnaast zijn er mensen met verschillende achtergrond en competenties, die de kunsteducatie verzorgen. Zeker als we breder kijken naar alle culturele activiteiten binnen de schoolweek van de kinderen. De scholen weten goed hun weg te vinden naar cultuurproducenten. Intermediaire instellingen leveren kunstdocenten en relaties met kunstinstellingen aan, daarnaast vinden scholen makkelijk eigen relaties in de omgeving. Een programmering met een waaier van kleurrijke activiteiten is daarvan het resultaat, wat voor alle leerlingen leidt tot een brede oriëntatie op kunst en cultuur. De school waardeert het kunstenaarschap van de kunstdocent omdat deze buiten de kaders treedt en in vaardigheden en technieken rond de kunstdisciplines iets toevoegt wat de groepsleerkracht niet kan. Groepswerk en samenwerking zijn gebruikelijke werkvormen. Alle scholen bieden de leerlingen een podium waarop ze zich kunnen uiten, optredens en tentoonstellingen horen daarbij.

6.2 Kenmerken Bamford

We keren terug naar de vraag: In hoeverre voldoen deze basisscholen aan de tien karakteristieken van Bamford?

Op de lijst van Bamford met tien karakteristieken van goede kunsteducatie scoren de basisscholen positief:

- Mogelijkheden voor de kinderen om op te treden en tentoon te stellen voor publiek;
- Een combinatie van onderwijs *in* de kunsten en onderwijs *door* kunsten;
- Gelegenheid tot kritisch reflecteren, oplossen van problemen en het nemen van risico;
- Nadruk op samenwerking;
- Het betrekken van alle kinderen.

De volgende karakteristieken worden zowel positief als negatief gewaardeerd:

- Een actieve relatie tussen scholen en kunstinstellingen (+) en tussen leerkrachten, kunstenaars en de samenleving (-);
- Flexibele schoolstructuur (-) doorlaatbare muren tussen school en samenleving (+).

De actieve relatie is meer op school niveau (bijvoorbeeld door bemiddeling van de cultuurcoördinator) dan op het individuele niveau van de leerkracht en de kunstdocent. De scholen combineren een strenge vakkenscheiding zeker voor taal en rekenen maar passen tegelijkertijd ogenschijnlijk makkelijk vele activiteiten in.

Drie punten die onvoldoende aanwezig zijn:

- Plan voor het beoordelen en rapporteren van het leren van de kinderen, ervaringen en ontwikkelingen;

- Gedeelde verantwoordelijkheid voor planning, implementatie, beoordeling en evaluatie;
- Doorlopende training voor verdere professionalisering van de leerkrachten, kunstenaars en de samenleving.

6.3 Witte vlek is de inhoud

Wat ontbreekt is het gesprek over de inhoud van het kunstonderwijs tussen de leerkrachten binnen de school, tussen leerkrachten en kunstdocenten, schooldirecties en cultuurproducenten. De witte vlek zit op verschillende niveaus. In de klas: een formele beoordeling over de kinderen ontbreekt, de leerlingen krijgen geen terugkoppeling over eigen kunstzinnige ontwikkeling en bouwen geen oeuvre op in bijvoorbeeld een portfolio. Op schoolniveau: kunsteducatieve activiteiten worden niet op de inhoud geëvalueerd, er is onvoldoende uitwisseling tussen leerkracht en kunstdocent over de inhoud van de kunstlessen. De school heeft onvoldoende kennis over wat zij kan verwachten van de leerlingen op welke leeftijd en wat een leerling aan het einde van de basisschool zou moeten kennen en kunnen. De intermediaire instelling of cultuurproducent is geen leverancier van kennis of scholing. De scholen weten te formuleren waarom zij kunsteducatie een plek geven binnen het curriculum, zij benoemen de meerwaarde van het kunstenaarschap van de kunstdocent. Slechts enkele scholen geven vervolgens richting en sturing aan de kunstinhoudelijke invulling van de lessen. Om die reden ontbreekt er samenhang tussen activiteiten. Een door het team vastgesteld cultuurbeleidsplan of het aanstellen van een cultuurcoördinator is geen garantie voor daadwerkelijke sturing geven aan het kunstzinnig proces en het bevorderen van de kwaliteit op de school. Een systeem van leren over de kunstzinnige ontwikkeling van leerlingen zit niet in de organisatie van de school. Niet op niveau van de klas, de school, noch bij de culturele instelling

als die een partner is. Waardoor het onderwijs op Nederlandse basisscholen -met kunsteducatie in het curriculum gegeven door een kunstdocent- naar de maatstaven van Bamford nog niet te typeren is als kunstonderwijs op hoog niveau. Gelukkig zijn er op alle punten die hier boven genoemd worden als omissie ook goede voorbeelden. Bij alles wat er wordt benoemd wat er niet is zijn er enkele scholen die daar wel ervaring mee hebben. Incidenteel zijn er goede voorbeelden. Dat betekent dat de scholen juist heel goed van elkaar zouden kunnen leren.

De bevindingen zijn deels in lijn met *Critical Friends* (2008) daar waar geconstateerd wordt: "(...) dat over de (vak)inhoudelijke aspecten van kunsteducatie minder gesproken wordt" en "Tegelijkertijd valt er nog weinig te horen over samenhang tussen gekozen methoden, vakdocenten, kwaliteit van schooldocenten en externe cultuurproducenten. Een indruk van fragmentarische losse activiteiten overheerst". Er is overeenkomst met de indrukken van Bamford op haar rondreis in 2007: gebrek aan scholing van de leerkrachten zelf en te weinig samenhang tussen activiteiten.

6.4 Discussie: Kunsteducatie op 'zwarte' scholen

Wat van te voren niet in het kader als kenmerk was opgenomen, maar wat wel duidelijk in de interviews naar voren komt is het verschil tussen scholen met hoog en laag opgeleide ouders. Op de scholen met leerlingen van laag opgeleide ouders is er bij de leerlingen en de ouders onbekendheid met bijna alles wat de school aan culturele programmering biedt. De woordenschat is kleiner, zodat de leerlingen over minder taal beschikken om over kunst te praten. Wil de school werken aan taalachterstanden en kunstonderwijs dan is leestijduitbreiding onvermijdelijk, zo vertelden verschillende directeuren. Terwijl juist het kunstonderwijs de leerlingen een oriëntatie biedt op de Nederlandse samenleving (educatie over kunst), gebruikt wordt om de

woordenschat uit te breiden (educatie door kunst) en ze een andere manier biedt om ideeën en gevoelens te uiten (educatie in kunst). Implementatie van kunsteducatie binnen het basisonderwijs op scholen met kinderen van ouders met een lage opleiding vraagt een ingrijpend andere aanpak dan op scholen met kinderen met ouders met een hogere opleiding. Wij zullen bij de discussie rond kunstonderwijs meer moeten differentiëren naar type leerling, ouders en school. De school kan maatschappelijke ongelijkheid niet compenseren, maar het cultuurprogramma wel aanpassen gegeven de thuissituatie van haar leerlingen. Dat betekent dat de lessen in de kunstvakken duidelijk een relatie moeten leggen met de kunst- en culturomgeving thuis. Kunstlessen waar kinderen in hogere milieus traditioneel in de vrije tijd aan deelnemen, dienen hier binnen schoolverband plaats te vinden, waarbij lestijduitbreiding onvermijdelijk is. Het kunstmenu moet er van uit gaan dat iedere kennismaking een eerste kennismaking is. Tot slot zou de school samen met leerlingen een kunstmenu kunnen vormgeven met en voor de ouders.

6.5 Vervolgonderzoek: observaties

Observaties in de klas bij de kunstdocent geven meer informatie voor het volledig beoordelen van alle negentien kenmerken van Bamford dan de gesprekken met schooldirecteuren of cultuurcoördinatoren. Dit gaat vooral over de punten: 'onderzoekende houding', 'verbonden en holistisch', 'gebruik bronnen uit de omgeving voor inhoud en materiaal', 'moedigt aan om over grenzen heen te gaan', 'risico nemen' en 'al hun capaciteiten ontwikkelen'. Dit zijn ook de kenmerken die het meest in verband zijn te brengen met authentieke kunsteducatie. Momenteel worden observaties uitgevoerd en geanalyseerd door twee master studenten Ann Meijer en Diane Carp van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

In dat vervolgonderzoek komen de volgende twee vragen aan de orde:

- Wat zijn de kenmerken van de lessen van de kunstdocent?
- In hoeverre voldoen de lessen van de kunstdocenten op deze basisscholen aan kenmerken van authentieke kunsteducatie?. De titel van hun rapportage zal 'Kenmerken van authentieke kunsteducatie in het basisonderwijs' gaan heten en zal in het najaar van 2010 gereed zijn.

E P I L O O G

Kennis over kunsteducatie is de laatste decennia uit het primair onderwijs verdwenen. Het is verdwenen uit de opleiding van de leerkracht en tegelijkertijd verdween de kunstdocent uit het basisonderwijs. Inmiddels is kunsteducatie verbreed naar cultuureducatie. Het gaat niet meer alleen om dichten, schilderen of het maken van muziek. Bij de scholen die nu kiezen voor een cultuurprofiel gaat het om een brede oriëntatie: over meerdere kunstdisciplines, erfgoed en media-educatie en een kennismaking met de culturele wereld. Logisch dat een nieuwe deskundige is ingevlogen in de vorm van een cultuurcoördinator met een certificaat. Ruime doelstellingen worden door de school aan cultuureducatie gekoppeld van sociale doelen, transfer naar ander vakgebieden, recht doen aan meervoudige intelligentie, kennismaken met de culturele wereld, tot toekomstige participatie. De doelstelling uit de kerndoelen 'kunstzinnige oriëntatie' zijn uit het oog verloren. De inspectie let er zeker niet op. Het zou dan aan de kunsteducatieve partners zijn om kennis rond de kunstzinnige ontwikkeling van de leerlingen in te brengen. Maar zij zijn vooral gericht op bereik. Daar worden zij op afgerekend door hun subsidiënten. Niet op de kwaliteit van hun product. Het ministerie van OCW is geïnteresseerd in de kwaliteit van de kunsteducatie, zo blijkt uit de onderzoeken die zij initieert. Maar dat geldt alleen voor de C en niet voor de O. Mijn advies is: snoei in de randvoorwaarden en laat de kunstdocent zaaien in de (on)ontgonnen inhoud van de kunsteducatie binnen het basisonderwijs. Verbind scholen die een zelfde inhoudelijke ontwikkeling nastreven en koppel die aan culturele instellingen, hoge scholen en universiteiten. Breng de kennis over kunsteducatie terug in het primair onderwijs en stel een inspecteur aan die daar op let.

LITERATUUR

Baarda, D.B., Goede P.M. de & Teunissen, J. (2005) Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Groningen: Stenfert Kroese.

Bamford, A. (2006) The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education Munster: Waxman.

Bamford, A. (2007) Netwerk en verbindingen: Arts and cultural education in the Netherlands. Den Haag: ministerie OCW.

Garner, H. (1989) Zero- based art education: an introduction to ARTS PROPEL. Studies in Art Education 30 (2) p.71-83.

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

Haanstra, F. (2006) The WOW Factor. Een blijde, maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie. Kunstzone 5 (9) p31-32.

Haanstra, F. (2008) De thuiskunst van scholieren. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten.

Hoogeveen, K. Blanken, M.den & Veght, A.L.van der (2007) Cultuur blijft bewegen. Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K. & Oomen, C. Cultuureducatie in het primair en het voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009 (2009) Utrecht: Sardes/Oberon

Harland, J. (2008) Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. Cultuur + Educatie 8 (23) p.12-52

Hetland, L. Het spoor van vier onderzoeken. Cultuur + Educatie 8 (23) p.54-84

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L & Palmer P. (2009) The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education. Washington, DC: Arts Education Partnerships.

Stuurgroep Critical Friends (2008) Ontmoetingen tussen school en cultuur. Den Haag: ministerie van OCW.

Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs (2003) Har(t)d voor Cultuur! Den Haag: ministerie van OCW.

Voor bijlage Kader Bamford: zie www.dirkmonsma.nl