

Stuudiemiddag over een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en
cultuureducatie

Inhoud

Vooraf 5

Verslag studiemiddag 7

Bijlage 1: Organisatieschema 24

Bijlage 2: Deelnemers 25

Vooraf

In 2001 keurde het curatorium van de Bijzondere Leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie het onderzoeksprogramma van Folkert Haanstra, de Hoogleraar die tot 2005 deze Leerstoel bezet, goed. Daarbij stelde het een voorkeur vast. Na Haanstra's oratie op 5 november 2001 diende voorrang te worden gegeven aan de analyse van onderzoek naar kunsteducatie/kunstzinnige vorming dat vanaf 1975 in Nederland is uitgevoerd. Uitgangspunt daarbij was het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* dat in 1973 werd gepubliceerd.

Het was verder de bedoeling een studiemiddag te wijden aan de resultaten van deze analyse.

Kunstzinnige vorming in Nederland moest een globaal overzicht verschaffen van het 'wel zeer complexe terrein van de kunstzinnige vorming met zijn vele sectoren en werkvelden, zijn talrijke organisaties, zijn verscheidenheid aan doelstellingen, zijn verwevenheid met andere terreinen, met maatschappelijke ontwikkelingen, met onderwijs- en vormingsideeën enzovoorts'. Voorts diende het een overzicht te geven van de onderwijskundige problemen op het gebied van de kunstzinnige vorming, en ten slotte moest het een beeld geven van wat er in Nederland en elders al aan onderzoek was verricht en vanuit welke wetenschappelijke disciplines en met welke methoden dat was gedaan. De drie overzichten die ontstonden, mondden uit in een uitgebreide beschrijving van onderzoeksthema's en ten slotte in een keuze van twaalf te onderzoeken problemen op korte termijn. Sindsdien is nooit meer - in samenspraak met het 'veld' - zo'n veelomvattende inventarisatie gemaakt op dit terrein, gekoppeld aan een ambitieus onderzoeksprogramma.

Voor Haanstra riep dit de vraag op wat er van dat onderzoeksprogramma van begin jaren zeventig is gerealiseerd en of er een antwoord gegeven is op de onderzoeksvragen van toen. Zijn ze nog grotendeels onbeantwoord én actueel of hebben ze plaatsgemaakt voor heel andere vragen, zo vroeg hij zich af. Naast deze hoofdvraag formuleerde Haanstra vier deelvragen:

- Wanneer is er, en op welke terreinen (kunstdisciplines, werkvelden, thema's) en op welke manieren onderzoek verricht?
- In welke mate zijn de thema's en onderzoeksprioriteiten van toen gebruikt als uitgangspunt voor onderzoek en kunnen we iets zeggen over de resultaten die deze onderzoeken opleverden?
- Welke theorieën en begrippenkaders zijn gebruikt en welke onderzoeksmethoden?
- Welk historisch onderzoek naar kunsteducatie/cultuureducatie is er in de afgelopen vijftientig jaar verricht?

Cultuurnetwerk Nederland verrichtte een literatuursearch in het eigen bibliotheekbestand over de afgelopen vijftientig (dat 700 titels opleverde) en stelde ook een budget beschikbaar om Marie-Louise Damen een half jaar aan de studie te laten meewerken. Hendrik Henrichs verrichtte de analyse van historisch onderzoek.

Het rapport *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* verscheen in het najaar van 2002, als deel 4 in de reeks Cultuur + Educatie. Bovendien verscheen in het najaar van 2002 een geannoteerde bibliografie van de ongeveer 400 sociaal-wetenschappelijke studies in de serie Zicht op... van Cultuurnetwerk Nederland.

Op 13 december 2002 werd een studiemiddag gewijd aan de resultaten van het onderzoek. Hiervoor kwamen zo'n dertig onderzoekers op het gebied van cultuureducatie bijeen onder voorzitterschap van Max van der Kamp (Rijksuniversiteit Groningen). Vijf daartoe genodigde personen voerden 'oppositie' over evenzoveel geselecteerde onderzoeksthema's en daarna discussieerden de deelnemers over gewenst toekomstig onderzoek.

Cultuurnetwerk Nederland streeft er naar dat de publicatie *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* en de studiebijeenkomst leiden tot een meer reguliere vorm van onderling overleg tussen onderzoekers op het gebied van cultuureducatie.

Marjo van Hoorn
Beleid en onderzoek

Verlag studiemiddag

Welkom en introductie

Voorzitter Max van der Kamp heet alle aanwezigen van harte welkom en schetst de inhoud van deze studiemiddag. Vóór de pauze zal er een inhoudelijke discussie gevoerd worden over de publicatie *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Na de pauze is er een discussie over de implicaties van en plannen voor toekomstig onderzoek.

Allereerst is er een kritische terugblik van vijf opposenten op het verrichte onderzoek aan de hand van het rapport *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*, en een kritische blik op het rapport zelf.

De vijf opposenten hebben ieder een onderzoeksthema van 'Een kwarteeuw' toebedeeld gekregen. De gekozen thema's zijn: doelstellingen; didactische methoden; evaluatie; kader (met name docenten); historisch onderzoek.

Het is door de beperkte tijd niet doenlijk om alle thema's te behandelen. Het thema 'deelnemers' is niet gekozen, omdat de link met cultuurdeelname bij dit thema erg voor de hand ligt. De thema's 'organisatie' en 'dienstverlening' worden niet apart behandeld, omdat zij hoogstwaarschijnlijk vanzelf aan bod komen in de discussielijn na de pauze waarin het over de toekomst (en dus randvoorwaarden) gaat. Hoofdstuk 5 (theorie en methoden) wordt niet apart besproken, maar aan de opposenten is gevraagd hun thema te behandelen met dit hoofdstuk in hun achterhoofd. Hierdoor zullen sommige theorieën en methoden toch besproken worden.

Ten tweede is de blik gericht op de toekomst. Het gaat er niet om deze middag een ambitieus onderzoeksprogramma op te stellen, noch om aanbevelingen te doen over subsidies en geldstromen. De bedoeling is een inhoudelijke discussie te voeren over welk onderzoek – eventueel op welke termijn – het meest wenselijk wordt geacht.

Rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*

Marie-Louise Damen, Folkert Haanstra en Hendrik Henrichs, de auteurs van *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*, beschouwen het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*¹ als een soort nulmeting. Vera Asselbergs was destijds betrokken bij dit rapport en licht daarom kort de totstandkoming toe.

Rond 1970 wilden de VAEVO (Vereniging tot bevordering van het aesthetisch element in het voortgezet onderwijs) en de WHV (Werkgemeenschap Vernieuwing Handenarbeid) fuseren met als gemeenschappelijke taak: onderzoek doen. In beide organisaties was geen wetenschappelijke kennis aanwezig. Vera Asselbergs werkte in die tijd als wetenschappelijk medewerkster bij de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (NSKV). Zij was onder andere belast met de opdracht wetenschappelijk onderzoek in de kunstzinnige vorming te stimuleren. Op universiteiten was daarvoor toen nog nauwelijks belangstelling, met uitzondering van onderzoek naar creatieve ontwikkeling. Het was dus belangrijk dat initiatieven voor onderzoek voldoende wetenschappelijke kwaliteit hadden. De VAEVO en de WHV fuseerden tot de Landelijke Stichting Beeldende Vorming (LSBV), die de kwaliteit van de beeldende vorming wilde bevorderen.

1 Dit rapport is samengesteld door het NIVOR (Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch) in opdracht van en in nauwe samenwerking met de Werkgroep 03.

De discussies over de doelstelling van deze nieuwe organisatie vestigden de aandacht op het belang van wetenschappelijk onderzoek. Op initiatief van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk werd de Werkgroep 03 ingesteld onder voorzitterschap van prof. dr. T. ten Have en met vertegenwoordigers van alle disciplines en alle werkvelden. Drie externe deskundigen waren bij de werkgroep betrokken : COLO (de Commissie Leerplanontwikkeling, een voorganger van SLO), de Landelijke Pedagogische Centra en de NSKV. De werkgroep kreeg twee opdrachten:

- a. een onderzoeksprogramma opstellen. Onderzoek werd hierbij beperkt tot de sociale wetenschappen. Tekenend voor die tijd was dat er een accent werd gelegd op agologie en onderwijskunde en niet op de bredere pedagogiek.
- b. een onderzoeksstructuur ontwikkelen (zie bijlage 1 voor het organisatieschema). Vera Asselbergs merkt op dat hierbij sprake was van een getrapte vorm van veldinspraak en van haar minderheidsstandpunt, wat door het groot aantal medebeslissers dodelijk was voor de creativiteit van de onderzoekers.

De resultaten van het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* zijn, zoals blijkt uit 'Een kwarteeuw' gering; bijna niemand heeft zich gehouden aan het door de Werkgroep 03 opgestelde onderzoeksprogramma en er is nauwelijks consistent (zowel inhoudelijk als methodisch) onderzoek gedaan. Wel is als (indirect) resultaat van het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland*, vooral door de inspanningen van Albert van den Berg, die toen als bestuurslid van de NSKV op de hoogte was van de bovenstaande ontwikkeling, de onderzoeksunit voor kunstzinnige vorming bij het SCO-Kohnstamm Instituut Amsterdam ontstaan.

Terugkijkend op de periode 1970-2002 is Vera Asselbergs van mening dat de geboekte resultaten teleurstellend zijn omdat sindsdien de professionalisering van de kunsteducatie is toegenomen. Daarom zou men meer wetenschappelijke fundering van de kunsteducatie verwachten.

Zij pleit voor een meer systematische en duurzame aanpak, die ondanks het (in vergelijking met vroeger) kleinere aantal spelers op het landelijke veld van kunsteducatie, nog steeds geen gestalte krijgt.

Opponenten aan het woord over onderzoeksthema's

Doelstellingen - Vladimír Bína

Vladimír Bína (1945) studeerde oorspronkelijk aan de Karel Universiteit in Praag. In 1968 vluchtte hij naar Nederland. Hij studeerde sociologie aan de toenmalige Katholieke Hogeschool Tilburg (1969-1973). In 1981 promoveerde hij aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Sinds 1988 is Bína onderzoekscoördinator cultuur bij de Directie Algemeen Cultuurbeleid van het Ministerie van OCenW.

Vladimír Bína merkt op dat hij geen persoonlijke ervaringen heeft met het middelbaar of lager onderwijssysteem in Nederland, omdat hij niet in Nederland is opgegroeid. Zijn bijdrage bestaat uit de volgende, hier integraal overgenomen punten

1. Het rapport toont aan dat ten aanzien van de 'doelstellingenproblematiek' nauwelijks vooruitgang is geboekt. Hooguit kan men concluderen dat de hiërarchie van de doelstellingen veranderd is. De rol die de kunstzinnige vorming zou kunnen spelen in de ontwikkeling van 'maatschappijkritisch vermogen' is tegenwoordig op de achtergrond geraakt. Men ziet deze vorming vooral als bijdrage tot persoonlijke ontwikkeling en sociale vaardigheden.
2. Van de operationalisering van de doelstellingen en de daadwerkelijke meting van de effecten is echter weinig terechtgekomen.

3. Op de keper beschouwd gaat de discussie eigenlijk niet over doelstellingen, maar over legitimering. De voorstanders van 'expressievakken' als tekenen, muziek of drama hebben getracht aan te tonen dat onderwijs in die vakken een onmisbare bijdrage levert aan het verwezenlijken van nastrevenswaardige idealen. Daarbij valt het op dat de doelstellingen nauwelijks betrekking hebben op de inhoud van die vakken. Het ging niet zozeer om *wat* de leerlingen moesten leren, maar vooral om *waar* dat goed voor was.
4. Sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 is het middelbare onderwijs een ingewikkeld geheel geworden van profielen, leerwegen en richtingen. Elk van die profielen onderscheidt zich door een combinatie van vakken waaraan, afhankelijk van het profiel, meer of minder belang wordt gehecht. Je zou kunnen zeggen dat al het Nederlandse onderwijs *beroepsonderwijs* is geworden. De keuze voor een bepaald beroep, of beter gezegd, bepaald soort beroepen wordt eigenlijk al bepaald op de prille leeftijd van 12 jaar. Vervolgens volgt het kind een leerweg die slechts toegang biedt tot een beperkt aantal beroepen.
5. Binnen dit stelsel neemt cultuureducatie een marginale plaats in (zo wordt CKV bijvoorbeeld afgesloten met dossiers; het is geen volwaardig vak waarbij kennis wordt getoetst met een centraal schriftelijk examen). Tenzij je besloten hebt later het kunstvakonderwijs te gaan volgen, heeft kennis van kunst en cultuur nauwelijks nut voor je latere loopbaan.
6. Kunst en cultuur moeten niet worden beperkt tot 'expressievakken', maar zoveel mogelijk worden geïntegreerd in 'gewone' vakken, zoals geschiedenis, Nederlands en vreemde talen.
7. In tegenstelling tot andere landen wordt in Nederland weinig aandacht besteed aan de 'culturele canon', aan 'klassieke' schrijvers of kunstenaars. Dat geldt ook voor CKV. Men zou ernaar moeten streven - zowel in het literatuuronderwijs, als in CKV - een dergelijke canon in te voeren, zodat de leerlingen verplicht worden belangrijke schrijvers, kunstenaars en artistieke stromingen te leren kennen.

Max van der Kamp vraagt Vladimír Bína wat zijn stellingen betekenen voor toekomstig onderzoek. Bína zou vooral wat betreft invoering van de culturele canon meer vergelijkend internationaal onderzoek willen, zoals dat nu al gebeurt bij exacte vakken. De onderzoeksresultaten kunnen vooroordelen wegnemen en gebruikt worden als basis voor nieuw te formuleren beleid van het ministerie van OCenW.

Didactische methoden (en deelnemers) - Vera Asselbergs

Vera Asselbergs-Neessen is socioloog. Ze is gepromoveerd op een historisch pedagogisch onderzoek van de vrije expressiebeweging. Ze is werkzaam aan de opleiding pedagogiek van de Efa, de Educatieve Faculteit van de Hogeschool van Amsterdam.

Vera Asselbergs begint haar bijdrage met de opmerking dat, hoewel haar gevraagd is een bijdrage te leveren over didactische methoden, zij het thema 'deelnemers' ook zal bespreken.

Op de onderzoeksagenda van 1973 stonden:

- a. Methodisch werken (beschrijving en analyse van methoden, relatering methoden aan doelstellingen en ontwikkeling van begrippenkader didactische werkvormen).
- b. Vakdidactieken (vakdidactieken binnen (onderdelen van) een kunstdiscipline (sectoraal), wisselwerking van kunstdisciplines (multi-sectoraal), relatie met andere leergebieden (multi-disciplinair), benutting van methoden uit andere (leer)gebieden).
- c. Inhouden en didactische werkvormen (afstemming (vak)didactiek op doelgroepen, gericht gebruik van media en groepeeringsvormen, wisselwerking creatief/receptief, theoretisch-pedagogische fundering didactische werkvormen).

Deze onderzoeksagenda was tamelijk ambitieus te noemen. Het probleem was destijds dat (onderwijs)methoden verdacht waren, omdat ze de creativiteit van leerlingen en docenten zouden ondermijnen. Ter illustratie: destijds werd gedacht: de methode, dat ben ik. Tegenwoordig zijn methoden niet meer omstreden. Al met al is er relatief weinig onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van methoden (slechts 13 van de 143 onderzoeken) zo blijkt uit 'Een kwarteeuw'.

Interessante vragen zijn nu: in hoeverre is/wordt er bij het ontwikkelen van methoden gebruikgemaakt van wetenschappelijk onderzoek en kan dit onderzoek ertoe bijdragen dat methoden beter worden afgestemd op specifieke gebruikers ervan? Uit deze vraag volgt volgens Asselbergs het belang van het thema 'deelnemers'.

Asselbergs vindt dat toekomstig onderzoek naar actuele methoden moet bestaan uit inventariseren, gevolgd door systematisch analyseren van methoden vanuit bepaalde sociaal-wetenschappelijke theorieën, bijvoorbeeld de constructivistische leertheorie, om het wetenschappelijk doordenken van nieuwe methoden te stimuleren.

Als mogelijke onderzoeksonderwerpen voor het thema 'deelnemers' draagt Asselbergs aan:

- determinanten van belangstelling voor kunst in het algemeen en voor haar uiteenlopende disciplines;
- motivatie van participanten, verplicht of vrijwillig en de afstemming van het aanbod daarop.

Uit 'Een kwarteeuw' blijkt, dat er relatief veel onderzoeken zijn gedaan naar deelnemers (191) en dan met name naar hun achtergrondkenmerken, hun motivatie en hun beleving van kunst en cultuur. Vooral door middel van publieksonderzoeken. Volgens Asselbergs ontbreekt onderzoek naar culturele/kunstzinnige loopbanen. Ze doet de suggestie de cohorten van het CKV1-Volgproject systematisch te volgen, bijvoorbeeld zoals gedaan is in de BBC-documentaire reeks *7 UP*, waarin kinderen vanaf hun zevende jaar elke zeven jaar worden geïnterviewd en geportretteerd. Volgens Asselbergs kunnen kunstautobiografieën en kunstlogboeken van CKV'ers een goed beginpunt zijn voor een eventueel onderzoek naar culturele loopbanen.

In de verrichte onderzoeken is weinig sprake van cumulatie en is weinig aandacht voor didactische aspecten, laat staan didaxologie². Het zijn vaak momentopnames omdat er geen begin- en eindpunt wordt onderzocht. Deze situatie valt te verklaren door de nadruk die gelegd wordt op de legitimatie van de vakken. Het doel van onderzoek is vooral weerstanden wegnemen.

Didactische werkvormen zijn strikt genomen slechts één facet van de onderwijsleersituatie. In *Kunstzinnige vorming in Nederland* worden beide begrippen als synoniemen gebruikt. Asselbergs tracht hierna de verschillende elementen van de onderwijsleersituatie systematischer te behandelen. *Leerinhouden*: de verhouding tussen productieve en receptieve kunsteducatie is de afgelopen decennia flink gewijzigd; van gescheiden circuits voor productief en receptief > eliminatie van receptief > pogingen tot integratie van productief/receptief via reflectief.

Dit is een 'gedropt' concept. Asselbergs vraagt zich af of voldoende rekening wordt gehouden met verschillen tussen deelnemers en hun persoonlijke ontplooiing, aangezien persoonlijke ontplooiing kennelijk nog steeds het hoofddoel in en buiten het onderwijs is.

2 Didactiek is de leer van het praktisch handelen in leersituaties. Onder didaxologie wordt verstaan: het optimaliseren van didactiek door wetenschappelijk onderzoek.

En verder: is het rendement voor iedereen zo groot als de meta-analyse van Haanstra³ en de publicatie *De kunstzinnige burger* lijken te suggereren? Of is er - net als in de sport - een apart circuit van kijkers/luisteraars en doeners, zoals het onderzoek in enkele creativiteitscentra lijkt aan te tonen?

Didactische werkvormen: wat is de adaptiviteit van de kunsteducatie, intersectoraal en interdisciplinair? Hoe past men zich in de praktijk aan aan massacultuur en de multiculturele samenleving? Onder welke voorwaarden zijn intersectorale werkwijzen kansrijk of juist tot mislukken gedoemd? Welke instrumenten zijn er ontwikkeld om reflectie van leerlingen te bevorderen?

Groeperingsvormen en leerprocessen: uit onderzoek blijkt dat dit een vaker voorkomend probleem is in muziekscholen, maar ook in het onderwijs bijvoorbeeld bij CKV: welke functies hebben diverse groeperingsvormen (individueel, duo's, kleine groep, grote groep), zowel in receptieve als in productieve kunsteducatie per kunstvorm?

Media: de kunstdisciplines zijn zelf media en maken ook gebruik van uiteenlopende hulpmiddelen. Je kunt je hierbij afvragen in welke mate mediagebruik moet worden afgestemd op de ervaringen met actuele beeld- en geluidscultuur van deelnemers.

Evaluatie - Diederik Schönau

Diederik Schönau (1950) is kunsthistoricus en cultuurpsycholoog. Sinds 1981 is hij werkzaam bij de Citogroep in Arnhem waar hij verantwoordelijk is geweest voor de constructies van eindexamens en toetsen voor alle niveaus in het voortgezet onderwijs. Hij heeft in dat kader onderzoek gedaan naar de beoordeling van praktisch beeldend werk van leerlingen. Momenteel is hij verantwoordelijk voor deskundigheidsbevordering op het gebied van toetsing en evaluatie van scholen en docenten in het voortgezet onderwijs.

Diederik Schönau heeft zijn bijdrage, getiteld 'Het beoordelen van de kwaliteit van leerlingwerk: de beeldende vakken als paradigma voor onderzoek in de kunstvakken' schriftelijk aangeleverd voor dit verslag. Zijn bijdrage is integraal overgenomen.

In het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* uit 1973 werd de aanbeveling gedaan instrumenten te ontwikkelen om onder meer houdingen en gedragingen te observeren, cognitieve prestaties te meten en producten te beoordelen. Niet onverstandig werd toen tevens aanbevolen eerst de bestaande instrumenten te analyseren. Daarmee werden vooral psychologische tests bedoeld die algemene artistieke vaardigheden moesten meten en niet zozeer evaluatie-instrumenten voor het onderwijs. Deze laatste werden echter wel als urgenter gezien, omdat in die jaren muziek en de beeldende vakken werden genoemd als mogelijke examenvakken op het mavo, havo en vwo. Omdat het zowel om nieuwe examenvakken ging, maar vooral omdat het vakken waren waar de kern van het vak – het maken van muziek of beeldend werk – niet schriftelijk is te toetsen. Want hoe kom je tot een valide en betrouwbare beoordeling van leerlingwerk?

Deze vraag is aanvankelijk in de lucht blijven hangen, om de eenvoudige reden, dat het probleem werd overgelaten aan de individuele docent. Sterker nog: ter wille van het bereiken van de status van examenvak werd het vak geplooid naar het examensysteem. Dat systeem kende toen een centraal schriftelijk examen en een schoolonderzoek. Beide onderdelen telden voor 50% mee voor het bepalen van het examencijfer. Dit betekende praktisch, dat de vakken waar het om ging (handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen – dans, drama en audiovisuele vormgeving waren marginale vakken in de onderbouw - voor hun vak een schriftelijk examen moesten ontwikkelen.

3 In *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception* (1994) werd geconcludeerd dat de combinatie van productief en receptief meer effect op esthetische beschouwing had dan productieve of receptieve lessen afzonderlijk.

Dat is gelukt, waarmee het toetsprobleem zich in ieder geval kon beperken tot zaken die zich schriftelijk laten toetsen. Dat leidde enerzijds tot de term annex het scheldwoord 'beeldend boekhouden', maar heeft anderzijds wel een proefschrift opgeleverd van Tjeerd Doevendans over de toetsing van muzikale stijl vragen⁴.

Die praktische component – het echte musiceren of verbeelden – werd dus aanvankelijk geheel in de bekwame handen van de docenten zelf gelegd. Het schoolexamen bestond geheel uit praktijkwerk. Overigens kenden aanvankelijk alleen het mavo en het havo eindexamens voor de kunstvakken, respectievelijk vanaf 1972 en 1973.

Rond 1976 werd het spannender toen met kracht werd gepleit voor invoering van examens in de kunstvakken op het vwo. Die geschiedenis is nog nooit uitputtend beschreven, maar de discussie was des te interessanter, omdat ook de vraag meespeelde of het op het vwo, dat toch opleidt tot universitaire studies, wel relevant is om je als leerling op school te bekwamen in musiceren, tekenen of beeldhouwen.

Corrie Mehler heeft mij ooit verteld dat het de vertegenwoordigers van muziek waren die als eersten, vermoedelijk al in het begin van de jaren '70, hebben gepleit voor een centraal praktisch examen (CPE)⁵. Dat is toen afgeschoten. Maar in 1977 lag de situatie anders en dankzij Klaas de Jong Ozn., toenmalig staatssecretaris voor Onderwijs, kregen de beeldende vakken groen licht voor een experiment met een centraal praktisch examen. Muziek deed daaraan niet mee, met als belangrijkste argument, dat daar een sterk buitenschools traject voor bestaat waardoor het centraal beoordelen en landelijk vergelijken van de muzikale vaardigheden van leerlingen veel te lastig zou worden.

De eerste examens op het vwo zouden in 1981 worden afgenomen. In die jaren is er door het Cito onderzoek gedaan naar het beoordelen van beeldend werk van leerlingen op het vwo. Dit onderzoek moest zowel criteria opleveren om de validiteit te waarborgen, als instrumenten om de betrouwbaarheid te optimaliseren. Het was, met andere woorden, zeer toegepast onderzoek. De resultaten waren van dien aard, dat de definitieve invoering van een centraal praktisch examen niet werd geblokkeerd⁶. Of het een politiek of wetenschappelijke beslissing was, laat ik in het midden; de afschaffing van het CPE in 1998 was in ieder geval een politieke beslissing.

Maar wat gebeurde er tussen 1985 en 1998?

Het CPE werd internationaal bekend, vooral omdat het om een landelijk examen gaat waarin de praktische vaardigheden centraal worden getoetst. Daarin is Nederland niet uniek. Dat het desondanks de aandacht trok, had te maken met de fundamentele en open discussie die in en door het veld kon worden gevoerd dankzij een langjarige experimentele status. De belangrijkste aanzet tot deze bekendheid was het INSEA wereldcongres in Rotterdam. Dat bracht velen van ons voor het eerst in persoonlijk contact met beeldbepalende personen uit met name de Verenigde Staten. Voor de beeldende vakken betekende dit congres een impuls om de ontwikkelingen in Nederland onder de aandacht te brengen van buitenlandse collega's.

De tweede impuls kwam voort uit de inhoud. In het centraal praktisch examen wordt niet alleen het product beoordeeld, maar ook het proces waarlangs dat product tot stand is gekomen.

4 Doevendans, T.J. (1998). *Computerondersteunde muzikale stijlbeoordeling op vwo-niveau = computer-aided musical style identification at pre-university level*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

5 Mondelinge mededeling, 1985.

6 De resultaten van dit onderzoek zijn vastgelegd in twee onderzoeksrapporten van de Citogroep. Zie: Schönau, D.W. (1987). *Het beoordelen van praktisch beeldend werk: gestructureerde versus ongestructureerde opdrachten*. Arnhem: Cito en Schönau, D.W. (1988). *Het beoordelen van praktische beeldend werk: analytische versus globale beoordeling*. Arnhem: Cito.

Deze invalshoek en de daaruit voortvloeiende vraag in hoeverre dit proces überhaupt te beoordelen is, liep parallel aan de groeiende aandacht voor *portfolio* en *processfolio assessment* in de Verenigde Staten. Met name het onderzoek van Howard Gardner zou enige tijd later baanbrekend blijken te zijn, niet alleen voor de kunstvakken, maar voor het hele onderwijs. Dankzij de persoonlijke inzet van Johan Ligtoet en met veel steun van de Paul Getty Foundation, werd in 1990 een symposium georganiseerd in Bosschenhoofd, waarin de evaluatie van de beeldende vakken – binnenschools en buitenschools - centraal stond. De 'grand old man' van de Amerikaanse art educators, Elliot Eisner, bracht daar een groep mensen bij elkaar uit zeven verschillende landen die in drie dagen een groot aantal vragen op het gebied van evaluatie en evaluatieonderzoek bespraken⁷. De Nederlandse examens bleken trendsettend te zijn.

Helaas richtte de discussie en dus het onderzoek zich geheel op de beeldende vakken. Muziek kende immers geen centraal praktisch examen en de muziekdocenten waren daardoor niet in de gelegenheid – of kenden niet de noodzaak – ten principale vragen te stellen over de toetsbaarheid van praktische vaardigheden. Dans en drama vielen al helemaal uit de boot. Oftewel: als er geen belang is gediend, is onderzoek niet aan de orde.

In 1993 leidde de bijeenkomst in Bosschenhoofd indirect tot een project in Hongarije, waar, na de val van het communistische regime, gestart werd met een nieuw curriculum voor de beeldende vakken. Dankzij speciale Europese fondsen was het mogelijk toen opnieuw onderzoek te doen naar de beoordeling van beeldend werk van leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Bij dit onderzoek in 1995 was Norman Verhelst van de Citogroep betrokken en dankzij hem en zijn Hongaarse collega Andras Zemleny werd dit onderzoek op een statistisch zeer ingenieuze wijze uitgevoerd⁸. Ik wil met name dit onderzoek onder uw aandacht brengen, omdat ik denk, dat wat bij de beeldende vakken uit nood werd geboren, voorbeeld is voor onderzoek naar andere complexe vaardigheden in het onderwijs. Recentelijk is een vergelijkbare aanpak gekozen voor een onderzoek naar de beoordeelbaarheid van schrijfvaardigheid. Daarvoor heeft het onderzoek in Hongarije model gestaan.

De kern van de aanpak van Verhelst komt erop neer, dat kwalitatieve uitspraken, afgezet op een schaal van 'minder' naar 'meer', zijn om te zetten in getalswaarden die de afstand tussen de verschillende gradaties aangeven. Normaal is het zo – of dat zegt althans de intuïtie - dat een schaal die loopt van 'slecht', via 'onvoldoende' en 'voldoende' tot 'goed', ongeveer gelijke intervallen kent. Die intuïtie is dus onjuist. Die afstanden tussen dit soort kwalitatieve uitspraken kunnen onderling fors verschillen en bepaalde zogenaamd te onderscheiden kwalificaties (bijvoorbeeld 'matig' en 'voldoende') kunnen soms voor bepaalde opdrachten of productbeoordelingen bijna samenvallen. Dit levert praktisch dus schalen op waar de schaalpunten, uitgedrukt in woorden als 'redelijk', 'voldoende' en 'goed' letterlijk kunnen worden berekend. Het betekent ook, dat bepaalde kwalitatieve schaalpunten min of meer samenvallen. De schaal kan dan worden ingekort tot bijvoorbeeld vier of zelfs drie termen, zonder merkbaar verlies aan informatie. Omgekeerd zouden die schaalpunten dan een tamelijk exacte berekening mogelijk kunnen maken van een prestatie.

7 Van dit symposium is in 1996 een uitgebreid verslag gepubliceerd (waarin ook de bijdrage van Howard Gardner) waarin verdere literatuurverwijzingen zijn te vinden. Boughton, D., Eisner, E.W. & Ligtoet, J. (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education, International Perspectives*. New York/Londen: Teachers College.

8 Zie de volgende publicaties: Schönau, D., Kárpáti, A. & Verhelst, N. (1996). *Towards a Standardized Examination System, Final Report: The Visual Arts*. Arnhem: Cito; Kárpáti, A. & Schönau, D.W. (1997). Examining the Dutch/Hungary Final Examination System in Art. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 15, 91-102 en Kárpáti, A., Zemleny, A., Verhelst, N.D. & Veldhuijzen, N.H. Expert Agreement in Judging Art Projects – a Myth or Reality? *Studies in Educational Evaluation*, 24 (4), 385-404.

Helaas is de aanpak niet echt praktisch, want sterk afhankelijk van het soort opdracht, en vermoedelijk ook van het soort docenten en leerlingen. Het aardige is echter, dat kwalitatieve schalen statistisch relevante informatie kunnen opleveren over het niveau. Die methode is zowel valide – want docenten bepalen zelf welke schalen zij willen gebruiken en hoe zij de schaalpunten noemen – als betrouwbaar – want je komt precies de dissidenten op het spoor en de grote groep beoordelaars volgen min of meer dezelfde lijn. Je kunt bovendien via statistische berekeningen aantonen hoe sterk criteria samenhangen. Om een voorbeeld te geven: in het Hongarije-onderzoek van Verhelst kon 80% van alle variantie worden verklaard door drie van de tien gehanteerde criteria. Daarnaast werd in dit onderzoek andermaal duidelijk dat de eerste indruk zeer sterk samenhangt met het algemene oordeel. Ik laat de technische kanten even voor wat zij zijn. Van belang is de constatering, dat de kunstvakken aanleiding hebben gegeven tot methodologisch vernieuwend onderzoek dat vooral ook buiten de kunstvakken interessant is.

Maar ook binnen de kunstvakken werd de methode andermaal benut.

Korte tijd later, in 1996, werd in het kader van het Periodiek Peilingsonderzoek (PPON) de kwaliteit onderzocht van het onderwijs in de beeldende vorming aan het einde van de basisschool. Dit onderzoek werd gedaan door Peter Hermans, weer met de hulp van Norman Verhelst⁹. Om logistieke redenen beperkte het onderzoek zich tot tekenopdrachten. Ook hier werd leerlingwerk gescoord, maar dan door ja-nee-uitspraken over de aan- of afwezigheid van relevante kwaliteiten in het werk van leerlingen. Een voorbeeld: 'Dit is een saaie tekening'. Er waren duizenden tekeningen verzameld van leerlingen aan het einde van de basisschool, die waren gemaakt bij drie verschillende opdrachten: het natekenen van een keukentrap, een beeldverslag van een ondergronds onderzoek, en een ontwerp voor een bankbiljet. Wie de beeldende vakken kent, herkent onmiddellijk de drie soorten opdrachten die daar gebruikt werden: naar de waarneming, naar de verbeelding en toegepast. Van elke opdracht werden circa 1000 tekeningen beoordeeld, door 20 docenten op 24 uitspraken. Dat gebeurde door de werken in een diavoorstelling snel aan de 20 docenten te tonen, die met behulp van een stemkastje telkens op een willekeurig gepresenteerde uitspraak 'ja' of 'neen' moesten antwoorden. Per opdracht werden zo 13440 uitspraken verzameld, in totaal ruim 40.000, en dat in drie dagen tijd! Door deze gigantische hoeveelheid kwalitatieve uitspraken was het mogelijk een visuele schaal op te stellen, waarin vier exemplarische tekeningen op een rij konden worden gezet, waarbij de onderlinge afstand statistisch gesproken gelijk was. Deze schaal werd vervolgens gebruikt om ander werk te schalen. Bij mijn weten is dit het eerste voorbeeld van visuele ankers die op psychometrisch zuivere wijze zijn bepaald. Zoals gezegd, dit soort onderzoek heeft recentelijk een vervolg gekregen in een onderzoek naar het beoordelen van schrijfvaardigheid.

Ter completering: de resultaten van het PPOON-onderzoek waren weinig bemoedigend. Of eerlijker: het onderwijs in de beeldende vakken in het basisonderwijs stemt niet tot vreugde. Deze conclusies zijn mede onderbouwd door onderzoek naar de beschouwelijke vaardigheden en naar het lesaanbod. Bij dat laatste mocht alleen worden geturfd: een kwalitatieve beoordeling werd door de opdrachtgevers niet wenselijk geacht. Men vermoedde al een weinig flatteus resultaat. Overigens heeft het PPOON-onderzoek voor muziek vergelijkbare, weinig vrolijk stemmende resultaten opgeleverd¹⁰.

9 Hermans, P., Schoot, F. van der & Sluijter, C. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep. Zie ook: Sluijter, C., Verhelst, N.D. & Hermans, P. (1999). *De ontwikkeling van een procedure voor het betrouwbaar en valide meten van tekenvaardigheid*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen, Nijmegen, 20-21 mei 1999.

10 Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2 : uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Citogroep.

Hiermee kom ik op het resultaat van alle jarenlange inspanningen in Nederland op het gebied van evaluatieonderzoek van de kunstvakken in het onderwijs:

- het onderzoek heeft zich beperkt tot muziek en de beeldende vakken;
- de resultaten stemmen, wat betreft de kwaliteitsbepaling van het onderwijs op de basisschool, niet tot vreugde;
- de onderzoeken hebben methodisch zeer interessante en krachtige instrumenten opgeleverd om praktisch leerlingwerk te beoordelen – helaas alleen voor de beeldende vakken;
- geroutinereerde beoordelaars, dat wil zeggen vakdeskundigen, zijn goed in staat om valide en betrouwbare uitspraken te doen over de kwaliteit van leerlingwerk.

De afgelopen 25 jaar is experimenteel onderzoek alleen mogelijk geweest in het kader van specifieke opdrachten van de overheid en verwante instanties. De beoogde resultaten dienden een politiek doel en dat gegeven heeft voor, tijdens en na afloop van de onderzoeken de vraagstelling, werkwijze en rapportage sterk beïnvloed.

Een tweede punt is, dat door het toegepaste karakter het onderzoek ook niet fundamenteel kon zijn. Er werd immers in een bestaande onderwijssetting gewerkt, waarin volgens bepaalde vooraf gestelde criteria (examenprogramma's, eindtermen, traditie) leerlingwerk werd beoordeeld dat grotendeels volgens diezelfde criteria is onderwezen. Het is, met andere woorden, niet meer geweest dan het meten van beoogde doelen en effecten. Het zegt niets over de werkelijke artistieke ontwikkeling van kinderen en daarmee ook niet over de vorm waarin het onderwijs per leeftijdscategorie gegeven zou kunnen worden. In die zin zijn de huidige standaarden en doelstellingen ook niet wetenschappelijk onderbouwd, maar het resultaat van theorievorming, politieke compromissen en jarenlange ervaring. Helaas is er ook geen longitudinaal onderzoek gedaan: het blijven letterlijk momentopnames en dan niet eens van wat er werkelijk gaande is, maar van wat wij belangrijk vinden dat er volgens de eindtermen gaande zou moeten zijn.

De uitgangspunten van het onderwijs in de kunstvakken zijn niet ten principale aan een kritisch onderzoek onderworpen, ook niet bij de beeldende vakken waar toch verreweg de meeste aandacht naar is uitgegaan. Onderzoek naar de beoordelingspraktijken in de kunstvakken is in ieder geval niet hetzelfde als fundamenteel onderzoek naar de artistieke ontwikkeling van kinderen.

Als wij het willen hebben over een agenda voor de toekomst, dan zou de aandacht zich mijns inziens niet moeten richten op wat men wil dat er in het onderwijs gebeurt, maar, bij wijze van spreken, op wat er niet gebeurt of op wat er eigenlijk zou moeten gebeuren. Het is spijtig dat er in Nederland geen universitaire traditie is op het gebied van experimenteel onderzoek naar de ontwikkeling van het artistieke vermogen.

We hebben historisch, theoretisch en methodologisch alles in dit land om op dit gebied voor alle kunstdisciplines een vooraanstaande rol te spelen. Uiteraard is geldgebrek een argument. Maar het 'onwetenschappelijke' en moeilijk grijpbare karakter van artistieke processen en theorieën is daar mede debet aan.

Ik denk dat de huidige aandacht voor cognitieve ontwikkeling waarin termen als 'competenties' en 'procesgericht werken' zo belangrijk zijn dat zij voldoende aanknopingspunten bieden om op universitair niveau het fundamentele onderzoek aan te gaan. Ik bepleit de vestiging van een Onderzoeksschool naar artistieke intelligenties. Daarin zou al het onderzoek gebundeld kunnen worden, dat zich richt op de manier waarop muzikale, kinesthetische en ruimtelijke intelligenties zich ontwikkelen, om in de termen van Howard Gardner te spreken. U kunt meteen aan de slag: er liggen op het Cito nog duizenden tekeningen te wachten. Er zijn tientallen logboeken van docenten beschikbaar.

Ook zou onderzoek gedaan moeten worden naar wat een goede docent in deze vakken nu tot een goede docent maakt. Juist in deze tijd, waarin zelfverantwoordelijk leren, vaardigheden, samenwerken en probleemgericht denken in de onderwijskunde en in de politiek zoveel aandacht krijgen, is onderzoek naar de docent als coach en pedagoog van groot belang. De kunstvakken zijn niet langer vakken ter ontspanning of ontplooiing van het eigen talent: het zijn vakken waarin precies die zaken aan de orde komen die van groot belang worden geacht voor de toekomstige kennismaatschappij. We moeten dan wel allereerst die term 'kennismaatschappij' vervangen door 'vaardighedenmaatschappij'. De onderzoeksagenda van O3 werd in 1973 bepaald door maatschappelijk nut. Het wordt tijd dat wetenschappelijke nieuwsgierigheid ons weer eens verder brengt dan het in cirkels blijven herhalen van opvattingen die al honderd jaar gelden, maar zelden echt fundamenteel zijn onderzocht.

Kader/docenten – Jan Deering

Jan Deering is directeur van de faculteit theater van ArtEZ, hogeschool voor beeldende kunst en vormgeving, bouwkunst, muziek en theater in Arnhem.

Docenten cultuureducatie zijn cultuurdragers en cultuuroverdragers. Cultuureducatie wordt onderverdeeld in binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie. Docenten die de binnenschoolse cultuureducatie verzorgen, hebben een docentenopleiding gevolgd in het kunstvakonderwijs. Dit hangt samen met de bevoegdheidsregeling die regelt dat slechts docenten met een onderwijsbevoegdheid in het onderwijs werkzaam mogen zijn. Sinds een paar maanden bestaan in het primair onderwijs pilot-projecten (onder andere door een lerarentekort) waarin WIK-kunstenaars worden ingezet als kunstenaars in de klas. Docenten die je aantreft in de buitenschoolse cultuureducatie zijn veelal mensen met een docentenopleiding in een van de kunstvakken. Daarnaast zijn er kunstenaars die het docentschap combineren met hun eigen uitvoerende beroepspraktijk. Vaak hebben deze kunstenaars een didactische cursus gevolgd. Zo bestaat er reeds lang voor beeldend kunstenaars die les willen gaan geven de cursus Didactische Bijscholing Beeldend Kunstenaars (DBB). Ook voor dansers die na het beëindigen van hun eigen danscarrière les willen geven (aan amateurs) bestaat een cursus om didactische vaardigheden op te doen.

In de cultuureducatie zijn nogal wat vrijwilligers werkzaam. Zij houden zich bezig met uiteenlopende taken, zoals promotie, organisatie, productie en techniek. Gegevens over dit vrijwillig kader zijn er niet, Deering zou hier graag onderzoek naar laten doen. Hij wil graag onderzocht hebben wie ze zijn, wat ze doen, wat hun motivatie is en vooral aan welke bijscholing zij behoefte hebben.

De gehanteerde methoden in de cultuureducatie zouden wat Deering betreft ook onderzocht mogen worden. Het gaat er niet alleen om dat de docent/het kader het vak beheerst, maar vooral dat hij/het weet wat de doelen zijn van het aspect van de cultuureducatie waaraan hij/het werkt. De kunstvakopleidingen hebben ook belang bij deze nadere formulering en precisering van methodische en didactische processen.

Momenteel zijn de vooruitzichten van studenten aan de docentenopleidingen redelijk. Maar over hoe de loopbaan van de docenten kunstvakken verloopt, is niet veel bekend. Docenten hebben vaak verschillende functies naast elkaar, onduidelijk is hoeveel van hen het docentschap kunstvakken als hoofdfunctie heeft. Er is een schijnbaar tekort aan docenten in de kunstvakken. Door het ministerie van OCenW wordt betoogd dat er een tekort bestaat aan kunstvakdocenten. Daarom wordt de limiet (instroombeperking) voor docentenopleidingen in de kunstvakken losgelaten. Jan Deering is het hier niet mee eens. Er zijn geen onderzoeks- of arbeidsmarktgegevens die er op wijzen dat een tekort bestaat, dan wel gaat ontstaan.

Het ministerie van OCenW investeert veel geld in de beroepskolom, de aansluiting vmbo, mbo en hbo. Afgelopen jaar is een aantal mbo-kunstopleidingen gestart. Wat de arbeidsmarktmogelijkheden voor mbo-leerlingen zijn, is nog niet te voorzien; zijn zij concurrenten voor kaderposities van hbo-studenten? Wellicht is dit ook een onderzoeksonderwerp.

Alle onderzoeken en hun resultaten ten spijt: het kunstvakonderwijs heeft hier nauwelijks kennis van genomen, dan wel iets mee gedaan. Er zit een flinke kloof tussen onderzoek en kunstvakonderwijs. Visitatiecommissies van kunstvakopleidingen vragen nooit naar kennis van relevante onderzoeken. Onderzoek heeft vaker als (politiek) beleidsinstrument gediend, dan dat het heeft bijgedragen aan de inhoudelijke en methodisch/didactische ontwikkeling van het docentschap.

Historisch onderzoek – Wim Knulst

Wim Knulst is hoogleraar Vrijtijdswetenschappen aan de Universiteit van Tilburg. Van 1995 tot 2000 was hij als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie verbonden aan de Universiteit Utrecht.

Allereerst geeft Wim Knulst opmerkingen over 'Een kwarteeuw' in het algemeen. Daarna gaat hij in op het historische onderzoek in het rapport (hoofdstuk 6).

Knulst is van mening dat het rapport op zich een handig overzicht biedt van onderzoek sinds 1975. Maar hij vindt het rapport ook een beetje braaf en voorzichtig. De samenstellers constateren wel dat er theoretisch weinig vooruitgang is geboekt en dat er in het onderzoek dikwijls routinematig naar de surveymethode wordt gegrepen, maar hij had meer evaluatie verwacht, en niet tussen de regels door, zoals nu het geval is.

Knulst vraagt zich af of we door die kleine 500 publicaties en de verbeterde infrastructuur, op bepaalde punten wijzer zijn geworden. En voorts: weten we nu beter welke methoden van kunst- en cultuureducatie gunstige perspectieven bieden? Misschien had een beoordeling in categorieën iets kunnen toevoegen. Is er, tot slot, nu voornamelijk grotere verscheidenheid in aandacht voor het bredere thema gekomen, of is er ook van cumulatie in kennis sprake geweest? Verhelderend daarbij zou ook zijn geweest om meer te laten zien van omstreden kwesties als die er waren. Welke ervan zijn achterhaald? Welke zijn er bij gekomen? Knulst is benieuwd of Folkert hier een antwoord op kan geven, later op de dag tijdens de discussie.

Het historische onderzoek geeft wel een standpunt en evaluatie en dat spreekt Knulst aan. Henrichs en Romein geven methodische kritiek (heden bepaalt perspectief op verleden) op veel studies, wat terecht is. Knulst is als socioloog wel van mening dat de authenticiteit en uniciteit van kunstzinnige praktijken per historische periode overdreven wordt. Volgens hem kan cultuurgeschiedenis niet echt laten zien wat kunst in een gegeven historische context met 'mensen doet', je kunt dit slechts volhouden voor de manier waarop mensen zelf de 'werking' van kunst opvatten en onder woorden brengen. Het moet vooral gerelateerd worden aan de eigen leefwereld. Knulst vervolgt dat zonder psychologische theorie echter weinig valt te zeggen over het type emoties dat mensen in woorden proberen uit te drukken. En wat dan nog: wat heb je aan inzichten over percepties, als je geen conclusies over de diverse tijdperken mag trekken omdat je de percepties in hun eigen historische context moeten blijven zien?

Knulst zou graag zien dat er meer afstemming tussen de verschillende onderzoekers komt.

Resultaten uit eenmalig onderzoek en uit longitudinaal onderzoek spreken elkaar tegen, bijvoorbeeld voor wat betreft onderzoek naar het rendement van cultuureducatie. Een belangrijk aspect hierbij is de verenigingsvorm; voor jongeren heeft dit afgedaan, maar bij ouderen neemt het juist toe. Tot slot wenst Knulst onderzoek naar de culturele levensloop en hij zou dit willen vergelijken met onderzoeken naar sportbeoefening.

Reactie van de auteurs

? Reactie Folkert Haanstra

Haanstra dankt de opponenten voor hun bijdrage en gaat kort in op de totstandkoming van het rapport *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Uitgangspunt vormt het onderzoeksprogramma van *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Dat verscheen enkele jaren voordat hij zich voor het eerst met onderzoek op dit terrein ging bezighouden. Voor hem gold het rapport als een soort nulmeting. Het was dan ook een kleine schok toen hij het enkele jaren geleden in de bibliotheek van het SCO-Kohnstamm Instituut aantrof met het stempel 'afgeschreven' (zie titelblad). Waren al die onderzoeksplannen van een kwarteeuw geleden ook afgeschreven? Daarop is getracht een antwoord te geven.

Haanstra gaat daarna in op beperkingen van 'Een kwarteeuw'. De verzamelde onderzoeken zijn gecategoriseerd, maar niet uitputtend inhoudelijk geanalyseerd. Zulke nadere analyses zijn wel gewenst. Naar aanleiding van het onderzoek is de vraag gesteld of de aandacht voor kunsteducatie in het onderwijs is afgenomen of juist toegenomen en wat de effecten daarvan zijn. En of de veranderingen in gehanteerde doelstellingen van kunsteducatie ook daadwerkelijk geleid hebben tot verschuivingen in leereffecten. Om dergelijke vragen te beantwoorden heb je andere data nodig dan de nu geïnventariseerde onderzoeken, namelijk systematische periodieke peilingen van aanbod en van resultaten van kunsteducatie binnen en buiten het onderwijs. Dergelijke data zijn echter niet beschikbaar.

Hierna reageert Folkert Haanstra op de bijdragen van de opponenten.

Vladimír Bína

Haanstra deelt niet helemaal de opvatting dat de discussie niet zozeer gaat over doelstellingen als wel over legitimering. Legitimering is wel een onderwerp dat voortdurend aandacht vraagt, maar er wordt en werd ook inhoudelijke discussie over doelstellingen gevoerd. Er is daarbij ook een zekere consensus bereikt in de vorm van kerndoelen en examenprogramma's. Er is inderdaad weinig terecht gekomen van de operationalisering van de doelstellingen, zoals *Kunstzinnige vorming in Nederland* bepleitte.

Maar het idee van eerst de doelen bepalen, vervolgens de geschikte methoden en werkvormen kiezen en ten slotte de resultaten meten is een te naïef concept gebleken. Dat kwam al naar voren in het proefschrift van Van der Kamp *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?*

Haanstra onderschrijft dat de aandacht voor de 'culturele canon' beperkt is. Het is echter de vraag of er vroeger binnen de kunsteducatie meer aandacht aan werd besteed. Sinds de jaren '70 wordt in de kunsteducatie veel meer aandacht besteed aan theorie en aan receptie en reflectie, in plaats van aan alleen actieve beoefening. Uit het CKV1-Volgproject komt echter naar voren dat een grote meerderheid van de betrokken docenten ten aanzien van het receptieve weinig voelt voor een verplichte keuze uit de canon.

Vera Asselbergs

Haanstra constateert dat er meer onderzoek op meso- en macroniveau is gedaan en dat het beleid vaak minder is geïnteresseerd in het microniveau.

Hij is het eens met de stelling dat meer onderzoek gedaan zou moeten worden naar motieven en kenmerken van deelnemers in relatie met didactische methoden. Wim Knulst reageert hierop met de vraag welke methoden volgens het nu verrichte onderzoek veelbelovend zouden zijn. Onderzoek naar verschillende methoden is vaak beschrijvend en onderzoek naar effectiviteit is volgens Haanstra zonder meer schaars. Er is wel enige ondersteuning voor het laten samengaan van productieve en receptieve activiteiten. Maar ook als er veel onderzoek voorhanden is, bijvoorbeeld over methoden in het reken- en wiskundeonderwijs (onder andere van het Freudenthal Instituut), dan betekent dat nog niet dat er eenduidige richtlijnen mogelijk zijn. Daar komt nog bij dat in de kunsteducatie beschikbare methoden niet veel gebruikt worden door docenten, zoals recentelijk weer gebleken is uit resultaten van de periodieke peiling muziekonderwijs.

Haanstra reageert positief op het voorstel om meer longitudinaal onderzoek te doen, bijvoorbeeld door de cohorten van het CKV1-Volgproject te blijven volgen. Hij wijst in dit verband op het zomer 2003 te verschijnen proefschrift van Ineke Nagel over kunsteducatie, kunstdeelname en culturele loopbanen. Zij maakt daarbij gebruik van gegevens uit onderzoek naar verschillen in loopbanen van leerlingen die eindexamen hebben gedaan in een beeldend vak of muziek en jaargenoten die niet examen in een kunstvak hebben gedaan.

Diederik Schönau

Haanstra is het eens met het pleidooi voor meer fundamenteel onderzoek naar de kunstzinnige ontwikkeling en naar kunsteducatie. Het voorstel voor een Onderzoeksschool naar artistieke intelligenties vindt Haanstra interessant, al is hij van mening dat Gardner het waarschijnlijk niet met die naamgeving eens zou zijn. In Gardner's theorie duiden de verschillende intelligenties op verschillende symbolsystemen en media en niet op inhoudelijke gebieden, zoals bijvoorbeeld de kunst. Die intelligenties kunnen op artistiek gebied worden ingezet, maar ook op andere gebieden. Schönau antwoordt dat hij desondanks die naam wel wil gebruiken om aan te geven dat hier het artistieke gebied voorop staat.

Haanstra onderschrijft de conclusie dat evaluatieonderzoek naar beeldende vorming en muziek (bijvoorbeeld bij portfolio's of het door Schönau beschreven onderzoek naar beoordelaars overeenstemming) exemplarisch zou kunnen zijn voor andere vakken.

Jan Deering

Haanstra is het er mee eens dat slechts heel weinig onderwijsinstellingen in het algemeen en de kunstvakopleidingen in het bijzonder kennis nemen van de verrichte onderzoeken. Illustratief is dat toen hij (uiteraard uit ijdelheid) zocht naar zijn eigen publicaties in de bibliotheken van de faculteiten van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK), er slechts een paar aanwezig bleken. Hij hoopt dat hij hierin in zijn functie als lector kunsteducatie aan de AHK, samen met andere lectoren, enige verandering kan brengen, want het is zeker van belang dat de verbinding van kunstvakopleidingen met universitair en beleidsonderzoek tot stand komt.

Wim Knulst

Dat het rapport te braaf wordt gevonden, kan Haanstra zich voorstellen. Het rapport is meer inventariserend dan kritisch evaluerend. Veel beleidsonderzoek was ad hoc en te weinig theoriegestuurd.

Toch wordt wel aangegeven op welke punten we wijzer zijn geworden en waar cumulatie van kennis heeft plaatsgevonden. We weten bijvoorbeeld veel meer van de kenmerken van de deelnemers, van ontwikkelingsstadia in het beoordelen van kunst, van effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname, van (gebrek aan) transfer naar allerlei cognitieve vaardigheden en van evaluatiemethoden. Met name bij instituties als Cito, Sociaal en Cultureel Planbureau, Universiteit Utrecht en SCO-Kohnstamm Instituut is ook sprake geweest van cumulatie van kennis.

Haanstra geeft ten slotte aan dat hij de 'cognitieve wending' veel breder opvat dan de invloed op de informatietheorie en de assimilatietheorie van cultuurdeelname. Het gaat ook om een andere benadering van leertheorieën en om de evaluatie van het leren.

? Reactie Hendrik Henrichs

Hendrik Henrichs heeft samen met Anke Romein het hoofdstuk (6) over historisch onderzoek geschreven. Omdat een aanzienlijke stapel onderzoeken niet als sociaal-wetenschappelijk bleek te classificeren, heeft Haanstra aan Henrichs gevraagd deze onderzoeken te behandelen in een apart hoofdstuk. De meerwaarde van het historische onderzoek is volgens Henrichs gelegen in de aandacht die gegeven kan worden aan de kunst zelf en aan het bijzondere (de uniciteit). Mensen uit een bepaalde historische periode willen vastleggen wat voor hen in die periode belangrijk was aan hun omgang met kunst – en welke kunst voor hen belangrijk was. De verschillen die bij historische vergelijking tussen perioden blijken te bestaan, kunnen ons wellicht inzicht bieden in wat werkelijk belangrijke kunst is – en ze kunnen ons in elk geval enige bescheidenheid leren ten aanzien van veel officiële doelstellingen die aan kunst en kunsteducatie worden gesteld.

Discussie

Max van der Kamp reikt drie onderwerpen aan voor de discussie.

1. Mogelijke onderzoeksvragen en de tot nu toe geopperde onderzoeksvragen/onderzoeksmethoden:
 - onderzoek naar culturele loopbanen/levensloop;
 - onderzoek naar identiteitsontwikkeling;
 - onderzoek naar de culturele canon met aandacht voor culturele diversiteit;
 - longitudinaal onderzoek;
 - internationaal vergelijkend onderzoek.
2. De opbrengst van onderzoek.
3. De infrastructuur (mogelijke aandachtspunten hierbij: de rol van Cultuurnetwerk Nederland, van lectoren, van internationale organisaties als INSEA, van de publicatiereeks Cultuur + Educatie)¹¹.

Dick Schram (bijzonder hoogleraar leesgedrag) betreurt dat in een 'Een kwarteeuw' niet gekeken is naar onderzoek en theorievorming die buiten Nederland hebben plaatsgevonden. Veel ontwikkelingen in de wetenschap zijn internationaal te noemen en je kunt je daarom eigenlijk niet beperken tot Nederland. Uit sommige hoofdstukken (bijvoorbeeld over de transferproblematiek) blijkt dat ook. Schram stelt voor een brede basis te nemen voor toekomstig onderzoek. Hij stelt voor ook lezen, leesgedrag en leesbevordering bij dit onderzoek te betrekken. Hij pleit voor longitudinaal onderzoek naar onder andere: toename, implementatie, informatieverwerking, inhoud van literatuuronderwijs en van de canon, effecten van de methoden en nieuwe ontwikkelingen.

¹¹ Aangezien deze onderwerpen niet besproken zijn in de discussie, worden zij slechts summier genoemd in dit verslag.

Wil Oud (SCO-Kohnstamm Instituut) doet het voorstel 'Een kwarteeuw' nader te analyseren. Ze stelt voor om bij deze analyse aanvullende literatuur en publicaties te betrekken over recente ontwikkelingen in bijvoorbeeld het primair onderwijs, zoals kunstenaars in de klas, kunstmagneetscholen en de brede school.

Nico Smit (Koninklijk Conservatorium) vestigt nogmaals de aandacht op het feit dat het hbo (onder andere de kunstvakopleidingen) geen kennisneemt van onderzoek: 'Onderzoek daalt niet in.'

Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat geen onderzoek wordt gedaan naar de problemen van het hbo, dat het hbo andere onderzoeken wenst of dat het onderzochte te ver van de belevingswereld van het hbo verwijderd is.

Als reactie hierop refereert Folkert Haanstra aan een lezing van Harland tijdens de conferentie 'A must or a muse' (Rotterdam, oktober 2001). Harland inventariseerde het onderzoek naar binnenschoolse kunsteducatie in Europese landen. Hij noemde drie gebieden waarop onderzoek sterk gewenst wordt: algemene surveys; vergelijkend onderzoek van effectieve praktijken en onderzoek naar docentenopleidingen in de kunstvakken. Volgens Haanstra zijn algemene surveys in Nederland geen prioriteit omdat al veel beschrijvende gegevens beschikbaar zijn. Wel is hij het net als Smit eens met de behoefte aan onderzoek naar docentenopleidingen in de kunstvakken en naar vergelijkend onderzoek van effectieve praktijken.

Hendrik Henrichs stelt een onderzoek voor waarin verschillende periodes met elkaar vergeleken worden. In de loop van de tijd zijn de doelstellingen van cultuureducatie nogal veranderd. Na de doelstelling 'kunst aan het volk', volgden onder andere cultuureducatie 'als middel tot ontwikkeling' en 'als middel tot integratie'. Henrichs zou graag de langetermijntwikkelingen willen bestuderen. Jan Deering reageert hierop met de opmerking dat door terug te kijken op bepaalde maatschappelijke golven, het mogelijk zou kunnen zijn trends te duiden die een voorspellende kracht hebben. Henrichs merkt op dat dit sociologisch onderzoek is. Volgens hem lijkt de doelstelling 'integratie' op 'kunst aan het volk', het achterliggende doel is voor beide: 'betere mensen krijgen'. Hij ziet dit eerder als een waarschuwing, dan als een manier om de toekomst te voorspellen.

Max van der Kamp stelt vast dat er hiaten zijn in het historisch onderzoek. Een mogelijk interessant onderwerp is het 'adaptief vermogen' van het onderwijs voor wat betreft methoden en inhoud. Haanstra vraagt zich daarbij af in hoeverre veranderingen in de kunsten zijn vertaald in het onderwijs. Dat lijkt maar in beperkte mate het geval. Een van de huidige kritieken op het beeldende onderwijs is dat het is blijven steken in een modernistische benadering met nadruk op vormprincipes, beeldelementen et cetera.

Diederik Schönau stelt voor onderzoek te doen naar (de geschiedschrijving van) bepaalde periodes van het vwo. Dit historische onderzoek kan leiden tot inzicht in de bagage van de docenten, tot beschrijvingen van good practice en zou een meerwaarde kunnen hebben voor het toekomstig beleid.

Nico Smit geeft aan niet zozeer geïnteresseerd te zijn in de effecten van cultuureducatie, maar in de manier *waarop* kinderen zich kunst eigen maken. Het merkwaardige is dat docenten intuïtief wel weten hoe ze kinderen 'les moeten geven', maar niemand weet precies hoe het 'verwerkingsproces' bij kinderen werkt. Hij wil daarbij ook de begrippen talent en kwaliteit betrekken. Marie-Louise Damen denkt dat de onderwijspraktijk minder gebaat is bij beschrijvend onderzoek naar processen bij kinderen, maar meer bij verklarend onderzoek waarbij gekeken wordt naar de effecten van verschillende didactische aanpakken, gegeven de achtergrondsituatie van de kinderen. Nico Smit wil graag de onderliggende vraag beantwoord hebben; de manier van onderzoek maakt hem niet zoveel uit. Wil Oud vraagt zich af op grond van welke criteria je kunt bepalen of onderwijs goed of slecht is.

Peter van der Zant (Bureau Art) constateert dat er vele onderzoeken zijn gedaan, vooral de laatste jaren, naar de infrastructuur van de cultuureducatie. Bijvoorbeeld: begeleiding door steunfuncties, de effectiviteit van de structuur en de rolverdeling tussen provincie en gemeente. Hij betreurt het zeer dat deze onderzoeken niet cumulatief zijn en dat er geen samenhang is. Onderzoeksbureaus werken te veel langs elkaar heen. Hij doet de suggestie onderzoek te doen naar de verzorgingsstructuur: naar het beleid en de effectiviteit van de eerste- en tweedelijnsinstellingen.

Anna Elffers (Bureau Letty Ranshuysen) wil graag meer organisatieonderzoek naar culturele instellingen en dan vooral naar de vraag 'hoe biedt je wat aan?' Vraag en aanbod zouden op basis van een dergelijk onderzoek dichter bij elkaar kunnen worden gebracht.

Vladimir Bina betreurt het gemis aan academisch fundamenteel onderzoek. Onderzoek naar cultuureducatie heeft academisch gezien weinig aanzien, kijk bijvoorbeeld naar de houding van de NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek)¹². Diederik Schönau onderschrijft deze opvatting door op te merken dat onderzoek naar kunstmatige en emotionele intelligentie veel meer aanzien heeft dan onderzoek naar artistieke intelligentie.

Vera Asselbergs geeft aan dat er zeer sterk vanuit bepaalde wetenschapsdisciplines wordt gedacht en dat onderzoek naar kunsteducatie vaak multidisciplinair is. Zij beschrijft hoe ze tussen twee vuren kwam te zitten bij haar proefschrift dat historisch pedagogisch was. Wim Knulst refereert aan het NWO-onderzoeksprogramma 'Transformaties in kunst en cultuur' dat zou worden bekostigd door zowel Geesteswetenschappen als Maatschappij- en Gedragwetenschappen. Men kon het echter over de invulling niet eens worden, omdat Maatschappij- en Gedragwetenschappen de vraagstellingen te speculatief vond.

Folkert Haanstra beaamt dat het moeilijk is een onderzoeksvoorstel op het gebied van kunsteducatie te doen dat binnen het beperkte kader en de specifieke thema's van de NWO valt. Hij noemt als voorbeeld het Programma Onderwijs Onderzoek (PROO). Marie-Louise Damen oppert dat het prestige van het onderzoek naar cultuureducatie onder collega-wetenschappers zou kunnen stijgen door meer toetsend en verklarend onderzoek te doen in tegenstelling tot het huidige veel gepraktiseerde beschrijvende onderzoek.

Ter afsluiting van de discussie vraagt Max van der Kamp de aanwezigen ideeën voor onderzoek dat nu, met de beperkte middelen die er zijn, uitgevoerd kan worden. Anna Elffers pleit voor beleidsvolgend onderzoek, bijvoorbeeld een evaluatie van de Pabo-pilot en van het Actieplan Cultuurbereik. Jan Deering ziet perspectieven voor de lectoren bij het kunstvakonderwijs. Hij stelt voor een bijeenkomst als deze te organiseren voor het hbo (onder andere kunstvakopleidingen).

Antoine Gerrits (KPC Groep) zou graag zien dat onderzoekers zich meer gaan richten op het onderwijs en minder op cultuur. Dat geldt ook voor de relaties met het ministerie van OCenW. Diederik Schönau beaamt dit.

12 De Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek stimuleert wetenschappelijk onderzoek van topkwaliteit aan Nederlandse universiteiten en instituten. Kwaliteitsbevordering en vernieuwing van onderzoek staan centraal. NWO ontvangt jaarlijks omstreeks € 400 miljoen van de overheid. Het leeuwendeel komt van het ministerie van OCenW. NWO financiert daarmee ruim 4300 arbeidsplaatsen die aan onderzoek doen. Maatschappijbrede kennisoverdracht en toepassing van behaalde resultaten vormen een belangrijke doelstelling. (Bron: website NWO; www.nwo.nl).

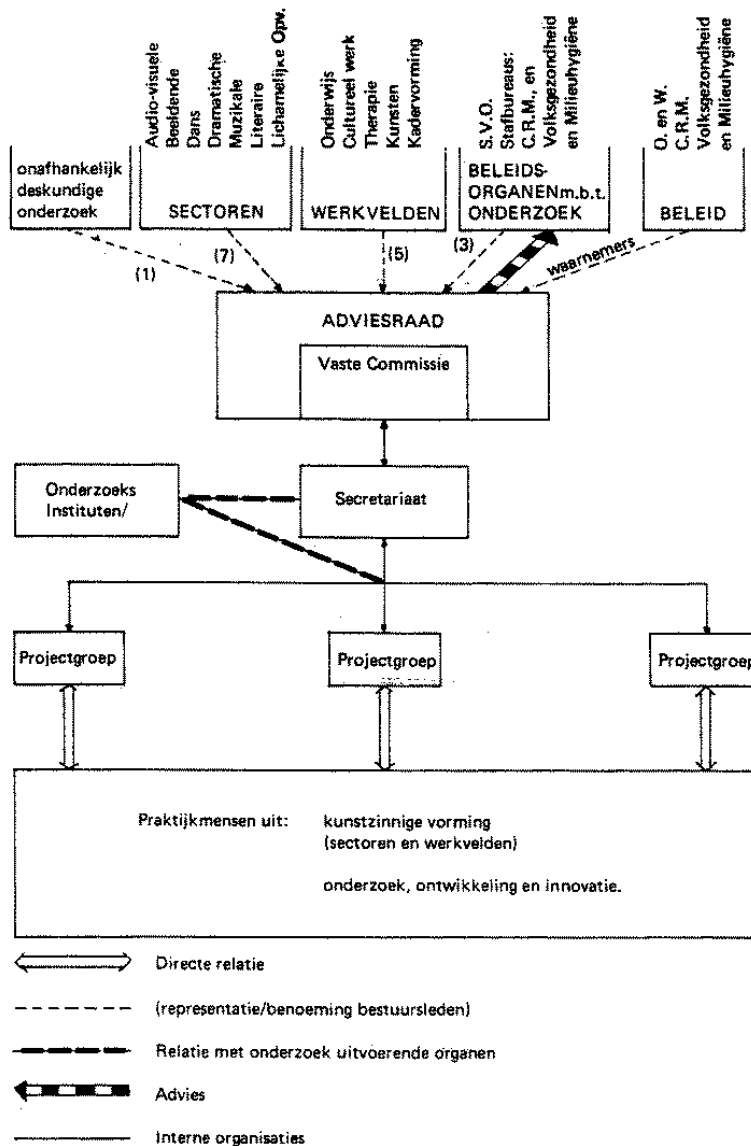
Marie-Louise Damen stelt voor om bestaande onderzoeksgegevens te gebruiken voor secundaire analyse. Veel onderzoekers verzamelen dikwijls meer informatie dan ze op dat moment nodig hebben en gebruiken. Sommige vragen die vandaag gesteld zijn, zouden waarschijnlijk al beantwoord kunnen worden wanneer gegevens van verschillende databronnen met elkaar gecombineerd en vergeleken kunnen worden. Ze stelt dan ook voor te investeren in de koppeling van de vele databestanden die reeds bestaan (bijvoorbeeld van de Onderwijsinspectie en het Cito). Dit heeft naast kostenbesparing tot voordeel dat respondenten (zoals leerlingen, docenten, scholen en culturele instellingen) niet onnodig ondervraagd (en daarmee overvraagd) worden.

Max van der Kamp vraagt Cultuurnetwerk Nederland en in het bijzonder Folkert Haanstra - met klem - een praktisch vervolg te geven aan deze studiemiddag. Hierbij denkt hij aan verbreding van dit gelegenheidsonderzoek-netwerk naar andere - verwante - onderzoeksgroepen in Nederland, aan aandacht voor internationale wetenschappelijke uitwisseling, bijvoorbeeld in INSEA-verband, en aan het aangaan en/of intensiveren van contacten met lectoren, verbonden aan hogescholen. Van der Kamp beveelt voorts aan het ministerie van OCenW op de hoogte te stellen van hetgeen deze middag besproken is.

Marjo van Hoorn (Cultuurnetwerk Nederland) reageert met de opmerking dat Cultuurnetwerk de inhoud van deze studiemiddag zeker zal bespreken met het ministerie van OCenW, waarschijnlijk in gesprekken over de programmering van de Bijzondere Leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie. Vervolgens geeft zij aan hoe Cultuurnetwerk een vervolg wil geven aan deze bijeenkomst: Cultuurnetwerk Nederland beoogt de aanwezige nationale en internationale wetenschappelijke kennis op het gebied van cultuureducatie toegankelijk te maken en de wetenschappelijke kennisproductie te bevorderen door het doen, of doen verrichten van onderzoek en analyses. Het instituut zoekt hierbij naar onderzoekspartners bij faculteiten en vakgroepen van universiteiten, bij specifieke afdelingen of lectoraten in het hbo en bij instellingen uit de onderwijsverzorging.

Het is voorts de ambitie van Cultuurnetwerk Nederland om gedurende de komende jaren de wetenschappelijke belangstelling voor kunst- en cultuureducatie te bevorderen door middel van de ontwikkeling van onderzoeksprogrammering op dit terrein. Zowel het bureau Studies en onderzoek van Cultuurnetwerk Nederland en de bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie zullen daarbij een belangrijke rol spelen.

Bijlage 1: Organisatieschema



Uit: Werkgroep 03 (1974) Model voor de organisatie van onderzoek met betrekking tot de kunstzinnige vorming, Ministerie van CRM, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Bijlage 2: Deelnemers

Instelling	Naam
Onderzoeksbureau Letty Ranshuysen	Anna Elffers
Studio voor Empirische Esthetica	Annelies van Meel-Jansen
KPC Groep	Antoine Gerrits
Cultuurnetwerk Nederland	Camiel Vingerhoets
Inspectie voor het Onderwijs	Christa Broeren
Vrije Universiteit Amsterdam	Dick Schram
Stichting Lezen	Anne-Mariken Raukema
Cito	Diederik Schönau
Konings Kunst	Fianne Konings
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten	Folkert Haanstra
Universiteit Utrecht	Hendrik Henrichs
Hogeschool voor de Kunsten Utrecht	Jacob Oostwoud Wijdenes
Hogeschool voor de Kunsten Arnhem, Docentenopleiding (CIK)	Jan Deering
Universiteit Utrecht	Karin Laarakker
Cultuurnetwerk Nederland	Marie-José Kommers
Universiteit Utrecht	Marie-Louise Damen
Cultuurnetwerk Nederland	Marjo van Hoorn
Rijksuniversiteit Groningen	Max van der Kamp
Koninklijk Conservatorium	Nico Smit
Bureau ART	Peter van de Zant
Cultuurnetwerk Nederland	Piet Hagnaars
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten	Vera Asselbergs
Cultuurnetwerk Nederland	Vera Bergman
Ministerie van OCenW	Vladimir Bina
SCO-Kohnstamm Instituut	Wil Oud
Katholieke Universiteit Brabant	Wim Knulst
Vakgroep VTWW/FSW	
Cultuurnetwerk Nederland	Jan Taat
Provincie Groningen	Anke Romein

Colofon

Studiemiddag over een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland. Verslag 13 december 2002 is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland. De studiedag is georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland naar aanleiding van de publicatie *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* door Marie-Louise Damen, Folkert Haanstra en Hendrik Henrichs (Cultuur + Educatie 4).

Verslag

Marie-José Kommers

Redactie en productie

Cultuurnetwerk Nederland

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-36 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail info@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

2003.006