

Zicht op... een onderzoeksagenda cultuureducatie

Achtergronden en literatuur

Inhoudsopgave

Vooraf	5
Bouwstenen voor curricula kunst- en cultuureducatie: voorstel voor een onderzoeksagenda	7
Literatuur	19
Studiecentrum Cultuurnetwerk Nederland	43

Vooraf

Van april tot december 2007 boog een werkgroep van onderzoekers¹ zich over een geïntegreerde lijst met gewenste onderzoeksonderwerpen en –vragen. Deze lijst kwam voort uit de raadpleging van werkvelddeskundigen en onderzoekers op het gebied van kunst- en cultuureducatie (Cultuurnetwerk Nederland 2006).

De werkgroep beoogde een onderzoeksagenda voor cultuureducatie te formuleren, om daarmee uiteindelijk actuele, meer theoretisch onderbouwde curricula voor de praktijk van de cultuureducatie te (kunnen) realiseren. De intentie was tegelijkertijd met een dergelijke agenda de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te verbeteren en het gebruik van onderzoeksopbrengsten in de onderwijspraktijk te bevorderen.

De conceptversie van de onderzoeksagenda is voorgelegd aan een commissie bestaande uit prof. dr. T. Bevers, dr. V. Bina en prof. dr. H. Ganzeboom. Hun kritiek betrof onder meer de overlap in de drie onderscheiden domeinen (beleidsgericht onderzoek, socialisatieprocessen en bouwstenen curricula), de te weinig systematische behandeling van wat we weten en welke omissies in kennis er zijn en onduidelijkheden in bepaalde vraagstellingen. Op basis hiervan is de agenda bijgesteld en ingekort. De hoofdindeling, die is gebaseerd op de eerdere raadplegingen van werkveld en onderzoekers, is echter gehandhaafd.

Onder de noemer 'Bouwstenen voor curricula cultuureducatie' wordt in deze *Zicht op...* een tot artikel bewerkte versie van de onderzoeksagenda gepresenteerd. Allereerst wordt in deel 1 de kloof tussen theorie en onderwijspraktijk geschetst. De voorgestelde onderzoeksagenda wordt kort samengevat in deel 2 en in deel 3 uitvoerig inhoudelijk beschreven. Het vierde en laatste deel beschrijft de bredere context van de onderzoeksagenda, de ontstaansgeschiedenis en de status en uitvoerbaarheid. Het literatuuroverzicht na dit artikel bevat onderzoeken naar kunst- en cultuureducatie van 2006 en 2007², die aanwezig zijn in het studiecetrum van Cultuurnetwerk.

Cultuurnetwerk Nederland
Utrecht, juni 2008

- 1 Marie-Louise Damen, medewerker Cultuurnetwerk Nederland / docent kunsteducatie en kunstsociologie, Rijksuniversiteit Groningen; Folkert Haanstra, lector kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten / bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en cultuureducatie, Universiteit Utrecht; Barend van Heusden, universitair hoofddocent filmwetenschap en cultuurwetenschap, Rijksuniversiteit Groningen; Marjo van Hoorn, medewerker Cultuurnetwerk Nederland / begeleider literatuuronderzoek, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten; Teunis IJdens, IVA Beleidsonderzoek en Advies, Universiteit van Tilburg; Tanja Janssen, Instituut voor de lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam; Fianne Konings, zelfstandig onderzoeker-adviseur Bureau Koningskunst; Constantijn Koopman, Koninklijk Conservatorium Den Haag; Claudy Oomen, onderzoeker-adviseur Oberon; Diederik Schönau, lector kunsteducatie Artez, Zwolle / Cito, Arnhem; Frits van Wel, universitair hoofddocent cultuur, zorg en welzijn, Universiteit Utrecht.
- 2 Het betreft onderzoeken die voldoen aan de criteria die gehanteerd zijn bij de literatuurstudie *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* van Damen, Haanstra & Henrichs (2002) en *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006*. (2006).

Bouwstenen voor curricula kunst- en cultuureducatie: voorstel voor een onderzoeksagenda

1 EEN KLOOF TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK

DE KENNISBASIS VAN DOCENTEN

Werken vanuit een kennisbasis is het kenmerk van een professie; een (al dan niet door wetenschappelijk onderzoek verkregen) geheel van overdraagbare, geordende kennis met daarop gebaseerde methoden en vaardigheden. Dat geldt ook voor het beroep van docenten. De kennisbasis van docenten is globaal te verdelen in een vakinhoudelijk, een didactisch en een pedagogisch gebied (Beijaard & Verloop 1999).

Bij vakinhoudelijke kennis kan men denken aan kennis en vaardigheden op het gebied van de eigen kunstdiscipline (ambachtelijk, creatief, historisch, theoretisch), maar ook aan theorieën over de plaats en functie van de kunsten. Vakinhoudelijke kennis en vaardigheden worden van oudsher beschouwd als een onmisbare basis voor goed docentschap, hoewel er verschillende opvattingen bestaan over het belang ervan ten opzichte van de andere deskundigheden. De didactische deskundigheid betreft de planning, de uitvoering en de evaluatie van het onderwijs. En tot slot is er de pedagogische omgang met de leerlingen, waarbij het gaat om bijvoorbeeld gedragsregels en de manier waarop wordt ingespeeld op groepsprocessen en sociale, emotionele en morele kwesties. De veranderde etnische samenstelling van de leerlingpopulaties bijvoorbeeld doet een nieuw beroep op het pedagogisch handelen van docenten.

DE 'THEORY GAP'

In diverse internationale publicaties valt te lezen dat er een kloof bestaat tussen ontwikkelingen in de theorieën over doelen, vakinhoud, didactiek en pedagogiek van de cultuureducatie en de lespraktijk van alledag. Steers (2003) spreekt van een 'theory gap'. De onderwijspraktijk beschrijft hij als eclectisch of soms wat minder vleidend als een achterhaald allegaartje.

Ter illustratie enige auteurs over de situatie in de beeldende vorming. Wilson (1987, p. 133) schrijft dat de praktijk in de VS weliswaar niet immuun is voor veranderende opvattingen, maar 'the trickle-down effect is limited and that once new ideas have been digested they fuse with existing practices and lose their distinct identity'. En in diverse recente Amerikaanse publicaties wordt geklaagd over een achterhaalde, modernistische onderbouwing van de curricula voor de beeldende vakken (onder andere Gude 2004, 2007) en wordt gepleit voor 'rethinking high school art curriculum from traditional modes of media and methods to big ideas, enduring ideas, and key concepts that help guide art instruction and visual cultural pedagogy' (Tavin, Kushins & Elniski 2007, p. 18).

Volgens Steers (2003, p. 19) ontberen veel goede kunsteducatiepraktijken in Groot-Britannië een theoretische onderbouwing en dreigen ze een anachronisme te worden: 'neither meeting the needs of students, nor keeping pace with professional practice.' Onderzoek van Downing en Watson (2004) naar de inhoud van de beeldende vakken in het Britse voortgezet onderwijs laat inderdaad zien dat actuele ontwikkelingen in kunst en media nauwelijks aan bod komen. Buschkühle (2007) schrijft dat veel beeldend onderwijs in Duitsland gebaseerd is op achterhaalde ideeën en wordt gekenmerkt door formalistische oefeningen met traditionele materialen en meestal een willekeurige themakeuze. De praktijk heeft volgens hem noch contact met de actualiteit van de kunst noch met de maatschappelijke realiteit van de kinderen.

EEN NEDERLANDSE KLOOF

Gelden dergelijke uitspraken ook voor de Nederlandse kunst- en cultuureducatie? Recent kleinschalig onderzoek laat zien dat er discrepanties zijn tussen actuele vakinhouden, pedagogische opvattingen en de lespraktijk van docenten beeldende vorming in de onderbouw (Haanstra, Van Strien & Wagenaar 2006) en van vakleerkrachten muziek in het basisonderwijs (Bremmer 2006).

Op het gebied van de didactiek is uitgebreider, maar minder actueel onderzoek beschikbaar. Zo is de Inspectie van het Onderwijs in haar evaluatieonderzoek van de basisvorming (1999) nagegaan in welke mate docenten de voorgestelde didactische vernieuwing van het 'actief leren' inderdaad nastreven. De essentie van actief leren is dat leerlingen zelf hun kennis en vaardigheden opbouwen, met behulp van informatie die geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd wordt in samenhang met al aanwezige kennis en vaardigheden. Het actief leren werd bij de vakken muziek, dans en de beeldende vakken onvoldoende bevorderd, volgens de inspectie.

Er zijn dus aanwijzingen dat ook voor de Nederlandse kunsteducatie een kloof bestaat tussen theoretische ontwikkelingen en de praktijk. De theory gap wordt overigens niet alleen door wetenschappers, maar ook door onderwijzers gevoeld. In de veldraadpleging van de praktijk, die aan het opstellen van deze agenda vooraf ging (zie deel 4), werd onderzoekers verweten dat hun onderzoek vaak te weinig praktijkgerelateerd is om hun lespraktijk te kunnen sturen. Ook zouden onderzoekers te weinig doen om hun resultaten toegankelijk te maken. Gevraagd werd om onderzoek dat actueel toepasbare kennis genereert, liefst in de vorm van blauwdrukken, stappenplannen en dergelijke. Het gaat hier om de wens tot direct instrumenteel gebruik van kennis en minder om het discursief of conceptueel gebruik van theorieontwikkeling en onderzoeksresultaten zoals hiervoor bedoeld.

Deze problematiek geldt overigens niet alleen de kunsteducatie, maar het onderwijs en het onderwijsonderzoek in het algemeen. In hun overzichtsstudie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* zetten Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) de problemen op een rij: onderzoek naar en in onderwijs is complex, beperkt in omvang, eenzijdig, vertoont weinig samenhang en is beperkt toegankelijk. Anderzijds maken praktijkmensen weinig gebruik van goed onderzoek dat beschikbaar is en worden ze daartoe ook te weinig gestimuleerd. Oplossingsmodellen die de invloed van theorievorming en onderzoek op de praktijk versterken zijn het Research Development and Diffusion model (dat vooral uitgaat van fundamenteel experimenteel onderzoek en de verspreiding van de resultaten ervan) en het Evidence-Based Practice model, dat de waarde van onderzoeksresultaten in praktijkcontexten wil aantonen. Andere oplossingsmodellen gaan uit van meer interactie tussen theorievorming en onderzoek enerzijds en de praktijk anderzijds: het model van Kennisgemeenschappen van onderzoekers en practici en het model van Grensoverschrijdende Praktijken (waarbij onder meer docenten hun eigen praktijk onderzoeken).

2 NAAR EEN ONDERZOEKSAGENDA

Het doel van de onderzoeksagenda is te komen tot actuele, meer theoretisch onderbouwde curricula van cultuureducatie. Dit kan beschouwd worden als een poging om de theory gap te verkleinen. Er zijn drie soorten onderzoek die daar een bijdrage aan kunnen leveren.

In de eerste plaats is er een inventarisatie nodig van belangrijke nieuwe inzichten uit de diverse wetenschappen over kunst, kunst en samenleving, didactiek en pedagogiek. Verder zou er onderzocht moeten worden welke van de gevonden inzichten aanwezig zijn in de kennisbasis van onderwijsgeevenden. Op basis van de conclusies van deze twee soorten onderzoek kunnen suggesties worden gedaan voor (verdere) inrichting van curricula. Ten slotte zal empirisch onderzoek moeten uitwijzen of deze meer theoretisch gefundeerde curricula leiden tot de gewenste leeractiviteiten en leereffecten.

SAMENHANGENDE PROBLEEMGEBIEDEN

In feite liggen er drie – onderling samenhangende - probleemgebieden aan de onderzoeksagenda ten grondslag:

- I De vernieuwing van concepten en theorieën over kunst- en cultuureducatie in relatie tot (nieuwe en oude) theorieën over kunst, cultureel erfgoed, media en nieuwe pedagogische en didactische inzichten
- II De relatie tussen de kennisbasis van docenten en concepten en theorieën over kunst- en cultuureducatie
- III De ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van theoriegestuurde innovatie in kunst- en cultuureducatie

I. CONCEPTUELE EN THEORETISCHE VERNIEUWING

Het eerste probleemgebied betreft de vernieuwing in concept- en theorievorming op het gebied van kunst- en cultuureducatie door nieuwe inzichten uit de kunst- en cultuurwetenschappen, ontwikkelingspsychologie en pedagogiek. Het denken over kunst- en cultuureducatie wordt – idealiter - gevoed door deze nieuwe inzichten en theorieën.

Onderzoek in dit domein kan zich richten op de actuele stand van zaken, maar ook op theoretische innovaties in het verleden. Juist door de actuele stand van theorievorming en conceptontwikkeling te historiseren kan beter worden bepaald wat echt nieuw is aan vermeende nieuwe inzichten en wat een actualisering en herwaardering is van vroegere innovaties. Het reconstrueren, deconstrueren en kritisch evalueren van (eerdere) vernieuwingen behoort ook tot wenselijk geacht onderzoek.

Daaronder kan ook onderzoek vallen naar de mogelijke implicaties voor de kunst- en cultuureducatie-praktijk van (nieuwe en oude) theorievorming op de genoemde terreinen.

II. RELATIE KENNISBASIS DOCENTEN EN CONCEPTEN EN THEORIEËN

Bij dit probleemgebied gaat het om de plaats van concepten en theorieën (nieuw en oud) in de kennisbasis van leerkrachten en in de (les)praktijk. Mensen in de praktijk laten zich (in uiteenlopende mate) leiden door concepten en theoretische noties die ze in opleiding, bijscholing en zelfstudie, maar vooral ook in de eigen lespraktijk zelf verwerven en ontwikkelen.

Het in onderzoek ontwikkelde concept van 'praktijkkennis' van leerkrachten kan daarbij verhelderend zijn. De vraag waar leerkrachten en educatief medewerkers hun theoretische kennis vandaan halen en welke praktische invulling ze zelf geven aan beschikbare concepten en theorieën is een andere manier om deze vraagstelling te formuleren. Hierbij komt onder meer ook de rol van de initiële opleidingen aan de orde.

III. ONTWIKKELING, UITVOERING EN EVALUATIE VAN INNOVATIE

Het derde probleemgebied betreft de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van programma's die gebaseerd zijn op nieuwe concepten en theorieën over kunst- en cultuureducatie. Dat betekent dat nieuwe programma's op verschillende niveaus (leerplan, curriculum, concrete projecten) worden ontwikkeld op grond van deze theoretische inzichten, dat ze worden uitgevoerd volgens die inzichten en dat de uitvoering en resultaten ervan worden geëvalueerd en vergeleken met de resultaten van andere, vernieuwende programma's of juist met reguliere/traditionele programma's. Het gaat hier dus niet uitsluitend om een raamleerplan of kunst- en cultuureducatieprogramma dat vanuit één bepaalde (vernieuwende) benadering wordt vormgegeven, maar om systematisch vergelijkend onderzoek naar theoriegestuurde innovaties en experimenten in programma's voor kunst- en cultuureducatie.

3 DE ONDERZOEKSAGENDA UITGEWERKT

In dit deel zullen we per probleemgebied aangeven welke onderzoeksvragen er liggen en wat de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie ervan is.

I. ONDERZOEK NAAR CONCEPTUELE EN THEORETISCHE VERNIEUWING

Veranderde en veranderende opvattingen over de functie(s) van de kunsten

In de afgelopen decennia is er het een en ander veranderd in de manier waarop de kunsten in de cultuur functioneren. Ook de opvattingen (zowel in de wetenschap als in de maatschappelijk) over het functioneren van de kunsten in onze samenleving zijn veranderd (zie bijvoorbeeld Belting 1995, Danto 1997, Tilroe 2002 en Wolfson 2003). Door commercialisering en mondialisering, door de opkomst van de digitale media en videokunst/mediakunst en van een mondiale beeld- en audiocultuur door de steeds nauwere banden tussen de kunstwereld en andere culturele domeinen (zoals filosofie en wetenschap, maar ook design en marketing) zijn gevestigde opvattingen over de productie van kunst, over het kunstwerk, over bemiddeling, receptie en kritiek, aan het wankelen. Kunstenaars zijn vaak niet langer zelfstandige en onafhankelijk opererende producenten van autonome kunstwerken, maar werken samen met andere kunstenaars en niet-kunstenaars in multimediale en multifunctionele projecten op de grens tussen kunst en wetenschap en techniek, vermaak en commercie.

Vervagende grenzen blijken ook uit de esthetisering van het wereldbeeld (Welsch 1990, 1997; Vuyk 1991; Koopman 2005). Alles krijgt een esthetische 'look': straatmeubilair, winkelcentra, interieurs van huizen en gebruiksvoorwerpen. De media toveren ons een geësthetiseerd beeld voor van de werkelijkheid; de werkelijkheid wordt kneedbaar - realiteit en virtuele realiteit gaan steeds meer in elkaar over. Welsch duidt er ook de ervaringscultuur mee aan: alles wordt afgemeten aan de ervaring die mensen eraan beleven, en dan vooral het esthetische aspect ervan.

Door de ruime beschikbaarheid van technische middelen en het hoge algemene opleidingsniveau is de afstand tussen professionele kunstenaar en amateur kleiner geworden. De grenzen tussen de traditionele kunstvormen (beeldende kunst, muziek, literatuur, drama, film, dans) en tussen kunst en amusement worden overschreden in multimediale en performance kunstvormen (*cross-overs*). Met de demografische veranderingen is de samenstelling van het (vooral jongere) publiek veranderd. Publiek dat nieuwe ruimtes ontdekt om met kunst in contact te komen (internet, festivals, de publieke ruimte) en dat via nieuwe digitale media kennis over kunst opdoet. In de jongerencultuur ontstaan nieuwe initiatieven en kunstuitingen (zoals performance literature, streetdance).

Deze veranderingen in de artistieke cultuur hebben ertoe geleid dat:

- kunst eerder als cognitief en maatschappelijk *proces* wordt beschouwd (iets wat mensen *doen*), dan als *object* met een stabiele structuur;
- de traditionele scheidingen tussen de kunstdisciplines ter discussie staan en er meer aandacht is gekomen voor de media als zodanig;
- de *autonomie* van kunst (en van kunstwerken) niet langer vanzelfsprekend is, waardoor er meer aandacht is gekomen voor de artistieke kwaliteiten van wat voorheen niet als autonome kunst werd beschouwd (zoals architectuur, design, mode, leefomgeving en entertainment);
- het onderscheid tussen *kunst* en *amusement* (entertainment) niet meer samenvalt met het onderscheid tussen elitecultuur en populaire cultuur. Dit leidt onder meer tot problemen bij *canonvorming*: wat is kunst in de context van de (multiculturele) populaire cultuur?

Tegen deze achtergrond kunnen kritische inventarisaties worden uitgevoerd naar de veranderde en veranderende opvattingen over de functie(s) van de kunsten in de samenleving zoals ontwikkeld in wetenschappelijk (filosofisch, theoretisch en empirisch) onderzoek naar de kunsten. Ook moet daarbij onderzocht worden hoe deze opvattingen gestalte krijgt in de veelzijdige hedendaagse kunstpraktijk. Bij dit inventariserend onderzoek kunnen vervolgens de volgende onderwerpen aan de orde komen:

- algemene *cultuurtheorie*, met name onderzoek naar cultuur als cognitief proces; cultuur als proces van interactie met de omgeving vanuit een persoonlijke en collectieve herinnering; cultuur en communicatie;
- de relatie tussen *kunst en schoonheid* (te denken valt aan onderzoek naar schoonheid zoals dat van Ramachandran & Hirstein 1999, Solso 2003 en Zeki 1999);
- *canonvorming* (de discussie over hoog en laag in de kunsten en over populaire cultuur en over 'cultural memory' en erfgoed);
- *(multi)media* en intermedialiteit (het debat over en onderzoek naar 'mediawijsheid');
- de relatie tussen *kunst en amusement*;
- de veranderende cultureel-maatschappelijke context waarin kunst tegenwoordig functioneert (consumentisme, virtuele, beeld- en audiocultuur, pragmatisme);
- *multiculturalisme* ofwel bevolkingsgroepen die vanuit hun culturele achtergrond een fundamenteel ander begrip van kunst hebben dan in de dominante westerse cultuur.

Veranderde en veranderende opvattingen over cognitieve ontwikkeling, educatie, leren en didactiek

Er is ook inventariserend onderzoek gewenst naar veranderde en veranderende opvattingen over cognitieve ontwikkeling en educatie. Het gaat dan om onderzoek naar ontwikkeling van representatie (zoals beeld en taal), van cognitie (opgevat in de ruimste zin van het woord, met inbegrip van onder meer de emotionele ontwikkeling, reflectie, mimetisch of nabootsend vermogen, narratief vermogen). In de onderwijskundige en leerpsychologische literatuur is het constructivisme een belangrijk begrip geworden. Het houdt globaal in dat leren niet wordt beschouwd als een passief opnemen of overnemen, maar als een actief construerend proces. Het constructivisme gaat uit van de intrinsieke motivatie van de leerling om kennis te zoeken en te construeren. Er bestaan verschillende stromingen en opvattingen binnen het constructivisme (onder andere Boersma 1995; Phillips 1995; Perkins 1999). Zo onderscheidt men een meer individuele kennisconstructie en een opvatting waarbij het sociale karakter van kennisconstructie wordt benadrukt en kennis vooral vanuit het gebruik in een bepaalde socio-culturele gemeenschap wordt beschouwd. Het constructivisme leidt – gezien de uiteenlopende visies – niet tot een dwingend stelsel van regels voor de didactische vormgeving van het onderwijs. De uitgangspunten geven wel een kader waarin leerlinggerichte stromingen als het nieuwe leren, het actieve leren en het authentieke leren kunnen worden geplaatst. Het meer zelfverantwoordelijk leren van leerlingen vereist een andere didactische rol van de leerkracht. Door de scherpe kritiek op onderwijsvernieuwingen als de basisvorming en de tweede fase zijn opvattingen die kennisoverdracht centraal stellen echter ook weer actueel geworden. Bovendien is de wetenschappelijke onderbouwing van de op het constructivisme gebaseerde didactieken niet onomstreden (onder andere Van der Werf 2005; Oostdam, Peetsma & Blok 2007). Onderzoek zou de doorwerking van constructivistische opvattingen voor kunst- en cultuureducatie alsmede de kritieken hierop kunnen bestuderen.

Een volgende stap zou de studie zijn naar de mogelijke implicaties van de veranderde en veranderende opvattingen over kunst, cultuur en educatie voor de functies, reikwijdte en doelstellingen van kunst- en cultuureducatie. Wat zouden de veranderende inzichten uit de cultuur- en cognitiewetenschappen (kunsttheorie), de kunstfilosofie (esthetica) en de ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs kunnen betekenen?

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Het onderzoek vergroot de kennis over actuele ontwikkelingen in de culturele en artistieke praktijk en in de wetenschappelijke reflectie op kunst, cultuur, ontwikkeling en educatie.

De onderzoeksresultaten kunnen een bijdrage leveren aan een heroverweging van de positie van de kunstzinnige en culturele vorming in het totaalbeeld van de opvoeding c.q. persoonsontwikkeling. Het onderzoek levert concrete aanknopingspunten voor veranderingen in de onderwijspraktijk, maar

werpt ook nieuw licht op 'oude' fundamentele vragen over de rol en positie van kunst- en cultuureducatie.

II. ONDERZOEK NAAR DE RELATIE TUSSEN KENNISBASIS DOCENTEN EN CONCEPTEN EN THEORIEËN

Iedere groepsleerkracht, kunstdocent of educatief medewerker heeft opvattingen over wat goede, zinvolle en effectieve kunst- en cultuureducatie is. Volgens de eerder genoemde theory gap laten ze zich daarbij maar in beperkte mate leiden door actuele concepten en theoretische noties. De discrepantie tussen actuele theorie en onderwijspraktijk kan anders dan alleen in termen van achterstand worden uitgelegd.

Vanuit een constructivistische leertheorie en noties van *situated cognition* wordt gesteld dat beschikbare theoretische kennis nooit een eindproduct is dat rechtstreeks wordt overgenomen. Kennisverwerving is een constructieproces. Kennis zal worden ingebed in een bepaalde toepassingscontext, in wisselwerking tussen persoon en situatie. Ook leerkrachten ontwikkelen in hun beroepspraktijk een deels context- en persoonsgebonden praktijkkennis (onder andere Meijer 1999; De Vries 2004). Shulman (1987) omschrijft de specifieke vorm van praktijkkennis van docenten als *pedagogical content knowledge*. Door zijn praktijkervaring is de vakkennis van de leerkracht direct verbonden geraakt met hoe die kennis is weer te geven en aan te passen in vormen die aansluiten bij de voorkennis en de denkbeelden van de leerlingen. Het is daarmee onderwijsbare, vakinhoudelijke kennis geworden en dat is een ander gebruik van vakkennis dan door bijvoorbeeld een wetenschappelijk onderzoeker op hetzelfde vakgebied. De inhoud van die praktijkkennis kan afwijken van de onder wetenschappers heersende theorieën over kunst en cultuur, onderwijs, didactiek en pedagogiek.

In onderwijskundig onderzoek is de laatste jaren veel aandacht besteed aan het expliciteren van de praktijkkennis van leerkrachten op verschillende vakgebieden (onder andere Verloop 1992; Beijaard & Verloop 1996; Henze 2006), omdat juist deze praktijkkennis bepalend is voor hun handelen.

Onderzoeksvragen

In dit probleemgebied zal het onderzoek zich richten op het expliciteren van praktijkkennis van docenten in de kunstvakken en educatief medewerkers en van hun mening over doelen, functie en, daaraan gerelateerd, de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie.

Het kan ook gaan om onderzoek naar de instellingen die tot taak hebben toekomstige leerkrachten te voorzien van voldoende kennis, namelijk de lerarenopleidingen in de kunstvakken. Onderzoeksvragen zijn bijvoorbeeld:

- Op welke wijze speelt praktijkkennis een rol in de integratie van nieuwe ontwikkelingen in de kunst en de kunsteducatie in de eigen lespraktijk?
- Welke verschillen bestaan er tussen de kennisbasis van studenten van lerarenopleidingen en de praktijkkennis van ervaren docenten in de kunstvakken?

Het expliciteren van praktijkkennis kan op verschillende manieren gebeuren. Bijvoorbeeld met vragenlijstonderzoek en interviews, aangevuld met conceptmapping, observaties en *stimulated recall*. Bij conceptmapping noemen docenten een aantal begrippen die ze van belang vinden voor een bepaalde inhoud of didactiek en stellen ze een schema samen waarin de onderlinge relaties van de genoemde begrippen tot uiting komen (Meijer, Zanting & Verloop 2001). Bij *stimulated recall* (onder andere Meijer 1999) wordt een lessituatie opnieuw doorlopen. Leerkrachten zien een eigen opgenomen les, herleven deze en worden daarover uitgebreid ondervraagd. Zo kunnen ze vertellen wat ze dachten tijdens het lesgeven en welke praktijkkennis ze op welke manier toepasten. De resultaten van onderzoeken naar praktijkkennis zullen worden gerelateerd aan de resultaten van onderzoeken naar conceptuele en theoretische vernieuwingen in kunst- en cultuureducatie in relatie tot (nieuwe en oude) theorieën over kunst, cultureel erfgoed en media en nieuwe pedagogische, didactische inzichten.

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek past in een recente onderzoekstraditie naar praktijkkennis van leerkrachten en de relatie tussen docentcognities en docentgedrag. In het NWO-PROO-programma 2008-2012 wordt vastgesteld dat veel van de opbrengsten van het vorige PROO-programma op het gebied van de praktijkkennis liggen. Geconstateerd wordt tevens dat vakdidactische aspecten van het functioneren van leraren onderbelicht zijn gebleven. Voor de kunstvakken kan het voorgestelde onderzoek ten dele in deze omissie voorzien. Verder draagt het onderzoek bij aan de gewenste kwaliteitsdiscussie over kunst- en cultuureducatie, doordat de visies en kennisbasis van leerkrachten en opleiders systematisch worden beschreven.

III. ONDERZOEK NAAR DE ONTWIKKELING, UITVOERING EN EVALUATIE

Het onderzoek in het derde probleemgebied betreft de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van onderwijsprogramma's die expliciet gebaseerd zijn op (innovatieve) theorieën over kunst- en cultuureducatie.

Voorbeelden van onderzoek naar de ontwikkeling van theoriegestuurde innovatie in kunst- en cultuureducatie zijn onder meer dat van Groenendijk, Janssen & Rijlaarsdam (2006-2010) en Janssen & Braaksma (2002-2006). Ook zijn verscheidene goede voorbeelden van ontwikkelingsonderzoek te vinden in het beroepsonderwijs (Koopman, Teune & Jochems 2007; Van Schaik, Van Oers & Terwel 2007). In deze onderzoeken worden in samenwerking met de onderwijspraktijk nieuwe leeromgevingen en lesmethoden ontwikkeld op basis van theoretische inzichten. Stap voor stap worden de innovaties geïmplementeerd, gevolgd, geëvalueerd en waar nodig bijgesteld.

Systematische vergelijking en ontwikkelingsonderzoek

Het idee is om allereerst onderzoeksvoorstellen te ontwikkelen voor een systematische vergelijking van bestaande (innovatieve) kunst- en cultuureducatieprogramma's. Dit kan een vergelijking zijn van de opbrengsten van een specifiek doel in verschillende contexten, maar ook de opbrengsten van verschillende doelen in dezelfde context.

Daarnaast is meer ontwikkelingsonderzoek (designbased of practicebased research) gewenst. De onderzoeksvoorstellen hiervoor moeten expliciet gekoppeld worden aan de resultaten van het onderzoek uit de eerste twee probleemgebieden.

Dit houdt in dat nieuwe onderwijsprogramma's, van leerplan tot concrete projecten, worden ontwikkeld op basis van de theoretische inzichten uit het eerste probleemgebied, dat ze vervolgens worden uitgevoerd volgens die inzichten en tot slot dat de uitvoering en resultaten ervan worden geëvalueerd en vergeleken met andere vernieuwende cultuureducatieprogramma's.

Het gaat hier dus niet uitsluitend om een leerplan, onderwijsprogramma of -project dat vanuit één bepaalde (vernieuwende) benadering wordt opgezet, maar om systematisch, vergelijkend onderzoek naar theoriegestuurde innovaties en experimenten in kunst- en cultuureducatie.

Zowel de vergelijking van bestaande programma's als die van innovaties lenen zich ervoor om te bestuderen vanuit of met een ontwikkelingsperspectief: Welke doelen of opbrengsten kunnen wanneer op welke manier in welke context bereikt worden bij welke lerenden?

Voorbeelden van bestaande innovatieve kunst- en cultuureducatieprogramma's zijn het keuzevak Kunst in de bovenbouw van havo en vwo of voorbeelden van authentieke kunst- en cultuureducatie in brede scholen. De opbrengsten van het keuzevak Kunst kunnen bij uitstek in een quasi-experimentele opzet vergeleken worden met de traditionele eindexamens beeldend en muziek. Juist de bijzondere situatie dat er in de kunstvakken twee verschillende typen eindexamens naast elkaar bestaan, maakt een systematisch vergelijkend onderzoek naar de doelen en opbrengsten van een vernieuwend en traditioneel programma mogelijk.

Bij authentieke kunsteducatie valt de heterogeniteit in doelen en contexten (leeromgevingen) op. Juist dan kan een systematische vergelijking nieuwe inzichten verschaffen in de werking van

concepten van authentieke kunsteducatie. Iets soortgelijks geldt voor uiteenlopende curricula in de kunstvakken en ook educatieve tentoonstellingen in musea die zijn gebaseerd op de theorie van meervoudige intelligentie van Gardner (1983, 1991) en op de leerstijlentheorie van Kolb (1999). Evaluatieonderzoek kan zich richten op de manieren waarop deze theorieën zijn gebruikt om kunst- en cultuureducatie vorm te geven en op de effecten ervan.

Meetinstrumenten

Tegen de achtergrond van de conceptuele en theoretische vernieuwingen zou bovendien werk gemaakt moeten worden van de uitwerking van meetinstrumenten, waarmee de effecten van – nieuwe vormen van – cultuureducatie gemeten kunnen worden.

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Het streven van de onderzoeksagenda om theoriegestuurde (deel)curricula te toetsen en te evalueren past bij de roep om meer evidencebased onderwijs (Onderwijsraad 2006).

4 PLAATS EN STATUS VAN DE ONDERZOEKSAGENDA

De onderzoeksagenda beschrijft een ideaaltypische fasering van drie soorten onderzoek in het domein bouwstenen voor curricula cultuureducatie: vanuit de confrontatie van nieuwe theorievorming met bestaande praktijkkennis komen tot te implementeren en te evalueren curricula. Het zou echter een onderschatting van de autonomie van de praktijk zijn om te denken dat onderwijs volledig maakbaar is vanuit een deductieve benadering en een rationeel doel-middel denken. De Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid schreef hierover: 'Het is goed te beseffen dat het proces van kennisproductie (onderzoek) naar benutting (valorisatie) zelden direct verloopt. Innovatieprocessen volgen nu eenmaal geen lineair pad' (AWT 2007, p. 21).

Bij de uitvoering van de onderzoeksagenda hoeft ook niet te worden gekozen voor één van de eerder genoemde modellen om de kloof tussen onderwijsonderzoek en praktijk te dichten. Afhankelijk van de invulling ervan kunnen deze modellen ook als complementair worden beschouwd (Broekkamp & Van Hout-Wolters 2006).

UITVOERINGSMOGELIJKHEDEN

Realisering van de onderzoeksagenda is niet afhankelijk van één onderzoeksinstantie of van één geldstroom. Mogelijke financieringsbronnen zijn de eerste geldstroom (universiteiten, hbo-lectoraten), de tweede geldstroom (NWO, bijvoorbeeld PROO, het programma 'culturele dynamiek') en de derde geldstroom (overheden, fondsen en instellingen zoals Cultuurnetwerk Nederland). Ten slotte zijn er Europese fondsen die in aanmerking komen.

Op dit moment (juni 2008) kunnen de volgende concrete mogelijkheden voor de uitvoering van onderzoek uit de agenda worden genoemd:

- In het Activiteitenplan 2009-2012 van Cultuurnetwerk Nederland is voorzien in de productie van een Handboek Onderzoek Cultuureducatie. Doel is om op basis van bijdragen van Nederlandse deskundigen en aanvullende deskresearch een bundel samen te stellen met voor de cultuureducatie belangrijke feiten, begrippen en theorieën. Deze worden voorafgegaan door een overzicht van historische ontwikkelingen in de cultuureducatie en worden afgesloten met toekomstvisies op de cultuureducatie. Het Handboek biedt daarmee de mogelijkheid om onderdelen van het theoretisch inventariserende onderzoek naar ontwikkelingen in visies op kunst en cultuur in relatie tot educatie, uit te voeren. Deze kunnen de vorm krijgen van kritische review artikelen.

- Aan het onderzoeksvoorstel 'Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie' van B. van Heusden (2008) is financiering toegekend door het VSB Fonds en het ministerie van OCW. Het onderzoek heeft tot doel een kader te ontwikkelen voor scholen in het primair en voortgezet onderwijs die een beleids- en/of leerplan willen ontwikkelen voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie waarbij rekening wordt gehouden met de veranderende opvattingen over kunst en cultuur. Het onderzoek heeft duidelijke verwantschap met de in de agenda geformuleerde voorstellen uit het eerste en derde probleemgebied.
- Binnen de lectoraten kunsteducatie van de AHK (F. Haanstra) en Artez (D. Schönau) zal onderzoek worden uitgevoerd naar praktijkkennis van kunstvakdocenten en de rol van docentenopleidingen. Het lectoraat van de AHK legt daarbij het zwaartepunt op de binnenschoolse educatie, terwijl het lectoraat van Artez het zwaartepunt legt op de buitenschoolse kunsteducatie in centra voor de kunsten en culturele instellingen.

LITERATUUROVERZICHT IN DRIE DOMEINEN

De onderzoeksagenda is voortgekomen uit inventarisaties van zowel onderzoek als van onderzoekswensen en –behoeften. De opmaat vormde een literatuurstudie naar verricht onderzoek, met als uitgangspunt de inventarisatie van een kwart eeuw onderzoek naar kunsteducatie over de periode van 1975 tot 2000 (Damen, Haanstra & Henrichs 2002). Daarna werd een aanvullende inventarisatie van onderzoeken uit de periode 2000 tot en met 2005 verricht (Damen & Haanstra 2006). Aan de hand van de resultaten uit beide studies vonden twee raadplegingen plaats: een onder vertegenwoordigers uit het werkveld en een met onderzoekers. Beide bijeenkomsten hebben geleid tot een geïntegreerde lijst met gewenste onderwerpen en onderzoeksvragen, waarin zich drie onderzoeksdomeinen aftekenden.

- Het onderzoek in het eerste domein betreft het toegepaste onderzoek naar de voorbereiding, uitvoering en effecten van beleid. Beleidsprioriteiten van verschillende overheden en instellingen in de verzorgingsstructuur cultuureducatie bepalen de onderzoeksagenda van onderzoek bekostigd uit de derde geldstroom.
- Het tweede domein betreft fundamenteel onderzoek naar socialisatieprocessen in de kunst en cultuur. Kunst- en cultuureducatie is zelf een vorm van socialisatie, maar daarnaast is er de blijkens onderzoek nog grotere invloed van het gezin en van sociale netwerken, met name peers. Die processen vallen grotendeels buiten de directe beleidsinvloed, maar ook buiten de formele vormen van binnen- en buitenschoolse kunst- en cultuureducatie. Het overkoepelende thema voor het domein socialisatie in kunst en cultuur betreft de verschillende invloeden op de culturele loopbaan van mensen. De centrale vraagstelling kan luiden: Wie ontwikkelt zich cultureel waar (in welke context) en wanneer (levensloop) op welk vlak (wat) en hoe en waarom gebeurt dat (mechanismen) met welk succes en/of (sociale/culturele) gevolgen? Het onderzoeksvoorstel 'Cultuurstijlen en cultureel burgerschap' (Van Wel 2008) richt zich op een deel van deze vraag. Ook voorzetting van het Jongeren en Cultuur panelonderzoek kan als een optie voor nader onderzoek op dit gebied worden genoemd.
- In het derde onderzoeksdomein komen belangrijke onderzoekswensen van beleid, praktijk en wetenschap samen. Het gaat het om onderwerpen als veranderende kunst- en onderwijsconcepten in de hedendaagse samenleving en de consequenties daarvan voor cultuureducatie, intrinsieke en instrumentele effecten en hun relaties, doorlopende leerlijnen en ontwikkelingsstadia van actieve en receptieve kunstbeoefening, leerstijlen en meervoudige intelligentie, praktijkkennis en docentgedrag, implementatie en evaluatie van curricula. Het betreft de klassieke vragen over de gewenste doelen, methoden en effecten van kunst- en cultuureducatie en is samengevat onder de

titel 'bouwstenen voor curricula kunst- en cultuureducatie', en vormde het onderwerp voor de onderzoeksagenda.

In het literatuuroverzicht dat hierna volgt, zijn onderzoeken naar kunst- en cultuureducatie van 2006 en 2007 gerangschikt analoog aan de deze drie domeinen. Het betreft onderzoeken uit de collectie van het studiecentrum van Cultuurnetwerk Nederland die voldoen aan de criteria die gehanteerd zijn bij de literatuurstudie *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* van Damen, Haanstra & Henrichs (2002) en *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* (Van Hoorn 2006).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- AWT (2007). *Alfa en Gamma stralen: Valorisatiebeleid voor de Alfa en Gammawetenschappen*. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid.
- Belting, H. (1995). *Das Ende der Kunstgeschichte: Eine Revision nach zehn Jahre*. München: Beck.
- Beijaard, D. & Verloop, N. (1996). Assessing Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Beijaard, D. & Verloop, N. (1999). Gebieden en ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren: een cognitief perspectief. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 433-450.
- Boersma, K.Th. (1995). Constructivisme en curriculum. *Pedagogisch Tijdschrift*, (20)4/5, 247-262.
- Bremmer, M. (2006). *Praktijk- en theoriekennis van muzikleerkrachten vergeleken*. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 80-101). (Cultuur + Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2006). *'De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk': een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Buschkühle, C-P. (2007). *Die Welt als Spiel II Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Cultuurnetwerk Nederland (2006). *Een onderzoekskader voor cultuureducatie. Werkconferentie 13 juni 2006, Utrecht*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Damen, M-L., Haanstra, F., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. (Cultuur + Educatie 4). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Damen, M-L & Haanstra, F. (2006). Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie 2000-2005. In M. van Hoorn (Ed.), *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* (pp. 7-13). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Danto, A.C. (1997). *After the end of art. Contemporary art and the pale of history*. Princeton, N.J.: Princeton UP.
- Downing, D. & Watson, R. (2004). *School art: What's in it? Exploring visual arts in secondary schools*. Slough: NFER.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century education. *Art Education*, 57(1), 6-14.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17.
- Groenendijk, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2006). *Observational learning in Cultural and Arts Education: Effects on students' creative processes, products and motivation*. Proposal for a PhD study (2006 – 2010). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Haanstra, F., Strien, E. van & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Henze, I. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation*. Proefschrift Universiteit Leiden - Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON).
- Heusden, B. van (2008). *Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Beeldende vakken in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Muziek in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar. Werk aan de basis 2*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

- Janssen, T. & Braaksma, M. (2002). *Leren interpreteren van literaire teksten in het studiehuis*. www.ilo.uva.nl/homepages/tanja/projecten.htm. Geraadpleegd 7 december 2007.
- Kolb, D.A. (1999). *Learning style inventory version 3*. Boston.
- Koopman, C.H. (2005). Music, performativity, and aestheticization. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 119–131.
- Koopman, M., Teune, P. & Jochems, W. (2007). *The relation between information processing strategies and the development of the body of knowledge of students in competence-based pre-vocational secondary education*. Paper gepresenteerd op de OSC, 30 november 2007, Den Haag.
- Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge*. Leiden. Proefschrift.
- Meijer, P., Zanting, A. & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22,(1)9-16.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R. Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Ramachandran, V.S. & Hirstein, W. (1999). 'The science of art. A neurological theory of aesthetic experience'. *Journal of Consciousness Studies*, 6(6-7), 15-51.
- Schaik, M. van, Oers, B. van & Terwel, J. (2007). *'Let your mind work' in Dutch pre-vocational secondary education*. Paper gepresenteerd op de OSC, 30 november 2007, Den Haag.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Solso, R.L. (2003). *The psychology of the arts and the evolution of the conscious brain*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Steers, J. (2003). Art and design in the UK: The theory gap. In N. Addison & L. Burgess (Eds.), *Issues in art and design teaching* (pp. 19-30). London: Routledge Falmer.
- Tilroe, A. (2002). *Het blinkende stof. Op zoek naar een nieuw visioen*. Amsterdam: Querido.
- Tavin, K., Kushins, J. & Elniski, J. (2007). Shaking the foundations of secondary art(ist) education in visual culture. *Art Education*, 60(5), 13-19.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 71(3), 168-186.
- Vries, Y. de (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Wageningen: Wageningen Universiteit. Proefschrift.
- Vuyk, K. (1991). *De esthetisering van het wereldbeeld: essays over filosofie en kunst*. Kampen: Kok Agora.
- Wel, F. van (2008). *Cultuurstijlen en cultureel burgerschap. NWO aanvraag MaGW*. Universiteit Utrecht.
- Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1997). *Undoing Aesthetics*. London: Sage.
- Werf, M. van der (2005). *Leren in het Studiehuis: Consumeren, construeren of engageren?* Groningen: GION. Oratie.
- Wilson, B. (1987). Name Brand, generic brand, and popular brands: the boundaries of discipline-based art education. In *Issues in Discipline-Based Art Education* (pp. 131- 145). Seminar Proceedings. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Wolfson, R. (Ed.) (2003). *Kunst in crisis*. Amsterdam/Middelburg: Prometheus/De Vleeshal.
- Zeki, S. (1999). *Inner vision. An exploration of art and the brain*. Oxford: Oxford UP.

[Link naar literatuur Zicht op... een onderzoeksagenda cultuureducatie](#)