

jaargang 15 | 2015 | nr. 44

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Kunst Leren Onderzoeken

8 **Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie?**

Folkert Haanstra

29 **Kunst als educatie**

Kees Vuyk

43 **Wat het lichaam weet over het doceren van muziek**

Melissa Bremmer

64 **De diepte in met praktijkonderzoek naar cultuureducatie**

Koen van Eijck

Overige bijdragen

77 **Onderzoek in de masteropleiding kunsteducatie:
een stand van zaken**

Marika Hoekstra en Talita Groenendijk

Redactioneel

Op 15 december 2015 nam Folkert Haanstra afscheid als bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, een functie die hij sinds 2001 bekleedde. De leerstoel was ingesteld vanwege het LKCA (voorheen Cultuurnetwerk Nederland), in eerste instantie bij de faculteit Sociale Wetenschappen en later bij de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Sinds het begin van zijn professionele carrière heeft Folkert zich beziggehouden met kunstzinnige vorming, later kunsteducatie genoemd en nog later cultuureducatie. Eind jaren zeventig deed hij zijn eerste onderzoeken. Toen al hield hij zich onder meer bezig met effecten van educatie in de kunstvakken. Beeldend onderwijs had daarbij zijn speciale belangstelling, maar ook tentoonstellingen, die musea destijds vaak voor het onderwijs maakten, hadden zijn interesse. Wat wisten leerlingen voordat ze de tentoonstelling binnenkwamen, wat direct na het bezoek en wat was er na enige tijd nog blijven hangen? Dergelijke onderzoeken waren veertig jaar geleden vrij uniek en vormden een inspiratiebron voor heel kunsteducatief Nederland. De naam Folkert Haanstra werd al gauw een begrip.

Zoals een hoogleraar betaamt, nam Folkert afscheid met een college, dat niet toevallig de titel kreeg *'Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie?'* Hiermee bracht hij een hommage aan een andere belangrijke en invloedrijke onderzoeker op het gebied van kunsteducatie met wie hij regelmatig had samengewerkt, Max van der Kamp. Deze in 2007 helaas veel te vroeg overleden hoogleraar promoveerde op het onderzoek *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?'* Tijdens zijn afscheidscollege wierp Folkert een blik terug en nam hij de aanwezigen mee op een korte tour langs veertig jaar wetenschappelijk onderzoek door hem verricht. Met als terugkerende thema het boven tafel krijgen van gewenste en bereikte effecten van kunsteducatie en manieren om die effecten te meten en te beoordelen.

Ook tijdens zijn bijzonder hoogleraarschap in de afgelopen vijftien jaar legde hij zich hierop toe. Bij zijn oratie in 2001 introduceerde Folkert het concept authentieke kunsteducatie. Authentiek betekent hier levensecht, met verbinding naar de actuele kunstpraktijken buiten de school. In de daarop volgende jaren bouwde hij, en velen die door hem geïnspireerd raakten, aan verdere theorievorming en praktische uitwerkingen van dit begrip.

Daarnaast startte hij in de eerste periode onderzoek naar culturele invloeden op de beoordeling van beeldende producten van leerlingen. Het theoretisch model van de zogeheten U-vormige ontwikkeling diende daarbij als uitgangspunt. Tezamen met het onderzoek naar beoordeling in kunsteducatie, waar hij zich vooral de laatste jaren op toelagde, heeft Folkert hiermee een impuls gegeven aan kennisvermeerdering. Zijn analytische beschouwingen op kunsteducatie en het aandacht vragen voor de schoolkunst die in de weg kan staan van authentieke kunsteducatie, hebben veel stof tot discussie en wetenschappelijke aandacht opgeleverd. Daarnaast heeft hij via de leerstoel een kleine dertig scripties begeleid, was hij copromotor van zeven dissertaties en lid van drie promotiecommissies. Juist in die

(wetenschappelijke) aandacht voor kunsteducatie in onderzoek, onderwijs en debat ligt voor het LKCA de meerwaarde van deze leerstoel en de bekleding daarvan de afgelopen vijftien jaar door Folkert. Het LKCA beraadt zich momenteel over zijn opvolging.

Voorafgaand aan het afscheidscollege organiseerde het LKCA het symposium 'Kunst Leren Onderzoeken' met thema's die het werk van Folkert als bijzonder hoogleraar karakteriseren. De sprekers waren Kees Vuyk (Universiteit Utrecht), Melissa Bremmer (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten) en Koen van Eijck (Erasmus Universiteit Rotterdam). Zij reflecteerden elk vanuit hun eigen expertise op een thema.

Het themadeel van deze *Cultuur+Educatie* bevat zowel de integrale tekst van het afscheidscollege als bijdragen op basis van de drie presentaties. Kees Vuyks artikel gaat over de educatiewaarde van *kunst*, volgens hem de oudste functie van kunst. Hij zoekt een antwoord op de vraag hoe deze functie in de huidige tijd gestalte krijgt en moet krijgen. Melissa Bremmer neemt *leren* voor haar rekening en gaat in op de theorie van *pedagogical content knowledge*. In haar bijdrage beschrijft ze op welke wijze deze kennis van vakleerkrachten muziek zich manifesteert in het lichaam en waarom dit lichaam van vakleerkrachten van belang kan zijn in het muzikale leerproces van kleuters. Koen van Eijck ten slotte gaat in op de vele beperkingen die empirisch *onderzoek* naar cultuureducatie en cultuurparticipatie kent. Hij pleit voor de onderzoeksmethode *theory-based evaluation*, omdat met daarmee niet alleen naar effecten, maar ook naar omstandigheden, processen en context wordt gekeken.

Tot slot bevat deze uitgave een artikel van Marike Hoekstra en Talita Groenendijk. Zij beschrijven de stand van zaken van onderzoek in de masteropleiding kunsteducatie. Aanleiding is het tienjarig bestaan van deze hbo-master voor professionals in kunsteducatie. Vragen die aan de orde komen: Wat levert een scholing in onderzoeksvaardigheden op voor de kunsteducatieve praktijk? Is er sprake van een eigen onderzoekstraditie in kunsteducatie? Folkert Haanstra is lector aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en vanuit die functie van het begin af aan nauw betrokken bij de masteropleiding. In deze editie van *Cultuur+Educatie*, een blad waarvan hij bovendien jarenlang gewaardeerd redactielid is, komen de effecten van zijn bijdragen op beide werkplekken hiermee mooi bij elkaar en vormen een waardig afscheid van een waardevol bijzonder hoogleraar.

Marie-José Kommers
Hoofdredacteur

Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie?

Folkert Haanstra

In zijn afscheidscollege op 15 december 2015 als bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht blikt Folkert Haanstra terug op bijna veertig jaar onderzoek naar kunsteducatie.

Wat zijn we wijzer geworden over de effecten van kunsteducatie en van manieren om die te meten en te beoordelen?

'Voor velen is het minder duidelijk welke kwaliteiten bij de leerlingen nu precies ontwikkeld (moeten) worden tijdens de lessen kunstzinnige vorming (...).'

'Er bestaat geen overeenstemming over het 'niveau' dat door leerlingen moet worden bereikt (...).'

'Er zijn niet of nauwelijks instrumenten beschikbaar, waarmee de specifieke doelstellingen van de expressievakken kunnen worden vastgesteld.'

Deze citaten zijn afkomstig uit het rapport *Kunstzinnige vorming in Nederland* uit 1973 (NIVOR & Werkgroep 03, 1973, p. 21). Maar vervang kunstzinnige vorming door kunsteducatie of cultuuronderwijs en expressievakken door kunstvakken en de citaten lijken actueel. Ze komen bijvoorbeeld sterk overeen met uitspraken uit het advies dat de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad bijna veertig jaar later uitbrachten (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). De raden constateren dat er gebrek is aan kennis van de waarde en opbrengsten van cultuureducatie. Er zijn te weinig inhoudelijke handvatten om de kerndoelen samenhangend vorm te geven en het blijkt dat leraren de ontwikkeling van hun leerlingen vaak niet volgen en individueel beoordelen.

De citaten uit 1973 laten zien dat de zorgen over de kwaliteit van kunsteducatie in het onderwijs (en dan vooral het basisonderwijs) niet van vandaag of gisteren zijn en de overeenkomsten met het advies van de raden tonen dat er fundamentele en hardnekkige problemen zijn rondom het formuleren van de gewenste effecten en hoe de bereikte effecten te beoordelen of vast te stellen.

De reden om te beginnen met citaten uit een rapport uit 1973 is ook een persoonlijke. Want kort daarna, in 1975, deed ik mijn eerste onderzoek naar kunsteducatie. Het rapport was niet alleen een beschrijving van de 'beginsituatie' van de kunsteducatie voor mij, maar bevatte ook een uitgebreide onderzoeksagenda, een lijst van wat er allemaal aan onderzoek op dit gebied diende te gebeuren. Daarbij werd prioriteit toegekend aan onderzoek naar de operationalisering van doelen en effecten. En niet toevallig was het eerste onderzoek waaraan ik deelnam, daarop gericht. Het betrof het zogeheten Doelstellingen Onderzoek Expressievakken, een onderzoek in het kader van de invoering van eindexamens in de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen. Het stond onder leiding van Max van der Kamp, die er in 1980 op promoveerde met het proefschrift *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* (Van der Kamp, 1980). Mijn taak in dit onderzoek was het mee helpen ontwikkelen van een methode voor het inventariseren van doelen en effecten, het zogeheten *learner report*, waarbij leerlingen zelf rapporteren over hun leereffecten en leerervaringen (Haanstra, 1976). Dit was een idee van de psycholoog A.D. de Groot (1978), waarmee hij een tussenweg zocht tussen de opvatting dat alle onderwijsdoelen objectief meetbaar moesten zijn (de meting-zonder-vorming-opvatting) en de

vorming-zonder-meting-opvatting die inhield dat complexe onderwijsdoelen zich principieel aan effectmeting onttrekken.

Onderzoek naar gewenste en daadwerkelijke effecten van kunsteducatie en naar manieren om die te meten respectievelijk te beoordelen, vormen constanten in mijn onderzoeksloopbaan en vormen ook de onderzoeksthema's in de vijftien jaar van mijn bijzonder hoogleraarschap, de periode die ik nu afsluit met dit college. Ik weet dat het didactisch gezien onverstandig is in één college veel verschillende thema's aan te snijden. Maar omdat het mijn afscheidscollege is en ik geen onderwijsevaluaties meer te duchten heb, veroorloof ik me een didactisch onverantwoorde aanpak. Ik wil nogmaals naar die terugkerende thema's kijken en om de continuïteit van de problematiek en het onderzoek ernaar aan te geven, heb ik voor dit college de titel van het proefschrift van Van der Kamp overgenomen, zij het met een kleine actualisering: Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie? Ik betrek hierbij ook verschillende rollen die ik als onderzoeker heb gespeeld: namelijk die van sceptische buitenstaander, van betrokken wetenschapper en van idealist.

Uitspraken over effecten van kunsteducatie

In de eerste rol waren onderwerp van mijn scepsis de vaak verregaande uitspraken over effecten van kunsteducatie, zoals 'Kinderen krijgen door te zingen een beter brein cadeau' (www.weblogzwolle.nl/content/view/31607/55/). Of 'Leerlingen die regelmatig deelnemen aan educatieve theater- en drama-activiteiten zijn innovatiever en ondernemender, tonen meer toewijding voor hun toekomst en hebben meer plannen' (DICE consortium, 2010, p. 32).

Dat betere brein door zingen is een voorbeeld van het sterk uitvergroten en simplificeren van onderzoeksresultaten. DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education ofwel Drama verbetert Lissabon Sleutelcompetenties in het Onderwijs – is een klassiek voorbeeld van het suggereren van een causaal verband, terwijl er alleen sprake is van een samenhang. De deelname aan theateractiviteiten is een eigen keuze en de meest plausible conclusie is dat ondernemende jongeren ook vaker aan theater doen.

Ik heb dergelijke uitspraken vaak becommentarieerd en moet toegeven dat ik die kritische rol met overgave hebt vervuld. Nadeel van deze rol (als je hem vaak speelt) is dat je teveel gaat lijken op de *grumpy old men* uit de Muppets: iemand die altijd kritiek heeft en het feestje komt bederven. Ik heb ook niet de illusie dat dit soort claims ooit zullen verdwijnen. Regelmatig duikt bijvoorbeeld weer de uitspraak op dat de kunstvakken bijdragen aan algemene schoolprestaties of academisch succes. Er is al veel onderzoek gedaan naar dit soort effecten en uit de meta-analyses van Winner en Hetland (2000) en een actualisering daarvan in het OECD-rapport *Art for art's sake?* (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) blijkt dat er wel samenhangen bestaan, maar dat de experimentele studies geen oorzakelijk verband

laten zien.¹ Daar voegt het OECD-rapport (p. 6) nog aan toe: *'There is no clear theoretical reason to expect future studies to do so.'* Kortom: doe liever geen onderzoek meer naar mogelijke effecten op school- en academische prestaties.

Ik laat onderzoek naar instrumentele effecten van kunsteducatie verder voor wat het is en ga naar een ander voorbeeld van een uitspraak over effecten die bij mij meteen vragen oproep. In dit geval over het effect van kunsteducatie op cultuurdeelname. In 2008 en 2009 werd in verschillende rapporten en beleidsstukken de kwaliteit van cultuureducatie op de agenda geplaatst. Dit ging gepaard met de herhaalde uitspraak: beter geen kunsteducatie dan kunsteducatie van slechte kwaliteit, want door slechte cultuureducatie kan een kind voor altijd vervreemd raken van cultuur. Als bron gold het rapport *The Wow Factor* (2006) van Anne Bamford. In een reactie schreef ik: 'Dat is nogal wat: als we het niet goed doen zijn we er schuldig aan dat onze leerlingen of cursisten "hun leven lang voor cultuur verloren raken". Dan maar liever geen kunsteducatie wordt gesuggereerd. Maar voor u al te nerveus wordt over de enorme verantwoordelijkheid die op uw schouders rust, moeten we toch een paar kritische vragen stellen. Wat is dat precies 'slechte cultuureducatie'? En hoe is onderzocht dat mensen 'hun leven lang' verloren raken voor cultuur? Dat moet dan wel erg langdurig onderzoek zijn geweest, gezien de gemiddelde levensverwachting van mensen.' (Haanstra, 2009, p. 40).

Het bewijs voor de uitspraken bleek erg mager. Ze zijn niet gebaseerd op longitudinaal onderzoek, maar op de meningen van een betrekkelijk klein aantal ondervraagden en de interpretatie van selectief gekozen 'cases'. Er wordt niet vermeld welke cases dat zijn en hoe de negatieve effecten zijn vastgesteld. Om die aan te tonen moet je ook eerst precies formuleren wat slechte kunsteducatie is. Bamford geeft zelf een opsomming van negentien factoren die de kwaliteit van kunsteducatieve programma's bepalen. Die factoren snijden wel hout, maar betekent 'slecht' dat je niet aan alle factoren voldoet, aan minder dan de helft of aan geen enkele? Kortom, de bewering over het je leven lang verloren raken voor cultuur, is niet empirisch onderbouwd.

- 1 Die samenhang, maar het ontbreken van een causaal verband, blijkt ook uit een recente Vlaamse studie naar studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen (Glorieux, Laurijssen, & Sobczyk, 2015). Het laat zien dat naast studievoordigheden en andere sociale achtergrondkenmerken van de student, deelname aan het deeltijds kunstonderwijs tijdens het laatste jaar secundair onderwijs, samenhangt met een hoger studierendement. De onderzoekers concluderen: 'Het lijkt weinig waarschijnlijk dat de betere slaagkansen van leerlingen die participeerden aan deeltijds kunstonderwijs kunnen worden toegeschreven aan die participatie. Het gevonden verband heeft evenveel te maken met de sterkere culturele bagage die kinderen uit de middenklasse van thuis meekrijgen, en dus hun sterkere uitgangspositie' (p. 33). Kortom, dit is een illustratie van de bekende theorie van Bourdieu (1979): leerlingen uit hogere en middenmilieus bezitten meer cultureel kapitaal. Dit bevordert hun studiesucces en daarnaast kiezen ze eerder een kunstvak, waarmee ze hun voorsprong bestendigen of vergroten.

Met mijn kritiek op ongefundeerde uitspraken over kwaliteit wil ik niet zeggen dat de discussie over kwaliteit van kunsteducatie niet nodig is of dat we geen kwaliteitsverbetering moeten nastreven. Vorig jaar heb ik daaraan samen met Karin Hoogeveen, Barend van Heusden en Diederik Schönau (2014) een bijdrage proberen te geven door het formuleren van een kwaliteitskader voor kunstzinnige oriëntatie. Dit vermeldt op hoofdlijnen met welke criteria onderwijsaanbod, onderwijsproces en resultaten beoordeeld kunnen worden.

De tegenhanger van slechte cultuureducatie die een leven lang negatief doorwerkt, is wat David Hargreaves (1995) ooit het esthetische trauma noemde: een intense, dramatische ontdekking van of inwijding in de kunst. Hij stelt dat één zo'n ervaring iemand een leven lang kan bekeren tot de kunst: die ene tentoonstelling (of nog beter dat ene schilderij), die ene theatervoorstelling, die ene les van die muziekdocent uit de vierde klas. Zijn advies: zorg ervoor dat je in je onderwijs de kans op dit soort positieve mini-trauma's vergroot. Dat is een aantrekkelijke theorie die echter vooral berust op persoonlijke anekdotes. Sommige mensen herinneren zich zo'n voorval, velen ook niet.

Veel wetenschappelijk onderzoek naar cultuurdeelname en de effecten van cultuureducatie daarop, is minder romantisch in zijn resultaten. Vanaf eind jaren tachtig tot 2003 was ik betrokken bij onderzoeken van Harry Ganzeboom, onder meer naar effecten op cultuurdeelname van eindexamens in de kunstvakken (Nagel, Ganzeboom, Haanstra, & Oud, 1996) en van het vak CKV (Ganzeboom, Haanstra, Damen, & Nagel, 2003). Zeer kort samengevat: we vonden een beperkt effect van kunstvakken op cultuurdeelname; de belangrijkste determinanten van cultuurdeelname bleken steeds socialisatie in het gezin en opleidingsniveau.

Nog één kanttekening: In het onderzoek naar de effecten van de eindexamens kunstvakken bleek er geen verband te bestaan tussen het volgen van kunstvakken en schoolprestaties en examencijfers. We vonden dat geruststellend, want we waren toen niet op zoek naar een positieve samenhang, maar juist naar een mogelijk negatieve samenhang. Kunstvakken werden in die tijd namelijk nogal eens 'vluchtvakken' genoemd, vakken die zwakke leerlingen kiezen om zo toch hun diploma te kunnen halen. Uit onze resultaten bleek dat examencijfers van leerlingen met of zonder beeldend vak niet verschilden, terwijl muziek juist gekozen bleek te zijn door leerlingen met hogere cijfers. De term vluchtvak was dus misplaatst.

Leerplankaders, leerplannen, standaarden

Ik ben inmiddels bij onderzoek naar effecten van kunstvakken beland, vanuit mijn tweede rol, die van de betrokken wetenschapper die inventariseert, ontwerpt, toetst en evalueert. Ik ga in op onderzoek naar wat leerlingen geacht worden mee te nemen van kunsteducatie (zoals geformuleerd in

leerplankaders en leerplannen) en daarna op onderzoek naar beoordelen en beoordelingsinstrumenten.

Ik noemde al dat het rapport uit 1973 pleitte voor de operationalisering van algemene doelstellingen en dat in 2012 de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad adviseerden een referentiekader cultuureducatie te laten ontwikkelen: 'een overzicht van de doorgaande lijn met betrekking tot de kennis, vaardigheden en attitudes die alle leerlingen nodig hebben voor een culturele loopbaan' (p. 7).

Veel landen hebben nationale leerplannen die ook kunstvakken omvatten. Sommige landen kennen daarnaast onderwijsstandaarden, omschrijvingen van wat leerlingen op een bepaald moment in de schoolloopbaan minimaal aan kennis en vaardigheden moeten bezitten. Nederland kent scholen een grote mate van vrijheid toe, we hebben geen nationaal leerplan, dus ook niet voor de kunstvakken. Voor alle vakken zijn er globale kerndoelen en eindtermen. Standaarden of referentieniveaus zijn er alleen voor taal en rekenen.

Maar aan de roep om meer richting en houvast voor de kunstvakken heeft de overheid inmiddels al wel gehoor gegeven. In het kader van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit zijn op veel plaatsen zogeheten leerlijnen ontwikkeld. Zo kan het gebeuren dat de grote steden Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag ieder een eigen invulling geven aan leerplanontwikkeling voor kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. Op landelijk niveau zijn er twee leerplankaders ontwikkeld, namelijk Cultuur in de Spiegel (Van der Hoeven et al., 2014) en het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO (2014). Leerplankaders zijn geen dwingende voorschriften, maar bedoeld als een handreiking voor scholen. Overigens bestaat er bij landen met een nationaal leerplan voor de kunstvakken ook nog een grote variatie in de mate waarin dit plan dwingend is of veel speelruimte voor scholen en docenten laat. En het begrip standaarden klinkt dwingend, maar de vorig jaar gepubliceerde nieuwe *core arts standards* in de VS zijn, evenals hun voorgangers uit 1994, 'voluntary' (www.nationalartsstandards.org).

Hoe dan ook, in binnen- en buitenland bestaan al heel veel leerlijnen voor kunsteducatie en zijn er ook vergelijkende onderzoeken naar gedaan. Zelf heb ik samen met Constanze Kirchner van de universiteit van Augsburg een vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder experts uit 22 Europese landen (Kirchner & Haanstra, 2015). De vragen betroffen de in die landen gepubliceerde nationale leerplannen of leerplankaders voor de beeldende vakken. Onze conclusie is dat de componenten van de leerplannen vaak overeenkomen. De gangbare hoofdindeling is productie (het maken) en receptie (het beschouwen). Veel leerplannen kennen meer dan twee dimensies, maar verdere onderverdelingen blijken vaak opsplitsingen van de genoemde tweedeling. Zo wordt receptie onderverdeeld in 1) beelden waarnemen, beschrijven en analyseren en 2) beelden interpreteren en beoordelen. Naast productie en receptie hebben plannen soms een derde dimensie die op beide andere dimensies betrekking heeft, zoals reflectie en waarneming.

Wat me opviel bij de bestudering van de leerplannen is dat in de Nederlandse versies bij de dimensie receptie wel wordt gesproken over interpreteren en betekenis geven aan, maar zelden in termen van *esthetische* ervaring of *esthetisch* oordeel. In Duitse leerplannen is dat begrip gebruikelijker: daar wordt zonder terughoudendheid over *Aesthetische Erfahrung* als onderwijsdoel geschreven. Maar ook in Engelstalige nationale curricula gaat het over *aesthetic understanding* en *aesthetic preferences*. Veel auteurs zien de esthetische ervaring of esthetisch oordelen als een unieke en belangrijke waarde van kunsteducatie. Maar esthetisch verwijst ook naar een zeer complex begrip, met vanuit filosofische en psychologische invalshoeken zeer verschillende definities en invullingen (bijvoorbeeld Gaut & McIver Lopes, 2005).

In mijn promotieonderzoek (Haanstra, 1994) heb ik onderzoeken geanalyseerd die effecten van de beeldende vakken op ruimtelijk inzicht (als instrumenteel effect) en esthetische waarneming (als intrinsiek effect) trachtten te meten. Voor het eerste vond ik gemiddeld geen effect, voor het tweede wel. Ik beperkte daarbij het begrip esthetische waarneming tot wat ik beschouwde als de onderwijsbare en leerbare aspecten ervan. Ik omschreef het als de waarneming van esthetische kenmerken van kunst.

Maar in veel definities van esthetische ervaring of waarneming zijn de zintuigelijk lichamelijke en de emotionele component ervan wezenlijk. Dat past goed in de nu gangbare belichaamde cognitieopvatting, die de verbondenheid van het cognitieve en het lichamelijke als uitgangspunt heeft (Gallagher, 2005). In mijn promotieonderzoek hanteerde ik nog een traditioneler cognitiebeprip: dat van de mens als informatieverwerker. Ik zag ook toen al wel dat mijn definitie een reductie was van dat meer omvattende en complexe begrip, maar vond dat verdedigbaar.

Die reductie is geworteld in waar ik het college mee begon: de visie op onderwijsdoelen van De Groot en Van der Kamp. Volgens hen moet leren resulteren in wat ze noemen 'mentale programma's' die leerlingen zelf kunnen gebruiken en sturen. Leerlingen kunnen niet gedwongen worden bepaalde attitudes te bezitten, bepaalde emoties te voelen of bepaalde ervaringen te hebben. Maar onderwijs kan wel kennis en inzicht verschaffen en de vaardigheden bijbrengen die nodig zijn om tot een bepaalde ervaring of houding te komen. Het zijn die voorwaardelijke mentale programma's die men mag opnemen als doelstellingen en die men mag onderwijzen en beoordelen. Dat begrip mentale programma's is misschien te beperkt, maar het niet mogen eisen van bepaalde ervaringen of voorkeuren vind ik nog steeds een terecht uitgangspunt.

Terug naar de analyse van nationale leerplannen. Er bestaat ook een recent Amerikaans onderzoek dat leerplannen en standaarden van vijftien landen vergelijkt, waaronder Australië, Nieuw-Zeeland, Canada, de VS, China, Japan, Singapore, Venezuela en een aantal Europese landen. Hierbij ging het om alle kunstdisciplines. De conclusie is dat de 'learning goals, aims and

skills in the fifteen countries studied, show a high degree of conceptual similarity' (College Board, 2011, p. 5).

Drie categorieën van doelen en leeractiviteiten komen steeds terug: het conceptualiseren, plannen en genereren van kunst, het maken of uitvoeren van kunst en het reageren op kunst: kijken, luisteren en interpreteren. De eerste twee kunnen weer als een onderverdeling van productie worden opgevat. Een voorbeeld is een model voor het nationale leerplan van de kunstvakken in Australië.

Afbeelding 1. Ontwerp van het Australische leerplan voor de kunstvakken



Uit: Acara, Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (z.j.).

Draft. Shape of the Australian Curriculum: The Arts.

Ondanks verschillen in terminologie en indeling is er blijkbaar toch zoiets als een internationale 'latente consensus' over wat leerlingen geacht worden te leren in de kunstvakken. Misschien wordt die overeenstemming bevorderd doordat de leerlijnen en leerplannen zelf vaak al de grootste gemene deler zijn van de opvattingen van de commissies die ze hebben opgesteld. Maar er is een verschil tussen de consensus binnen een vakgemeenschap en consensus binnen de onderwijsgemeenschap als geheel. Vakexperts hebben veelal hogere verwachtingen van en eisen voor hun vakgebied dan degenen die verantwoordelijk zijn voor een heel onderwijsprogramma. Bij de laatsten bestaat de vrees voor overladenheid van het totale curriculum als aan alle wensen van vakexperts wordt voldaan. De onenigheid zal niet zozeer betrekking hebben op de aard van de doelen of competenties, als wel op de vraag welk niveau van kennen en kunnen op een bepaalde leeftijd of bepaald punt in de onderwijsloopbaan moet zijn behaald.

Het probleem van niveauomschrijvingen

Juist die niveaubeschrijvingen in kunsteducatieve leerplannen en leerlijnen zijn problematisch. Om deze werkbaar te maken moeten ze specifiek zijn. Maar als ze specifiek zijn, worden het er heel veel, en daarmee worden ze weer onwerkbaar. Bovendien lenen technische vaardigheden zich het best voor dergelijke specificaties en operationalisaties. Ik geef enkele voorbeelden hiervan uit de leerlijnen cultuureducatie van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR, 2013). Bij de leerlijn dans, voor groep 5/6 staat onder meer: 'De leerling kan plaatsgebonden bewegingen uitvoeren met toepassing van evenwicht, balans en isolatie' (p. 47). En bij de leerlijn beeldende kunst voor groep 7/8: 'De leerling begrijpt de kleurencirkel en kan deze toepassen in het mengen van kleuren. De leerling kan perspectief toepassen in zijn composities' (p. 112).

Het oude dilemma van meting-zonder-vorming en vorming-zonder-meting doemt weer op, want de niveauomschrijvingen van de andersoortige competenties (gericht op verbeelden, interpreteren, conceptualiseren) zijn veel minder eenduidig geoperationaliseerd. Twee voorbeelden bij theater. Voor groep 5/6 staat er onder meer: 'De leerling kan zijn eigen interesses laten zien in dramatisch spel' (p. 28). En voor groep 7/8: 'De leerling kan zijn persoonlijke ideeënwereld in dramatisch spel weergeven' (p. 32).

U begrijpt het probleem: het niveauverschil tussen die twee is niet zo duidelijk en beide omschrijvingen laten veel niveaus toe. Dat ik Rotterdamse voorbeelden heb gekozen, is willekeurig, dit soort problematische niveauomschrijvingen zijn algemeen. Ik geef daarom nog enkele voorbeelden uit de Amsterdamse deelraamplannen van Mocca. Bij drama staat er bij groep 5/6 onder meer: 'De leerling kan een rol aannemen en deze vormgeven met gebruik van emoties en karakteristieke eigenschappen' (2014b, p. 16). En bij groep 7/8 staat: 'De leerling kan zijn verbeeldingskracht gebruiken voor het vormgeven van een personage' (p. 17). Een laatste voorbeeld: bij beeldend onderwijs voor groep 7/8 staat onder meer: 'De leerling kan in stappen een vormgevingsproces doorlopen; nadenken, schetsen en experimenteren met materialen en technieken om het beeld zoveel mogelijk zeggingskracht te geven' (2014a, p. 15) en: 'De leerling kan beeldaspecten (ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie) toepassen' (p. 15).

Deze niveauomschrijving kan ook voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en voor een eindexamen in de kunstvakken gelden. Zo luidt een van de eindtermen van het vak kunst (beeldende vormgeving) voor vwo (Examenblad.nl, z.j.b): 'De kandidaat kan probleemstellingen met betrekking tot zowel autonome als toegepaste beeldende kunst en vormgeving onderzoeken en de daaruit ontwikkelde ideeën in een beeldende verwerking uitvoeren, daarbij beeldende middelen aanwenden in een doelgericht werkproces (...)' (p. 164). Voor havo geldt overigens dezelfde eindterm, met als subtiel verschil dat de kandidaat 'gestructureerde problemen'

(Examenblad.nl, z.j.a, p. 166) kan onderzoeken in plaats van ‘problemen’ zonder meer.

Dit alles laat zien dat voor verschillende leeftijden en voor verschillende onderwijstypen grotendeels dezelfde soort competenties worden geformuleerd, met een globale niveauaanduiding. In de onderwijspraktijk zullen de daadwerkelijke niveaueisen per groep worden aangepast en ook vanuit een opdracht of probleemstelling verschillen. De afhankelijkheid van context en opdracht (niet alleen tussen leeftijdsgroepen, maar ook binnen een leeftijdsgroep en binnen een leerling) blijkt onder meer uit twee Duitstalige onderzoeken die competentieniveaus empirisch willen onderbouwen. In het ene onderzoek gaat het om de grafische weergave van ruimtelijkheid voor de leeftijd van 10 tot 13 jaar (Glaser-Henzer, Diehl, Diehl Ott, & Peez, 2012) en in het andere om kleurgebruik voor dezelfde leeftijdsgroep (Zapp, z.j.). Voor beide competenties bestaan traditionele, ideaaltypische modellen die aangeven in welke stappen de ontwikkeling ervan verloopt. De weergave van ruimtelijkheid loopt van een puur tweedimensionale weergave via verschillende tussenniveaus naar een driedimensionale weergave (centraal perspectief, verdwijnpunten et cetera). Het kleurgebruik verloopt van subjectief en decoratief, via objectkleuren (lucht = blauw, gras = groen) en expressiekleuren naar wat in het Duits zo mooi *Erscheinungsfarben* heet: kleuren waarbij lichtval, afstand, structuur en dergelijke een rol spelen.

Uit de beide, zeer intensieve kwalitatieve onderzoeken bleek dat leerlingen verschillende ruimtelijke tekenstrategieën toepassen en verschillende oplossingen kiezen bij hun kleurgebruik. Factoren die dit beïnvloedden, waren het soort opdracht (zoals de mate van structurering), maar ook of getekend werd in cartoonstijl of in een realistische stijl. Verder waren veel van de gemaakte tekeningen mengvormen van de in theorie onderscheiden competentieniveaus. Behalve tussen leerlingen waren er ook binnen leerlingen verschillen in de aard en het niveau van hun oplossingen. Op basis van vergelijkbare onderzoeksresultaten wijst Paul Duncum (2000) vaste ontwikkelingsstadia af en spreekt hij over beeldende ontwikkeling in termen van ‘multiple pathways/multiple endpoints model’ (p. 38). Dat zal ook voor de andere kunstdisciplines gelden.

Volgens de auteurs van het onderzoek naar ruimtelijke weergave is hun kwalitatieve aanpak geschikt om een realistische inschatting te maken van te behalen competentieniveaus. Ik ben geneigd een andere conclusie te trekken. Zo’n empirische onderbouwing is zeker relevant, maar erg bewerkelijk, want elk van deze onderzoeken behandelt maar één deelcompetentie van beeldende productie en dan alleen voor een bepaalde leeftijdsgroep, in dit geval van 10 tot 13 jaar. Bovendien blijkt hoe gecompliceerd die niveaubepaling is, ook voor schijnbaar eenduidige vaardigheden als ruimtewerking en kleurgebruik. De niveaus ervan zijn veel gecompliceerder en minder eenduidig dan ‘De leerling kan perspectief toepassen in zijn composities’ of ‘de leerling begrijpt de kleurencirkel en kan deze toepassen in het mengen van kleuren’.

Mijn conclusie is dat de wens om in leerlijnen en plannen precies vast te leggen wat alle leerlingen op een bepaalde leeftijd moeten kennen en kunnen in de kunstvakken niet realistisch en niet gewenst is. Maar betekent dit ook dat het formuleren van al die leerlijnen (waarin immers eindniveaus voor leeftijdsgroepen zijn geformuleerd) zinloos is? Nee, dat denk ik niet en ik sluit me aan bij wat Elliot Eisner (2002), bepaald geen voorstander van onderwijsstandaarden in de kunstvakken, hierover schreef. Hij stelde dat het opstellen ervan moet worden beschouwd als 'heuristics for debate and for planning' (p. 173). Dat wil zeggen: het leidt tot een gestructureerde discussie over wat je van deze vakken wenst en het resultaat kan inderdaad richtinggevend zijn, zonder dat je tot een sluitende of dwingende formulering moet willen komen.

Dat er geen harde externe criteria kunnen worden geformuleerd die voor alle leerlingen gelden en waarmee leerlingen individueel beoordeeld kunnen worden, betekent niet dat er niet beoordeeld kan of moet worden. Beoordeling is een onontkoombaar gegeven in het onderwijs, zowel summatief (om behaalde competenties vast te stellen) als formatief (om competenties te verbeteren). Ik denk dat in de kunstvakken vooral formatieve beoordeling van belang is: feedback geven om het leerproces te bevorderen. Verder zijn naast docentbeoordelingen ook vormen van zelfbeoordeling wenselijk. De kunstvakken lenen zich goed voor eigen initiatief van en exploratie door leerlingen, en kunnen hen leren om steeds meer hun eigen problemen te stellen, om te reflecteren op maakprocessen, producten en producties en om in discussie hierover met de leerkracht, conclusies voor het vervolg te trekken.

Beoordelingsinstrumentarium

Dat alles vereist inderdaad, zoals de raden van onderwijs en van cultuur adviseren, een goed beoordelingsinstrumentarium. Om te zien wat er aan instrumenten voorhanden is hebben Talita Groenendijk en Marie-Louise Damen, samen met Carla van Boxtel en mij een internationale reviewstudie van beoordelingsinstrumenten uitgevoerd (Haanstra, Damen, Groenendijk, & Van Boxtel, 2015). We beperkten ons daarbij tot publicaties hierover in *peer reviewed journals*. De gevonden instrumenten betroffen in meerderheid muziek, op afstand gevolgd door beeldend en dans. Voor theater vonden we zeer weinig studies. Wat de instrumenten meten, valt weer onder te verdelen in de eerder genoemde dimensies van leerplannen. Instrumenten die zich richten op het beschouwen van kunst komen weinig voor, de meeste instrumenten betreffen beoordeling van productie en reproductie door leerlingen. De criteria bij muziek en dans gaan daarbij niet alleen om technische vaardigheden, maar ook om interpretatie en expressiviteit en om houdingsaspecten zoals doorzettingsvermogen en inzet. Bij de beeldende vakken gaat het behalve om de beoordeling van het eindproduct, ook om beoordeling

van het beeldende proces, met criteria voor onderzoeken, experimenteren, ontwerpen en dergelijke. De verzamelde instrumenten bevatten wel enkele inspirerende voorbeelden, maar bieden geen kant-en-klare oplossingen voor de Nederlandse kunsteducatie (zie ook www.lkca.nl/kennisdossiers/beoordelen/reviewstudie-assessment-in-kunsteducatie/beschrijvingen-reviewstudie#).

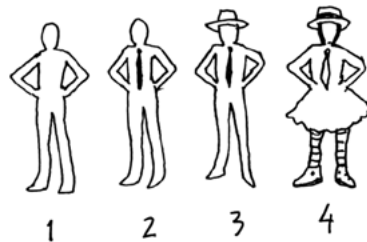
Collega's van de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten hebben in mijn lectoraat kunsteducatie ook gehoor gegeven aan de oproep om bij te dragen aan een beoordelingsinstrumentarium (Smedema et al., 2014). Ze hebben geprobeerd bruikbare vormen van formatieve beoordeling en zelfbeoordeling te ontwerpen voor muziek, dans, theater en beeldende kunst in het voortgezet onderwijs. Naast de klassieke eisen van validiteit en betrouwbaarheid zijn belangrijke praktische eisen daarbij dat het de docent niet teveel tijd mag kosten en dat de instrumenten voor leerlingen gebruiksvriendelijk moeten zijn. Dat betekent dat gezocht wordt naar handige digitale beoordelingsvormen en dat veel tekst moet worden vermeden. Voor de beeldende vakken heeft Oskar Maarleveld daarom een visuele rubric bedacht, met beoordelingscriteria in de vorm van plaatjes (Maarleveld & Kortland, 2014). U ziet hier twee voorbeelden voor het beoordelen van het beeldende proces: de criteria experimenteren en persoonlijk werk maken.

Afbeelding 2. Twee voorbeelden uit de visuele rubric (Oskar Maarleveld, zie Maarleveld & Kortland, 2014)

Experimenteren



Persoonlijk werk maken



De rubric dient zowel door docent als leerling ingevuld te worden en vormt de basis voor een reflectiegesprek. Er zijn verschillende varianten van deze opzet ontwikkeld, er is ook een versie die al in enkele landen is getest.

Ik ga nu niet nader in op de onderzoeksresultaten, maar wat ons opviel bij het uitproberen van dit instrument in het Nederlandse voortgezet onderwijs is dat, hoewel we het nadrukkelijk als formatief beoordelingsinstrument presenteerden, de docenten het ook allemaal summatief gebruikten, dat

wil zeggen voor het geven van een cijfer. Het gebruik van oefenopgaven of leeropgaven komt blijkbaar weinig voor: de beschikbare tijd daarvoor is te beperkt. Het is dus altijd meteen menens, hoezeer er in de leerplannen en in de beoordeling ook de nadruk wordt gelegd op experimenteren, risico durven nemen en dergelijke. Het gevaar bestaat dat er zo bij de leerlingen vooral een prestatieoriëntatie ontstaat (dus een gerichtheid op het cijfer en vooral op een vergelijking met cijfers van klasgenoten) en minder een leeroriëntatie, de gerichtheid op het jezelf verbeteren (Minnaert, 2015).

Dat is het voortgezet onderwijs, maar blijkens de *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs* (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2015) beoordelen leerkrachten in het primair onderwijs kunsteducatie vaak helemaal niet, althans niet expliciet. In de dagelijkse praktijk zullen ze natuurlijk bepaalde uitingen en uitspraken wel en andere niet belonen, maar hun beoordelingscriteria zijn dan impliciet.

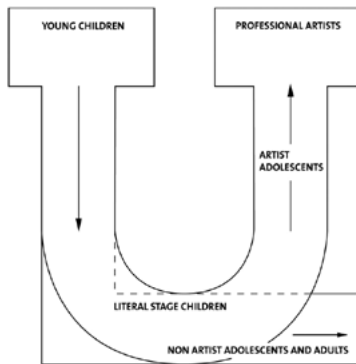
De theorie van de U-vormige beeldende ontwikkeling

Onderzoek dat dit mede aan het licht bracht, waren de studies die ik samen met Marjo van Hoorn en Marie-Louise Damen heb verricht met als achtergrond de theorie van de U-vormige beeldende ontwikkeling van Howard Gardner en Ellen Winner (1982). Zij stellen dat er bij het tekenen geen sprake is van een progressieve ontwikkeling, maar dat de beeldende uitingen van het jonge kind (de kleuterleeftijd) van een hoger esthetisch niveau zijn dan die van oudere kinderen. Bij de meesten van ons is sprake van een L-vormige ontwikkeling: we komen niet meer uit het dal. Bij een klein deel is er in de adolescentie weer vooruitgang in de beeldende uitingen. Zij kunnen uiteindelijk weer het oorspronkelijke niveau van expressie en oorspronkelijkheid bereiken. Dat is de U-vormige ontwikkeling, die erop wijst dat er overeenkomst bestaat tussen esthetische kenmerken van het beeldend werk van kleuters en van professionele kunstenaars.²

Er is meteen ook kritiek geuit op deze theorie. De daling in kwaliteit zou berusten op cultureel bepaalde oordelen, met het modernisme in de westerse kunst (en dan vooral het abstract expressionisme, Cobra en dergelijke) als uitgangspunt. Oordelen vanuit een andere culturele achtergrond of andere stijloppvattingen zouden tot andere conclusies leiden. Dit resulteerde in een aantal Amerikaanse en Canadese onderzoeken, waarbij na aanvankelijke steun voor de theorie (Davis, 1991), het meeste vervolgonderzoek erop

- 2 De tentoonstelling Miró & Cobra (van 10 oktober 2015 tot 31 januari 2016 in het Cobramuseum) liet nog enkele mooie illustraties van de U-bochttheorie zien. Zo kon je over Miró lezen dat hij in zijn laatste jaren van zijn leven nog een serie spontane, 'kinderlijk ogende' tekeningen had gemaakt. Maar er was ook een krantenknipsel te zien uit 1956 met een artikel over de Miró-tentoonstelling in het Stedelijk Museum en over de vele schoolkinderen die er een bezoek aan brachten. De kop luidde: 'Kinderen herkennen hún schilder in Joan Miro.'

Afbeelding 3. De U- en L- vormige beeldende ontwikkeling (Davis, 1991)



wees dat de beeldende ontwikkeling geen vaststaand gegeven is, maar al naar gelang de uiteenlopende culturele achtergronden, leeftijden en expertise van de beoordelaars een verschillend verloop kan hebben (onder andere Pariser, Kindler, Van den Berg, Dias, & Chen Liu, 2007). Bij leken stijgt de waardering voor tekeningen vaak met het stijgen van de leeftijd van de maker, terwijl westerse kunstenaars en kunstdocenten de uitingen van 5-jarigen hoger waarderen dan die van oudere kinderen en volwassenen zonder beeldende achtergrond. In de woorden van de Canadese onderzoeker David Pariser (2006, p. 268) vertegenwoordigt de U-vormige beoordelingscurve 'a specialized and somewhat rarified view of aesthetic development, one associated exclusively with training in the arts.'

We hebben drie conceptuele replicaties van onderzoek naar de U-vormige ontwikkeling uitgevoerd (Haanstra, Van Hoorn, & Damen, 2009; Haanstra, Damen, & Van Hoorn, 2013, 2014). Het ging daarbij steeds om het laten beoordelen van tekeningen van verschillende leeftijdsgroepen (van 5-, 8-, 11- en 14-jarigen, volwassen zonder kunstopleiding en volwassen kunstenaars) door verschillende groepen beoordelaars.

Ik ga nu alleen in op het onderzoek waarbij we de oordelen hebben vergeleken van groepsleerkrachten in het basisonderwijs met zogeheten BIK'ers: beroepskunstenaars in de klas die kunstprojecten in het basisonderwijs doen. De verwachting was dat er bij de beroepskunstenaars sprake zou zijn van een U-vormig beoordelingspatroon, maar bij de groepsleerkrachten niet. Dat eerste klopte (zelfs in extreme mate: op het criterium expressie waardeerden beroepskunstenaars het werk van 5-jarigen hoger dan dat van professionele kunstenaars). Maar de beoordeling van de groepsleerkrachten week af van het gemiddelde patroon van leken (in de zin van niet beeldend opgeleid), want ook de groepsleerkrachten (ongeacht aan welke groepen ze lesgaven) beoordeelden de tekeningen van 5-jarigen gemiddeld positiever dan die van oudere kinderen.

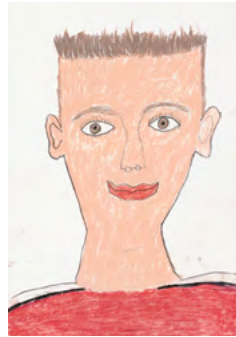
Afbeelding 4. Zes voorbeelden van zelfportretten die zijn beoordeeld in het onderzoek naar de U-vormige beeldende ontwikkeling (o.a. Haanstra, Van Hoorn, & Damen, 2009)



5 jaar



8 jaar



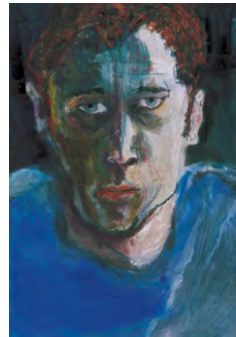
11 jaar



14 jaar



Volwassene
(leek)



Volwassene
(kunstenaar)

De uitspraak van Pariser dat deze oordelen exclusief verbonden zijn met een opleiding in de kunst, is dus onjuist. We kunnen zeggen dat in het primair onderwijs bij de leerkrachten en bij de docent-kunstenaars modernistische criteria in hoge mate hun oordelen bepalen. Dat strookt met de dominante vormen van schoolkunst, die los staan van actuele stromingen in de kunst en de criteria die daarbij worden gehanteerd. Maar ook los van de voorkeuren van de kinderen zelf, waarbij technische vaardigheid en realisme juist van belang zijn. We konden de oordelen van de leerkrachten en BIK'ers ook vergelijken met oordelen van scholieren (leeftijd tussen 8 en 12 jaar) en daar was een groot verschil. De kinderen geven de laagste waardering aan 5-jarigen en hun waardering gaat per leeftijdsgroep steeds verder omhoog, maar heeft alleen bij de oordelen over werk van professionele kunstenaars weer een terugval!

Onze conclusie is niet dat de docenten hun oordelen moeten aanpassen aan die van de kinderen, maar wel dat beoordeling ook in het primair onderwijs transparant zou moeten zijn. Dat wil zeggen dat leerkrachten expliciete criteria hanteren waarover betrokkenen van mening kunnen verschillen en met elkaar kunnen praten.

Ik begon dit college met de problemen in de bepaling van doelen en effecten van kunsteducatie en de overeenkomsten daarbij tussen een rapport uit 1973 en een advies uit 2012. Die overeenkomsten zijn er, maar er is in die tussentijd zeker ook vooruitgang geboekt in de theoretische onderbouwing van kunsteducatie en in de mate waarin effecten empirisch zijn aangetoond of juist niet (en welke gewenste effecten we dus moeten vergeten). Het rapport uit 1973 omvatte ook een onderzoeksprogramma van utopische omvang. Dat is nooit ten uitvoer gebracht en lange tijd bestond de hoofdmoot van het onderzoek naar kunsteducatie uit beleidsgericht onderzoek, dus onderzoek in dienst van beleidsvoorbereiding of van beleidsevaluatie (Damen, Haanstra, & Henrichs, 2002). Die situatie is veranderd. De omvang van meer theoriegestuurd onderzoek en onderzoek geïnitieerd vanuit praktijkproblemen is nog bescheiden, maar als ik zie wat er nu gebeurt aan universiteiten (onder meer in de vorm van dissertaties) en aan hogescholen (in lectoraten en ook in masteropleidingen), dan kan ik niet anders dan optimistisch gestemd dit onderzoeksterrein verlaten.

Authentieke kunsteducatie

Ik wil tot slot graag enkele instellingen en personen bedanken. In de eerste plaats het LKCA in de persoon van zijn directeur: Ocker van Munster. De bijzondere leerstoel is immers vanwege het LKCA ingesteld. Maar tevens bedank ik een voorganger van het LKCA, Cultuurnetwerk Nederland in de persoon van Piet Hagenars, omdat ik de langste tijd van mijn bijzonder hoogleraarschap aan die organisatie verbonden was.

In de tweede plaats dank ik de Universiteit Utrecht, die mij vijftien jaar onderdak heeft geboden, eerst bij de faculteit Sociale Wetenschappen en vervolgens bij de faculteit Geesteswetenschappen. Ik bedank vooral mijn collega's van de master Kunstbeleid en Management voor de goede samenwerking: Kees Vuyk, Philomeen Lelieveldt, Frank de Glas en Toine Minnaert.

Ten slotte bedank ik de leden van het curatorium, die de leerstoel kritisch hebben gevolgd en begeleid. Het curatorium is vrij stabiel van samenstelling geweest, maar toch wil ik twee personen in het bijzonder bedanken: Ton Bevers die gedurende lange tijd voorzitter was en Harry Ganzeboom. Harry stond ook aan de wieg van deze bijzondere leerstoel (die vóór mij werd bekleed door Wim Knulst) en al die jaren is hij zich voor de leerstoel blijven inzetten, ook toen hijzelf allang afscheid had genomen van cultuurdeelname als onderwerp van zijn onderzoek.

Het is gebruikelijk zo'n dankwoord familiaal te beëindigen. Dat wil ik ook doen. Ruim een maand geleden, op 10 november 2015, ben ik voor de eerste keer grootvader geworden.

Afbeelding 5. Kleindochter Tessel



Mijn kleindochter Tessel zal 17 jaar oud zijn in 2032, het jaar waarop zich nu alle plannen en voornemens over de toekomst van ons onderwijs richten. Als de plannen van Platform Onderwijs 2032 doorgaan, zal mijn kleindochter straks toekomstbestendig onderwijs genieten, met een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (onsonderwijs2032.nl). We zullen zien.

Wat ik haar persoonlijk toewens, is onderwijs waarin de kunsteducatie een wezenlijke rol speelt. En dan natuurlijk kunsteducatie met kwaliteit, want we weten immers wat er gebeurt als die kwaliteit ontbreekt. En zo kom ik dan uiteindelijk toch nog op de derde rol als onderzoeker die ik u had beloofd, die van idealist.

In mijn oratie *De Hollandse Schoolkunst* (Haanstra, 2001) schetste ik mijn ideaal van kunsteducatie met kwaliteit: authentieke kunsteducatie. Authentiek in de zin van levensecht, met verbinding naar actuele kunstpraktijken buiten de school: zowel de professionele praktijk, als wat leerlingen zelf spontaan aan kunstzinnige activiteiten beleven en ondernemen.

Het ideaal behelst zowel inhoudelijke als pedagogisch-didactische keuzes, die niet zo makkelijk zijn. Zoals de keuze voor een leerlinggerichte didactiek en, wanneer mogelijk, de constructie van complexe taaksituaties. Voor een curriculum, waarbij een duidelijk gestructureerd kennisbestand moet worden overgedragen, is dat niet een efficiënte leerstrategie. Maar de efficiënte overdracht van een kennisbestand staat wat mij betreft in de kunsteducatie niet voorop. Cruciaal is dat leerlingen leren wat het betekent om op symbolische wijze eigen ideeën en gevoelens over zichzelf of de

wereld vorm te kunnen geven en leren hoe kunstenaars dat doen en gedaan hebben. En dat kan het beste met divergente opdrachten, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie (Haanstra, 2011). En dat vereist ook weer de eerder besproken zelfbeoordelingsinstrumenten in combinatie met oordelen van de docent.

Evenmin makkelijk is de verbinding met actuele kunst, want die is soms weinig toegankelijk en controversieel. Maar er is ook veel actuele kunst die wel toegankelijk is en die een belichaming vormt van multiculturaliteit, mondialisering en medialisering. Zulke actuele kunstuitingen verbeelden de huidige persoonlijke en maatschappelijke voorkeuren, opvattingen en conflicten. Ze zijn een ingang om die in het onderwijs aan de orde te stellen. Emiel Heijnen (2015) heeft in zijn proefschrift *Remixing the Art Curriculum* de sociaal-culturele contexten waaruit populaire beeldcultuur en kunst ontstaan, toegevoegd aan de inhoudelijke uitgangspunten van authentieke kunsteducatie. Op basis van uitgebreid ontwerponderzoek heeft hij mijn visie ook op andere punten verder geoperationaliseerd en geactualiseerd. Ik ben daar blij mee evenals met ander onderzoek dat authentieke kunsteducatie kritisch onderzoekt, bijstelt en uitbreidt.

Maar de uitgangspunten van dat ideaal staan voor mij nog recht overeind. En vandaar dat ik durf te eindigen met bijna dezelfde zinnen als waarmee ik indertijd mijn oratie eindigde: Schoolkunst is kunst die is getemd door schoolse voorwaarden. Dat is tot op zekere hoogte onontkoombaar. Maar binnen die schoolse voorwaarden zou het ideaal van een authentieke kunsteducatie meer kunnen worden benaderd en, wat mij betreft, ook meer moeten worden benaderd. De kracht ervan is dat het tracht de relatie met de alledaagse kunstbeoefening en kunstbeleving van de leerling te handhaven, maar tevens een toegang wil verschaffen tot het domein van de experts en de actuele ontwikkelingen daarin. Authentieke kunsteducatie zoekt zo naar een balans tussen persoonlijke en maatschappelijke relevantie.

Als verbindingen met actuele kunstpraktijken buiten de school ontbreken, dan rest schoolkunst in de slechte zin van het woord. Maar als die verbindingen er zijn, dan zal de kunsteducatie haar unieke en belangrijke onderwijsbijdrage blijven leveren, aan mijn kleindochter en aan haar medeleerlingen.

Folkert Haanstra was van 2001-2015 bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht. Hij is sinds 2002 lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
E folkert.haanstra@ahk.nl

Literatuur

Acara, Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (z.j.). *Draft. Shape of the Australian Curriculum: The Arts*.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Munster/New York: Waxmann.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.

College Board (2011). *International arts education standards. A survey of the arts education standards and practices of fifteen countries and regions*. New York: National Coalition of Core Arts Standards.

Damen, M.-L., Haanstra, F., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. (Cultuur+Educatie 4). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Davis, J. (1991). *Artistry lost: U-shaped development in graphic symbolization*. Unpublished Dissertation Harvard University, Graduate School of Education.

DICE consortium (2010). *The DICE has been cast. Onderzoeksresultaten en aanbevelingen over educatief theater en drama. Briefing paper*. Belgrado [etc.]: DICE consortium.

Duncum, P. (2000). A multiple pathways/multiple endpoints model of graphic development. *Visual Arts Research*, 26(1), 38-47.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven/London: Yale University Press.

Examenblad.nl (z.j.a). *Examenprogramma kunst (beeldende vormgeving) havo [2016]*.

Examenblad.nl (z.j.b). *Examenprogramma kunst (beeldende vormgeving) vwo [2016]*.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Oxford University Press.

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M.-L., & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*. (Cultuur+Educatie 8). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Gardner, H., & Winner, E. (1982). First imitations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 147-168). New York: Academic Press.

Gaut, B., & McIver Lopes, D. (Eds.) (2005). *The Routledge companion to aesthetics*. Second Edition. Abingdon/New York: Routledge.

Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl Ott, L., & Peez, G. (2012). *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht*. München: Kopaed.

Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2015). *Studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs in Vlaanderen. Een analyse van de impact van kenmerken van studenten en van opleidingen*. Leuven: SSL.

Groot, A. D. de (1978). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragsrepertoires, programma's, kennis-en-vaardigheden. In *Handboek voor de onderwijspraktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Haanstra, F. (1976). *Van idee naar instrument*. Stageverslag Psychologie Rijksuniversiteit Groningen. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Haanstra, F. (1994). *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception. Two meta-analyses*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2009). Voor altijd vreemd van cultuur. Fabels en feiten over de effecten van kunsteducatie. *Kunstzone*, 8(9), 40-41.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-36). (Cultuur+Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F., Hoorn, M. van, & Damen, M.-L. (2009). *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldende werk*. (Cultuur+Educatie 24). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F., Damen, M.-L., & Hoorn, M. van (2013). Interestingness and pleasingness of drawings from different age and expertise groups. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 173-194.
- Haanstra, F., Damen, M.-L., & Hoorn, M. van (2014). Beoordeling van beeldende producten in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 91(4), 250-269.
- Haanstra, F., Heusden, B. van, Hoogeveen, K., & Schönau, D. (2014). *Kader 'Kwaliteit Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'*. Utrecht: Sardes.
- Haanstra, F., Damen, M.-L., Groenendijk, T., & Boxtel, C. van (2015). A Review of Assessment Instruments in Arts Education. In S. Schonmann (Ed.), *International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015. The Wisdom of the Many - Key Issues in Arts Education* (pp. 413-418). Münster: Waxmann.
- Hargreaves, D. H. (1995). Kunstzinnig onderwijs: een vak op zich. In J. Ensink (Ed.), *Determinanten van leren over kunst* (pp. 30-50). (Katernen Kunsteducatie 8). Utrecht: LOKV.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V., van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., Vorle, R. van der, Copini, E., Dorsten, T. van, & Ekster, W. (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Grinten, M. van der (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes/Oberon.
- Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Proefschrift. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Kirchner, C., & Haanstra, F. (2015). *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen Im Vergleich. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*. Augsburg/Amsterdam.
- Maarleveld, O., & Kortland, H. (2014). Beeldend reflecteren: een nieuwe beoordelingsmethode voor praktisch beeldend werk in het voortgezet onderwijs. In M. Smedema et al. (Eds.), *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek* (pp. 115-125). Amsterdam: Lectoraat kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Minnaert, A. (2015). Motiveren voor leren of motiveren voor cijfers: maakt het verschil uit? In H. Grietens, I. Haakma, A. Huyghen, M. Janssen, J. Knot-Dickscheit, & W. Post (Eds.), *Orthopedagogiek maakt verschil* (pp. 19-27). Leuven: Acco.

Mocca (2014a). *Raamleerplan Beeldend onderwijs*. Amsterdam: Mocca.

Mocca (2014b). *Raamleerplan Drama*. Amsterdam: Mocca.

Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F., & Oud, W. (1996). *Effecten van kunst-educatie in het voortgezet onderwijs*. (SCO-Rapport 452). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

NIVOR, & Werkgroep O3. (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Onderwijsraad, & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.

Pariser, D. (2006). Considering the U-Curve. In J. A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics* (pp. 255-275). Chicago: Open Court Publishing Co.

Pariser, D., Kindler, A., Berg, A. van den, Dias, B., & Chen Liu, W. (2007). Does practise make perfect? Children's and adults' constructions of graphic merit and development: a cross-cultural study. *Visual Arts Research*, 33(65), 96-114.

SKVR (2013). *Leerlijnen cultuureducatie*. Rotterdam: SKVR.

SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. Enschede: SLO.

Smedema, M. et al. (2014). *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Lectoraat kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Winner, E., & Hetland, L. (Eds.) (2000). The arts and academic improvement: what the evidence shows. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4).

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Parijs: OECD.

Zapp, K. (z.j.). *Kann man Farbe können? Proefschrift in voorbereiding*. Universiteit Utrecht.

Kunst als educatie

Kees Vuyk

De kunsten vervullen van oudsher een educatieve functie in de samenleving. Om die functie in onze tijd en in verband met moderne kunst ten volle tot haar recht te laten komen, is het belangrijk dat mensen de kunsten leren lezen. En daarom, zo betoogt Kees Vuyk in dit essay, hebben we kunsteducatie nodig.

Voor filosofen die ook kunstliefhebbers zijn, zoals ik, is het een ongemakkelijk feit dat de stamvader van de westerse filosofie, de Griek Plato, in zijn boek over de ideale staat, *Politeia*, zich uiterst kritisch uitlaat over de kunst. Dit gaat zover dat hij voorstelt om voor bepaalde kunstenaars, de echt goede kunstenaars lijkt het, de poorten te sluiten:

‘Als dus een man die knap genoeg is om zich onder allerlei vormen voor te doen en alles na te bootsen, zich in onze staat komt melden om zichzelf en zijn gedichten aan het publiek voor te stellen, dan zullen we ons in alle eerbied voor hem neerwerpen als voor een heilige, een wonder, een charmant heerschap. En toch zullen we hem zeggen dat er geen mensen van zijn slag in onze staat worden aangetroffen, en dat er ook geen plaats voor mag zijn. En we zullen zijn hoofd met parfumolie begieten en met wollen bandjes omkransen, om hem vervolgens feestelijk naar een andere staat door te sturen. Tot eigen nut zullen we een beroep doen op een eenvoudiger en een minder charmant dichter, die ons de stijl van de fatsoenlijke man kan nabootsen.’ (1978[380 v. Chr.], p. 398).

In dit essay wil ik deze kritiek van Plato nader beschouwen. Vandaaruit zal ik betogen dat de kunsten van oudsher, zowel in Plato’s tijd als nu nog, een educatieve functie vervullen in de samenleving. Wel ontwikkelt die functie zich in de loop van de geschiedenis. Nieuwere media nemen haar gedeeltelijk over en de kunst beweegt zich onder invloed daarvan naar andere terreinen, waar haar educatieve karakter niet altijd goed herkenbaar is. Iets van die gelaagdheid zichtbaar maken is het doel van dit essay.

Plato’s kritiek op de kunsten

Wat zijn Plato’s argumenten voor deze afwijzing van de kunstenaar? In de tekst waarvan het zojuist genoemde citaat het slot vormt, noemt hij twee soorten argumenten, theologische en morele. Het theologisch probleem van de kunsten is dat ze een ongeloofwaardig beeld schetsen van de goden. Het is bekend dat de Grieken hun goden als mensen voorstelden – onsterfelijke supermensen weliswaar, maar niettemin behept met de ondeugden die mensen ook kennen: leugenachtigheid, ijdelheid, lange tenen, begerigheid, wellust. Hoe kunnen we verwachten dat mensen eerbied hebben voor de goden als kunstenaars hen zo, al te menselijk afbeelden?

Een tweede reeks argumenten die Plato aanvoert om de kunst af te wijzen kunnen we moreel noemen: kunst geeft lang niet altijd het goede voorbeeld. Veel van wat de kunst ons voorspiegelt, is bepaald niet iets waarvan je zou willen dat mensen het navolgen. Denk alleen aan de Griekse tragedies, die in Plato’s tijd een belangrijke rol speelden in het culturele leven van zijn woonplaats Athene. Een man die zijn vader doodt en moeder huwt (Oedipus). Een koning die zijn dochter offert, daarom door zijn vrouw vermoord wordt, die op haar beurt weer gedood wordt door haar zoon (Agamemnon). Een vrouw

die uit jaloezie haar eigen kinderen doodt (Medea).

Verderop in zijn boek zal Plato zijn afwijzing van de kunsten ook met metafysische argumenten onderbouwen, die erop neerkomen dat de kunsten de mensen afhouden van het zoeken naar de waarheid in plaats van dat ze hen daartoe aanzetten. Christelijke kerkvaders nemen dit argument over en hoewel het christendom niet in zijn algemeenheid kunstvijandig genoemd mag worden, duikt het in de geschiedenis van de christelijke kerk toch steeds weer op. In het protestantse Nederland van de eerste helft van de twintigste eeuw heerste nog een taboe op dansen, theater- en bioscoopbezoek dat met vergelijkbare, in wezen Platoonse argumenten werd beargumenteerd.¹

Moderne filosofen hebben geprobeerd Plato zo uit te leggen dat zijn kritiek in elk geval de kunst zoals wij die kennen niet raakt. Monroe Beardsley, de schrijver van een gezaghebbend handboek over de geschiedenis van de esthetica, stelt dat Plato geen oordeel uitspreekt over kunst als kunst, geen esthetisch oordeel met andere woorden, maar alleen oordeelt over de ethische aspecten van kunst. Door kunst langs de morele meetlat te leggen nam hij volgens Beardsley de kunst juist uiterst serieus. 'Art is too serious to be left to the artist', vat Beardsley (1975, p. 50) Plato's standpunt samen.

De Rotterdamse filosoof Awee Prins (1992) plaatst Plato's kritiek volledig in zijn tijd. In het Athene van Plato namen, volgens Prins, kunstenaars zichzelf veel te serieus. Ze vonden dat ze alleskunnners waren, precies zoals Plato beschrijft. Dat vroeg om een reactie.

De meest uitgewerkte moderne reactie op Plato die ik ken, is die van de Amerikaanse filosoof Alexander Nehamas (1988). Hij verklaart Plato's standpunt vanuit het perspectief dat kunst in Plato's tijd iets heel anders was dan nu. Zeker de kunsten die Plato het meest kritiseert, de dichtkunst en het theater, waren onderdeel van grote volksfeesten. Ze leken meer op de populaire cultuur van nu dan op de kunst van nu. Tragedieopvoeringen vonden in Athene bijvoorbeeld plaats in het kader van meerdaagse Dionysosfeesten. Er was ook een competitie aan verbonden. Daarom is er een overeenkomst tussen het soort kritiek dat Plato uitoefent op de kunst en hedendaagse kritiek op populaire cultuuruitingen: popmuziek, televisie, games. Ook daarvan wordt dikwijls gezegd dat ze een slecht voorbeeld geven.

Van orale cultuur naar schriftcultuur

Een heel andere invalshoek om Plato's kritiek op de kunsten te begrijpen biedt de classicus Eric Havelock, een vertegenwoordiger van de Toronto-school in mediastudies, waarvan de wat jongere Marshall McLuhan het bekendste lid is geworden vanwege zijn uitspraak 'The medium is the message'.

1 Een uitvoerige bespreking van Plato's afwijzing van de kunst en de doorwerking daarvan in de geschiedenis geven Eleonora Belfiore en Oliver Bennett in hun boek *The social impact of the arts. An intellectual history*, p. 40 e.v.

In zijn boek *Preface to Plato* (1963) plaatst Havelock Plato's kritische kijk op kunst in de geschiedenis van de media. In Plato's tijd speelt zich namelijk in Griekenland een van de eerste mediarevoluties in de geschiedenis van de mensheid af: de opkomst van het alfabetisch schrift.² Deze revolutie zorgt ervoor dat lezen en schrijven hun aura van geheimzinnigheid verliezen en meer verbreid raken, in elk geval onder de hogere standen, waartoe Plato behoorde. Zijn kritiek op de kunst van zijn tijd moet volgens Havelock begrepen worden als de kritiek van een geleerd man op de cultuur van orale overdracht die hij zelf achter zich gelaten heeft, maar in zijn samenleving nog oppermachtig is.

In een samenleving zonder schrift zit alles wat mensen moeten weten opgeslagen in het geheugen van de personen die weten. Als die kennis wordt overgedragen, gebeurt dat mondeling, meestal in een nauw contact tussen meester en leerling. Voor de leerling komt het erop aan de meester zo precies mogelijk na te doen of na te praten. Daarbij bestaat feitelijk geen ruimte voor een eigen inbreng. Hoe snel wordt een boodschap die alleen mondeling wordt overgedragen niet verhaspeld? Te gemakkelijk sluipen er fouten binnen in deze vorm van communicatie. Alle aandacht is dus gericht op het voorkomen daarvan. Daarom wordt de informatie geordend in verhalen, die voorzien worden van rijm en ritme om het onthouden te vergemakkelijken. Muziek, dans, mimische uitbeelding, gebruik van plaatjes en plastische middelen als maskers en beelden dienen hetzelfde doel. Maar hoe artistiek ook ingekleurd, de kern van alle orale overdracht is stampen, klakkeloos uit je hoofd leren, niet nadenken. Zodra je gaat nadenken bij elke regel die je op deze wijze leert, lukt het niet meer hem te leren – gewoon doen dus.

Dat is de educatieve praktijk die Plato om zich heen ziet en waarin kunst – in ruime zin genomen – een grote rol speelt. Want wat leren de kinderen in zijn tijd als ze les krijgen: naast de nodige praktische vaardigheden zijn het vooral de gedichten van Homerus en andere mythen over de Olympische goden. Als ze tot chique families behoorden, mochten ze meespelen in het koor bij de opvoering van tragedies. En ja, in deze opvoeding maakten ze inderdaad kennis met de foute dingen die Plato in zijn *Politeia* verwijt aan de kunsten. Ongeloofwaardige goden. Falende helden. Daarom is Plato tegen de kunst, omdat de kunst het voornaamste medium is van een opvoedingspraktijk die hij afwijst: het klakkeloos en kritiekloos herhalen van verhalen die om hun herkomst eerbiedwaardig gevonden worden, maar die als je kritisch leest, tal van bedenkelijke elementen bevatten.

Kunst is dus voor Plato iets anders dan voor ons. Voor hem zijn de kunsten media voor de overdracht van het culturele erfgoed. Geen zelfstandige vormen van communicatie met een eigen artistieke of esthetische boodschap, maar veelgebruikte hulpmiddelen bij het onderwijzen van de jeugd van alles wat voor de samenleving van waarde is. Het is daarom te simpel om

2 Het alfabetisch schrift is 'uitgevonden' door de Feniciërs. De Grieken hebben het vervolmaakt en op grote schaal in toepassing gebracht.

te zeggen dat Plato tegen de kunsten is. Hij zet zich af tegen het kritiekloos doorgeven van het culturele erfgoed en in zijn tijd speelden de kunsten daarbij een grote rol.

De educatieve betekenis van de kunsten

Intussen kunnen we Plato's kritiek op de kunsten ook op een positievere manier duiden en constateren dat hij de educatieve betekenis van de kunsten onderkent. Dat wil ik voor het vervolg van mijn betoog vasthouden en verder uitwerken. Mensen leren van en met de kunsten.

Ik vermoed dat deze educatieve functie zelfs de oudste functie is van kunst in de samenleving. Het zou wel eens de reden kunnen zijn dat mensen kunsten hebben ontwikkeld: om het culturele erfgoed over te dragen. Misschien niet al het erfgoed, maar dan toch wel het immateriële erfgoed. En ondanks alle kritiek die in de loop van de geschiedenis erop is uitgeoefend, is deze functie van de kunsten volgens mij nog lang niet uitgewerkt. In de politiek staat deze functie bijvoorbeeld nog altijd voorop als het erom gaat redenen aan te voeren waarom de overheid de kunsten zou moeten steunen – ook bij conservatieve partijen die verder weinig met kunst op hebben. De kunsten vertellen ons waar we vandaan komen, wat onze traditie is en zo dus wie we zijn. Zij zijn de dragers van het nationaal erfgoed en daarom, zo vinden tegenwoordig politici van links tot rechts, moet elk kind met kunst in aanraking komen. Deze functie van kunst levert misschien het enige niet omstreden argument voor overheidsbemoeienis met cultuureducatie.

Beseffen we wel hoeveel waarden er nog altijd overgedragen worden met artistieke uitingen? De discussie over de invloed van kunst laat soms op als kunstuitingen kinderen lijken aan te zetten tot excessen in agressie en seksualiteit. We lijken ons echter nauwelijks ervan bewust dat kunst ons ook heel gewone dingen leert. Worden er niet juist veel alledaagse waarden via de kunsten overgedragen, in verhalen over moed en lafheid, over man-zijn en vrouw-zijn, over vreugde en verdriet, over leven en sterven?

Wat we leren van en met kunst zijn niet de tafels van vermenigvuldiging – ook al helpt het om de tafels gezamenlijk ritmisch op te zeggen. Niet hoe je een praktische vaardigheid uitoefent, een schip besturen bijvoorbeeld – al laat Havelock vrij overtuigend zien dat de vele op het oog zinloze herhalingen in de *Ilias* en de *Odyssee* van steeds weer dezelfde opsommingen van tamelijk gewone handelingen waarschijnlijk een heel praktisch doel hebben gediend. Zo functioneerden deze gedichten ook als handleidingen voor het leren uitvoeren van zulke handelingen:

‘Toen ze het diepe water der baai waren binnengevaren,
Haalden de mannen het zeil af en borgen het op in hun vaartuig.
Daarna lieten ze snel, de slagtouwen vierend, de mastpaal

Neer in de gaffel, ze roeiden vervolgens het schip naar de rede,
Wierpen het anker in zee en legden hun boot aan de kabels...'
(Homerus (1993[762 v. Chr.]), boek I, vers 432vv)

Havelock (1963, p. 83) spreekt in dit verband van de Homerisch encyclopedie. Wie naar de gedichten van Homerus luistert, leert en passant ook allerlei praktische dingen. Precies deze handboekfunctie van kunst is in de moderne tijd echter komen te vervallen. Boeken zonder kunstzinnige betekenis hebben die rol overgenomen – denk aan de befaamde *Encyclopédie*, pronkstuk van de Franse Verlichting en voorloper van alle leerboeken die we vandaag de dag in het onderwijs gebruiken.

Toch zijn er nog altijd heel veel dingen die niet via handboeken kunnen worden overgedragen. Ik denk aan abstracte begrippen als moed, lafheid, edelmoedigheid, slechtheid. We kunnen er definities van geven, maar als we aan anderen willen leren wat deze begrippen inhouden is nog altijd het beste middel: een mooi verhaal vertellen over iemand die moed toont, zich slecht gedraagt enzovoort. Wie wil overdragen wat liefde is, heeft nog altijd geen beter middel dan een liefdesliedje zingen.

In onze tijd wordt deze educatieve functie vaak uitgeoefend door de populaire cultuur. Popmuziek is onverslaanbaar als het gaat over zaken als liefde, eenzaamheid en verdriet. Ook in opera's en de liederen van de grote romantische componisten gaat het daarover, maar die bereiken een kleiner publiek.

Muziek is überhaupt nog altijd de kunstvorm die het minst is aangetast door de opkomst van het schrift. Het notenschrift heeft complexere vormen mogelijk gemaakt, maar die hebben nooit de basisvorm van de muziek weten te verdringen, namelijk het simpele levenslied dat gemakkelijk in het gehoor ligt, zodat een publiek snel kan meezingen, en dat uiting geeft aan de meest primaire emoties en aldus leert hoe ermee om te gaan.

Verhalen en romans

Verhalen zijn ook nog altijd onmisbaar in de overdracht van immateriële waarden. Maar hier is de variatie groot en de impact van al die varianten is heel verschillend. Er zijn de verhalen die we kinderen vertellen voor het slapen gaan. Oude volksverhalen en sprookjes dienen daarbij als voorbeeld. Kinderboeken, al dan niet voorgelezen, zijn de moderne voortzetting van de oude verhalencultuur. Veel romans voor volwassenen zijn ook niet veel anders dan op schrift gestelde verhalen.

Maar met de komst van de roman gebeurt er ook iets nieuws. Het zelf lezen, voor de roman de kenmerkende vorm om een verhaal tot zich te nemen, doet iets met de lezer dat afwijkt van wat er gebeurt bij het luisteren naar een vertelling. In tegenstelling tot luisteren is lezen geen sociale

aangelegenheid. Integendeel, lezen in stilte haalt je uit je omgeving en geeft je de gelegenheid midden in de grote wereld een kleine eigen wereld te creëren. Lezen werpt je terug op jezelf. De verhalen stimuleren tot zelfonderzoek, ook al gaan ze over de levens van anderen. De literaire roman is helemaal op dit gegeven gebouwd; in sommige romans is het verhaal zelfs volkomen ondergeschikt aan dit zelfonderzoek. Dit gegeven onderscheidt de roman van nieuwere verhaalvormen die met nieuwere media onze cultuur zijn binnengedrongen. De film is al langere tijd een concurrent, maar kon door haar heel ander gebruik van de tijd de roman nooit echt vervangen. Het lijkt erop dat de langere televisieserie, sinds kort bijzonder populair, dit wel kan. De werking daarvan is echter beslist anders. Lezen van (vooral) literaire boeken dwingt je te vertoeven bij jezelf; het kijken van een televisieserie is – net als de film – als een reis door een ander land of soms het eigen land maar dan door de ogen van een ander. Je leert nieuwe perspectieven kennen, maar het blijven de perspectieven van een ander. Die kun je overnemen, maar dat hoeft niet, je kunt ze ook op afstand houden. Dan vertellen ze het verhaal van een ander die anders is dan jezelf (Vuyk, 2015).

Bij het lezen van een geslaagde roman is het veel lastiger die afstand te bewaren. De roman dwingt je een persoonlijke relatie aan te gaan met de perspectieven die zich al lezend openen. Romans dragen niet alleen informatie aan over andere mensen; ze maken je ook bewust van jezelf. Ze doen inzien dat het verhaal van de ander slechts betekenis krijgt via jou als lezer, dat het daarmee ook – op zijn minst deels – jouw verhaal is. Soms is het zelfs meer jouw verhaal dan dat van de schrijver.

Dat inzicht kan vervolgens gegeneraliseerd worden. Dat leidt tot de stelling dat elke ervaring bemiddeld wordt door degene die ervaart, dat er een element van subjectiviteit in de ervaring zit. Net zoals een lezer uit een handvol schamele gegevens – zwarte tekens op een witte bladzijde – met zijn herinnering en verbeelding een wereld kan opbouwen, zo interpreteren mensen voortdurend alles wat uit de wereld op hen afkomt om er verhalen van te maken die aan dat alles enige zin geven. Met andere woorden: literatuur lezen leert dat ieder mens de werkelijkheid op zijn eigen manier ervaart. Wat mensen aan elkaar vertellen – ook dat wat wij zelf aan die conversatie bijdragen – is niet *de* waarheid over de wereld, maar een verhaal dat net zoveel vertelt over de verteller als over de wereld die eruit naar voren komt. Dat houdt onder meer in dat mensen altijd kritisch moeten zijn op dat wat er wordt verteld.

Hier komt de les van Plato opnieuw om de hoek kijken. Verhalen zijn maar verhalen. Er is geen enkele reden om ze klakkeloos voor waar aan te nemen. Elk verhaal moet kritisch tegen het licht gehouden worden. Plato meende dat het licht van de ratio de waarheid of valsheid van een verhaal zou kunnen onthullen. Voor ons is dat niet meer zo aannemelijk. Toch stellen we vragen: wie vertelt dat verhaal, met welk motief en in welke constellatie? Kritiek is een essentieel onderdeel van een cultuur waarin lezen centraal

staat, in welke vorm dan ook – niet alleen het lezen van boeken, maar ook van schilderijen, van beelden, van karakters, van de natuur, van muziek zelfs.

Subjectiviteit

Hiermee heb ik de ingrediënten verzameld voor het antwoord op de vraag die dit betoog bij de lezer waarschijnlijk al vanaf het begin oproept, namelijk of de stelling dat kunst mensen iets leert ook van toepassing is op de typisch moderne kunst, de 'highbrow' cultuur van de in vele vormen uitwaaiende hedendaagse beeldende kunst, de gecomponeerde muziek, toneel, ballet, opera – oftewel de in onze samenleving gewoonlijk door overheden gesubsidieerde kunsten. Ik houd vol dat ook deze kunst een boodschap in zich draagt, maar het is wel een andere boodschap dan die van de volkscultuur van de oude Grieken of van de populaire cultuur van nu. De boodschap van de moderne kunst is net als de boodschap van de literatuur een reflectieve boodschap. De moderne kunst in al haar varianten – dus niet alleen die van de literatuur, al gebeurt het daar wel heel pregnant – geeft ons inzicht in de subjectiviteit van de ervaring. De les van de moderne kunst is dat de werkelijkheid gezocht en gevonden moet worden in een proces van interpretatie of eenvoudiger gezegd: lezen. Wat de moderne kunst in alle genres en vormen leert, is dat de wereld geen eenduidige boodschap in zich draagt, maar dat hoe wij de wereld ervaren, altijd ook afhangt van onszelf.

Dat betekent in elk geval dat er een breuk bestaat tussen de wereld en onszelf. Filosofen zeggen het zo: de mens is een subject en de wereld verschijnt aan hem in de vorm van objecten die hij nooit helemaal zal doorgronden, vooral omdat hij zijn eigen rol in de wereld nooit helemaal zal begrijpen. Het hoogste dat een mens kan bereiken, is dat hij zich bewust wordt van zijn precaire positie en precies dat is wat de ervaring van moderne kunst ten diepste met mensen doet. Ze geeft hen de sensatie van buiten de wereld staan, op zichzelf zijn of, in filosofische termen: subjectiviteit. Die positie van de mens is dubbelzinnig. Enerzijds maakt het hem autonoom, heer en meester van zijn eigen wereld, anderzijds machteloos, want de eigen wereld is klein en de grote wereld al te vaak koud en onverschillig.

De achttiende-eeuwse filosoof Immanuel Kant (1724[1790], pp. 3-32) die deze ervaring misschien voor het eerst conceptueel articuleerde, noemde hem in zijn *Kritik der Urteilskraft* 'belangeloosheid'. De romantische interpretatie – lezing – van Kant heeft ervan gemaakt dat wij kunst op een contemplatieve manier moeten benaderen. Alleen in een soort stille aanbidding zou ze haar boodschap kunnen overdragen. Die contemplatie is de basishouding geworden van het publiek in de kunsttempels van onze samenleving. Maar deze interpretatie is een misvatting, of liever – want kan een interpretatie fout zijn? – een gekleurde lezing van Kant. Ik denk dat Kant eerder het omgekeerde bedoelde, namelijk dat de ontmoeting van schoonheid (en schone

kunst) mensen voor een moment uit het leven van alledag kan tillen en zo de sensatie geven van vrijheid, dezelfde vrijheid die voor Kant de basis is van alle ethiek (Vuijk, 2011; Belfiore & Bennett, 2010, p. 178 e.v.).

Zo bezien staat Kant dus niet – zoals vaak wordt beweert – aan de oorsprong van de l'art pour l'art-beweging die de kunst een eigen en autonoom gebied in de samenleving toedenkt. Volgens mij huldigt Kant juist een zeer functionele opvatting van kunst. Kunst maakt ons – als het goed is midden in het alledaagse leven – bewust van onszelf als autonome subjecten en daarom ethische wezens. Op dat laatste kan ik in het bestek van dit artikel niet dieper ingaan. Waarvoor ik in dit betoog Kants bijval zoek, is voor de stelling dat ook moderne kunst – de kunst van het l'art pour l'art voor mijn part – een les bevat, namelijk de les van de subjectiviteit van de menselijke ervaring. Die les maakte dat de kunst in de moderne tijd naar alle kanten kon uitwaaieren en dat interpretatie het sleutelbegrip werd voor zowel de makers van moderne kunst – denk aan dirigenten, solisten, regisseurs, acteurs, curatoren, allen zijn ze interpreten – als voor de ontvangers ervan, het publiek. Moderne kunst geeft les in communicatie onder de conditie van de subjectiviteit, les zowel in het leren verzenden van subjectieve boodschappen als in het ontvangen en verstaan ervan. Door deze lessen van de kunst is de communicatie in de moderne tijd beslist verrijkt. Eenvoudiger is zij daardoor niet geworden.

Moderne kunst als interpretatiekunst

De moderne kunst voedt een interpretatiecultuur. Vandaar dat rondom deze kunst een uitgebreid discours is ontstaan, van borrelpraat tot hooggeleerde beschouwingen. Zich daarin bewegen is niet altijd even makkelijk. Een veel voorkomende dwaling is dat deze interpretatiecultuur beperkt blijft tot de inner circle van de kunstwereld. Kunst is dan een spel met betekenissen, dat buiten de kunst weinig tot niets betekent. Kunst ervaren verwordt tot een complexe vorm van amusement, zoiets als cryptogrammen oplossen, een mooie liefhebberij voor een in dit soort raadsels geïnteresseerd publiek.

Een tweede aberratie rekt de interpretatiecultuur eindeloos op. Twee decennia geleden spraken we van postmodernisme, een stroming die ontsprong aan de kunsten, maar al spoedig grote delen van de samenleving overspoelde, zodat de socioloog Zygmunt Bauman (2000) onze tijd kon karakteriseren als 'liquid modernity'. In zijn meest banale vorm zegt dit postmodernisme: alles is subjectief, geen enkele interpretatie heeft meer geldigheid dan de andere, niet in de kunst, maar ook niet in de politiek, het recht of zelfs de wetenschap. In optimistische tijden, zoals die waarin het postmodernisme ten tonele verscheen, leidde het tot een samenleving gebaseerd op vrijheid, blijheid, tot 'anything goes'. In meer pessimistische tijden zoals we die nu beleven, leidt het tot een samenleving waarin interpretatieverschillen kunnen leiden tot conflicten die alleen nog met geweld oplosbaar lijken.

Juist die laatste ontsparing wijst erop hoe belangrijk het is dat mensen goed kunnen interpreteren. Dat legitimeert weer het belang van een zekere vertrouwdheid met de moderne kunst. Cultuureducatie is leren omgaan met subjectiviteit. Daarin ligt volgens mij haar legitimatie, veel meer dan in het tegenwoordig zo veelgebruikte argument van de creativiteit. Ik geloof niet dat mensen van omgang met moderne kunst veel creatiever worden; wel dat ze leren interpreteren en dat is een belangrijke voorwaarde voor het begrijpen van elkaar en dus voor het samenleven.

Helaas blijkt dat niet iedereen even gemakkelijk greep krijgt op de gelaagde communicatie van de moderne kunst. Lezen is dan ook een techniek die mensen heel bewust moeten leren. Het lezen van lastige teksten is voor sommige mensen teveel gevraagd. Dat weten we en we accepteren het. Maar we hebben moeite te accepteren dat complexe kunstwerken niet voor iedereen begrijpelijk zijn en dat er mensen zijn die het moeizame ontrafelen van hun boodschappen liever aan zich voorbij laten gaan. Onderwijs kan hierbij helpen, uiteraard, en het is goed dat we tegenwoordig aan iedereen lessen in kunst geven, maar zoals de lessen in lezen niet van iedereen vol-leerde lezers van (bijvoorbeeld) Plato maken, zo mogen we ook van kunst-educatie niet verwachten dat alle leerlingen goed worden in het interpreteren van alle kunstwerken.

Dat niet alle mensen met complexe kunst uit de voeten kunnen, betekent nog niet, zoals beleidsmakers snel geneigd zijn te concluderen, dat deze kunst dus geen maatschappelijke functie heeft. Ook al wordt maar een deel van de samenleving erdoor aan het denken gezet, dan nog kan dat heel goed gunstig uitwerken op de samenleving als geheel. Wat weer niet uitgelegd moet worden als dat complexe kunst altijd beter is dan kunst met een meer eenduidige boodschap. Complexiteit is er in soorten. Toetssteen blijft het kernwoord communicatie. Kunst wil iets overbrengen – als een kunstwerk daarin niet slaagt of alleen maar in een heel kleine kring van ingewijden, dan is er reden om te twijfelen aan de kwaliteit van het kunstwerk. Het is in elk geval lastig vol te houden dat zulke esoterische werken een maatschappelijke functie hebben.

Geletterdheid op haar retour

Hierboven heb ik gezegd dat het voorstelbaar is dat niet iedereen affiniteit heeft met kunst die om interpretatie vraagt. Voor sommigen is het interpreteren van kunst domweg te moeilijk. Zorgelijk is het echter dat ook onder bevolkingsgroepen voor wie dit geen belemmering hoeft te zijn, steeds meer mensen zich lijken af te keren van die vormen van kunst die om kennis, inzicht, tijd en energie vragen. Ik zie daarvoor verschillende oorzaken.

Ten eerste worden mensen in onze door ICT gestuurde samenleving bedolven door een stortvloed van informatie. Wie de hele dag boodschappen

moet interpreteren om overeind te blijven, wil in zijn vrije tijd wel eens iets puur ontspannend doen.

Daar komt bij dat het aanbod niet alleen bestaat uit moderne kunst. Integendeel, er is een uitgebreid aanbod van kunst met een simpele boodschap die geen interpretatieve inspanningen van het publiek vraagt. Deze kunstwerken uit de populaire cultuur werken nog volgens de oeroude principes van de orale overdracht. In onze samenleving worden ze veelal commercieel geproduceerd en gedistribueerd en passen daarmee uitstekend in onze kapitalistische samenleving. De consumptie van deze kunst vraagt niet alleen weinig van het publiek, haar verspreiding wordt ook nog eens stevig gestimuleerd door de macht van het geld. Is het een wonder dat veel mensen hun kunstbehoefte vervullen met producten van deze populaire cultuur? Neen, denk ik, en het is ook niet per se verkeerd. Toch wil ik er twee kanttekeningen bij maken. Want deze wijdverbreide consumptie van populaire cultuur is ook niet per se onschuldig. Er worden immers – weten we in elk geval sinds Plato – in deze cultuur wel degelijk boodschappen overgedragen. Hierboven heb ik voorbeelden genoemd van wat we van deze kunsten leren. Vragen naar de aard en het gehalte van deze boodschappen moeten wel af en toe gesteld worden. Ik zou in dit verband een pleidooi willen houden voor een populaire cultuur die niet compleet is ingebed in commerciële kaders. Laten we ervoor zorgen dat er voldoende mogelijkheden zijn voor mensen – juist ook de mensen voor wie gelaagde kunst te moeilijk is – om zich met kunst bezig te houden zonder dat ze tegelijk ingesnoerd raken in de netten van de markt.

De laatste oorzaak voor de afnemende interesse in complexe kunstwerken zie ik in het feit dat we in onze tijd weer een mediarevolutie meemaken vergelijkbaar met die welke Plato tot zijn kritische kijk op kunst bracht. Als gevolg daarvan wordt het lezen van boeken niet meer beschouwd als de kern van alle culturele activiteit. Audiovisuele media zijn bezig de hegemonie van de tekst te verdringen. Boeken zijn al lang niet meer uniek als toegangsbron tot bepaalde vormen van kennis. Veel van wat ooit typische boekenwijsheid was, wordt nu overgedragen door films, documentaires en niet te vergeten talkshows op radio en tv, en hun al maar uitdijende digitale verschijningsvormen op internet. Vooral internet heeft, denk ik, iets fundamenteels veranderd. Onze onzekerheid over de waarde van de reflectieve communicatie is vooral door dit medium sterk toegenomen. De klassieke geletterdheid is op zijn retour. Mediaonderzoekers spreken over de opkomst van een cultuur van secundaire oraliteit (Ong, 1982). Overdracht van cultuur gaat weer net als het eeuwen lang voor de tijd van de Verlichting geweest is, grotendeels via vormen van orale overdracht – nu elektronisch bemiddeld, dat wel. De consumptie daarvan kent andere patronen en verloopt volgens andere regels dan die van het literair overgedragen erfgoed. Maar wat die regels en patronen zijn, weten we nog nauwelijks.

Intrinsiek of instrumenteel

Ik heb in dit essay betoogd dat de waarde van kunst ligt in het feit dat we met en door kunst iets leren: eenvoudige boodschappen in de tijd dat overdracht nog vooral mondeling plaats vond, gelaagdere en complexere boodschappen sinds mensen het schrift zijn gaan gebruiken en hun cultuur zijn gaan doorgeven via boeken.

Ik ben me ervan bewust dat ik mij met deze boodschap op glad ijs beweeg. Maak ik van kunst zo niet een instrument ten dienste van andere menselijke activiteiten, in casu onderwijs en opvoeding? Waar blijft zo de intrinsieke waarde van kunst? Kort geleden nog maar heeft de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid in een rapport over het cultuurbeleid gewaarschuwd tegen de neiging om cultuur alleen te beoordelen op haar instrumentele waarde (Schrijvers, Keizer, & Engbersen, 2015). De raad pleit voor meer aandacht voor de culturele waarde van cultuur. Ik ben het in veel opzichten eens met deze stellingname. De kunsten – ik gebruik dit woord liever dan de vage term cultuur – worden te vaak ingezet voor doelen die hen vreemd zijn, zoals economisch gewin, politieke propaganda of nationale identiteit (Vuyk, 2010). Maar de inzet van de kunsten voor de instandhouding en de overdracht op nieuwere generaties van alles wat een samenleving van waarde vindt voor haar bestaan – kortom: cultuur – is volgens mij niet iets dat de kunsten vreemd is. Dat is hun oeroude en tegelijk springlevende taak. Hun culturele waarde.

Zij kunnen die taak vervullen dankzij een intrinsieke kwaliteit, een eigenschap – of set eigenschappen – die typisch is voor de kunsten. Volgens mij omvat die intrinsieke kwaliteit van de kunsten het vermogen de aandacht te trekken en vast te houden. Zij sturen de perceptie en ondersteunen het geheugen.

Iemand die kunst maakt, boeit, soms door de schoonheid van het werk, soms door het plezier dat het uitstraalt of uitdeelt, soms ook om andere redenen – lelijkheid, schok, verrassing. Maar daar houdt het niet op, want wie eenmaal de aandacht heeft, kan ook iets vertellen. Of liever: pas als iemand onze aandacht heeft, kan hij ons iets vertellen. Aandacht trekken is de intrinsieke kern van de kunst, in de Oudheid en eerder al, net zo goed als nu. Soms verwordt dat tot pure aanstellerij. Dan is de aandacht ondergeschikt aan de communicatie die met die aandacht mogelijk wordt. Plato zag dat gevaar goed in. Maar zijn remedie is te radicaal. De kunst verbannen lost niets op. Zonder de aandachttrekkerij van de kunst blijven we gevangen in ons kleine wereldje van directe zorgen en belangen zonder uitweg. Dan leren we niets en wordt alles dat buiten dit alledaagse leven valt een bedreiging. Kunst is nodig om ons daaruit te lokken, zodat leerprocessen op gang kunnen komen. Maar wie alle kunst voor zoete koek slikt, loopt kans het verkeerde te leren, zo niet slechte dan toch zinloze dingen. Een kritische positie kunnen innemen ten opzichte van wat de kunsten aanbieden is daarom gewenst. Dat

vraagt om de vaardigheid om kunst te 'lezen'. Deze geletterdheid verwerven is niet aan iedereen in gelijke mate gegeven. Bovendien staat het belang ervan in onze internetsamenleving ter discussie. Dat kunsteducatie *moet*, heb ik met het bovenstaande hoop ik afdoende aangetoond. Hoe het moet in onze tijd, is een vraag waarover ik iedereen die wel eens door kunst geraakt wordt, wil uitnodigen na te denken.

Kees Vuyk studeerde filosofie en psychologie en is sinds 2006 universitair hoofddocent aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Hij doet onder meer onderzoek naar de waarde van kunst voor de samenleving en de positie van podiumkunsten in een mediacultuur.
E C.M.Vuyk@uu.nl

Literatuur

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Beardsley, M. (1975). *Aesthetics from Classical Greece to the Present*. University of Alabama Press.

Belfiore, E., & Bennett, O. (2010). *The social impact of the arts. An intellectual history*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge: Harvard University Press.

Homerus (1993[762 v. Chr.]). *Ilias: de wrok van Achilles*. Amsterdam: Arbeiderspers.

Kant, I. (1927[1790]). *Kritik der Urteilkraft*. Hamburg: Meiner Verlag.

Nehamas, A. (1988). Plato and the Mass Media. *The Monist*, 7(2), 214-234.

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: the technologies of the Word*. London/ New York: Methuen.

Plato (1978[380 v. Chr.]). Politeia. In *Plato, Verzameld Werk*. Vert. X. de Win. Baarn/Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel/Ambo.

Prins, A. (1992). Plato over kunstenaars en kunstwerken. Kanttekeningen bij de grote waterscheiding. In H. A. F. Oosterling, & A. W. Prins. *Filosofie en Kunst. Van Plato tot Nietzsche: acht inleidingen in de esthetica*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Schrijvers, E., Keizer, A.-G., & Engbersen, G. (Eds.) (2015). *Cultuur herwaarderen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Vuyk, K. (2010). The arts as an instrument. The controversy surrounding the value of art. *International Journal of Cultural Policy*, 16(2), 173-183.

Vuyk, K. (2011). De zin van "belangeloosheid". De rol van de filosofie van Immanuel Kant in het werk van de Groningse school. In L. van Heteren, P. Gielen, & Q. van den Hoogen (Eds.), *Fight for the arts / Strijd om de kunst* (pp. 22-33). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Vuyk, K. (2015). The political impact of the novel. *Aesthetics and Phenomenology*, 2(2), 1-20.

Wat het lichaam weet over het doceren van muziek¹

Melissa Bremmer

Vakleerkrachten muziek bezitten, net als alle leraren, praktijkkennis over hoe zij bepaalde vakinhoud het beste toegankelijk kunnen maken voor lerenden. Melissa Bremmer ging in haar promotieonderzoek na welke rol het lichaam speelt in hun praktijkkennis over onderwijs in ritmische vaardigheden aan kleuters.

¹ Dit artikel is een samenvatting van mijn promotieonderzoek: *What the body knows about teaching music*. Voor het gehele onderzoek: zie <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/18010>

'Artistry in teaching depends on embodied knowledge. The body plays a central role; it tunes you in to what's going on. You come to feel a process that often exceeds the capacity of language to describe' (Eisner, 2006, p. 45)

Ritme is een van de meest fundamentele pijlers van muziek (Thaut, 2008): het verdeelt en organiseert muziek in samenhangende vormen en patronen die kunnen variëren door verschillende muziekculturen heen (Campbell, 2004). Muziek is een kunstvorm die zich in de tijd ontvouwt en ritme zorgt ervoor dat deze voorspelbaar wordt voor luisteraars en uitvoerenden van muziek.

Omdat ritme zo'n fundamenteel kenmerk is, geldt het leren van ritmische vaardigheden als een belangrijk element in het muziekonderwijs (Flohr, 2005; Young, 2009). Al vanaf groep 1 werkt de vakleerkracht aan de ritmische vaardigheden van kleuters en legt daarmee de basis voor de verdere muzikale ontwikkeling van kinderen (Hargreaves, 1996). De ritmische vaardigheden waaraan een vakleerkracht werkt, kunnen echter verschillen afhankelijk van wat een curriculum voorschrijft of wat een vakleerkracht zelf van belang acht. De vakleerkracht werkt bijvoorbeeld aan het uitvoeren van de puls², maat, ritmische patronen of verschillende tempi van de muziek op (eenvoudige) instrumenten of door bodypercussie. Maar ook het weergeven daarvan, het uitvoeren van een ritmische improvisatie of het leren lezen en schrijven van ritmenotatie kunnen een aandachtspunt zijn.

Hoewel ritmische vaardigheden gelden als een belangrijk onderdeel in het muziekonderwijs blijft het een vraag *hoe* deze vaardigheden gedoceerd en geleerd worden. Er zijn op basis van *onderzoek* modellen voor (vak)leerkrachten ontworpen die de muzikale ontwikkeling van het kind – met inbegrip van de ritmische ontwikkeling – beschrijven (zie bijvoorbeeld Gordon, 2003; Hargreaves, 1996; Swanwick & Tillman in Tillman-Boyce, 1996). Dit soort muzikale ontwikkelingsmodellen heeft als doel 'to advance thinking about educating and teaching the child in settings of formal schooling' (Taetle & Cutietta, 2002, p. 279) en wil handvatten bieden aan (vak)leerkrachten om werkvormen en ritmische vaardigheden te kiezen die afgestemd zijn op de ritmische ontwikkeling van het kind. Maar vakleerkrachten lijken dit soort muzikale ontwikkelingsmodellen nauwelijks te gebruiken, omdat zij het gevoel hebben dat deze modellen niet overeenkomen met hun persoonlijke ideeën en ervaringen over wat 'werkt' in hun klas (Bremmer, 2005; Heller & O'Connor, 2006; Meijer, 1999).

Daarnaast brengt de *praktijk* muziekboeken voort met allerlei ritme- en bewegingsactiviteiten voor kleuters die (vak)leerkrachten direct kunnen toepassen in het muziekonderwijs. Maar deze boeken missen vaak weer een theoretische onderbouwing waarom dergelijke activiteiten van belang zijn voor de ritmische ontwikkeling van kleuters.

Tussen theorie en praktijk staat de kennis die vakleerkrachten in en door hun onderwijspraktijk ontwikkelen over het didactiseren van ritmische

2 Het op regelmatige wijze doorlopen van de tellen in een maat.

vaardigheden: zij denken niet alleen na over welke ritmische vaardigheden geschikt zijn voor kleuters (de vakinhoud van de lessen), maar ook over hoe ze die ritmische vaardigheden het beste kunnen doceren (didactiek), hoe kleuters deze leren en waarom dat zo is. Zij ontwikkelen een vorm van kennis die inzicht geeft in dit doceren en het leren van kleuters, rekening houdend met de sociale, culturele en fysieke omgeving waarin dat leren en doceren plaatsvindt. Dit soort kennis wordt onder meer 'ervaringskennis' (Onderwijsraad, 2008), 'praktijkkennis' (Verloop, 1992) of 'praktijktheorie' (Melief, Tigchelaar, Korthagen, & Koster, 2003) genoemd.

De Noord-Amerikaanse onderwijspsycholoog Shulman (1986) observeerde dat leerkrachten kennis ontwikkelen in de praktijk waarin vakinhoudelijke en didactische kennis geïntegreerd worden en hij noemde deze kennis 'pedagogical content knowledge' (PCK). Bij PCK gaat het om het inzicht in de manier waarop leerlingen specifieke vakinhouden wel of niet (leren) begrijpen, zoals ritmische vaardigheden, en om de daarmee verbonden kennis van doceeractiviteiten waarmee het begrip van die ritmische vaardigheden vergroot kan worden (Van Driel & Berry, 2010). Volgens Shulman (1987) onderscheiden leerkrachten zich van wetenschappers met dit soort kennis: vakleerkrachten muziek en muziekwetenschappers kunnen dezelfde kennis hebben van vakinhouden, maar leerkrachten maken, anders dan wetenschappers, deze vakinhouden toegankelijk voor leerlingen (Veal & Makinster, 1999).

Tegenwoordig is er in binnen- en buitenland veel belangstelling voor deze PCK van leerkrachten, omdat een veronderstelling is dat zicht op deze kennis aanknopingspunten biedt voor het verbeteren van het onderwijs (Hill, Ball, & Schilling, 2008). Hoewel de PCK van leerkrachten in taal-, wis- en natuurkunde-onderwijs daarom veelvuldig onderzocht wordt (Ball, Thames, & Phelps, 2008), is het opvallend dat 'only a few music scholars have begun to investigate and describe what pedagogical content knowledge looks like in music education' (Millican, 2013, p. 47). In dit artikel staat daarom de aard en inhoud van de PCK van vakleerkrachten muziek centraal betreffende het doceren en leren van ritmische vaardigheden in de kleuterklas.

Eerst bekijk ik in dit artikel het concept van PCK nader en beschrijf ik een constructivistisch en een informatieverwerkingsperspectief op PCK. Deze perspectieven zijn binnen het taal-, wis- en natuurkunde-onderwijs ontwikkeld om de aard van PCK te beschrijven, maar neigen de rol van het lichaam van de leerkracht te verwaarlozen. In het muziekonderwijs speelt dat lichaam echter een belangrijke rol bij het leren en doceren van muziek (Bresler, 2004). Daarom beschrijf ik ook een 'belichaamde cognitie'-perspectief op PCK dat ervan uit gaat dat kennisverwerving ontstaat door een complex samenspel tussen brein, lichaam en de omgeving (Gallagher, 2009). Dit perspectief biedt handvatten om de PCK van vakleerkrachten muziek zowel te onderzoeken als te beschrijven. Daarna volgt een toelichting op hoe de PCK van de vakleerkrachten voor het leren en doceren van ritmische vaardigheden in de kleuterklas vanuit dit perspectief is onderzocht en beschrijf ik de

bevindingen uit dit onderzoek. Ik besluit met het idee dat de lichamen van vakleerkrachten muziek verschillende rollen aannemen om het muzikale leerproces van kleuters te faciliteren.

Pedagogical content knowledge nader bekeken

Zoals gezegd introduceert Shulman in 1986 het concept 'pedagogical content knowledge' om die kennis te beschrijven die leerkrachten in de praktijk ontwikkelen en waarin het vakinhoudelijke en didactische zijn geïntegreerd. Oorspronkelijk beschrijft Shulman (1986) PCK als volgt:

'[t]he most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, and demonstrations – in a word, the most useful ways of representing and formulating the subject that makes it comprehensible to others... Pedagogical content knowledge includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that pupils of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons.' (p. 9)

Na Shulmans introductie van het concept PCK bouwen andere onderzoekers hierop voort. Zij gebruiken PCK veelal in een bredere betekenis dan die oorspronkelijk door Schulman is beschreven (Meijer, 1999). Dit heeft geleid tot een verscheidenheid aan perspectieven op de inhoud en aard van PCK en er is nog steeds geen eenduidige definitie van PCK. Zo suggeren sommige onderzoekers dat kennis van vakinhoud in relatie tot het curriculum (zie Ball et al., 2008), toetsen (zie Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999) of onderwijsvisies (zie bijvoorbeeld Grossman, 1990) ook tot de inhoud van PCK horen.

Onderzoekers buigen zich daarnaast over de vraag wat de aard van PCK is. Vanuit het wis- en natuurkundeonderwijs nemen Cochran en collega's (1993, p. 263) bijvoorbeeld een constructivistisch perspectief op PCK door te stellen dat zij 'knowing and understanding as active processes' zien. Zij spreken van 'pedagogical content *knowing*' (PCKg) in plaats van 'pedagogical content *knowledge*' om te benadrukken dat kennisconstructie van leerkrachten een dynamisch proces is. Ook benadrukken Cochran en collega's (p. 266) dat de kennisverwerving van leerkrachten in de sociale, culturele en fysieke omgeving van de klas plaatsvindt, zich ontwikkelt 'as a result of interpersonal interactions' en daardoor persoons- en contextgebonden is.

Vanuit het taalonderwijs hanteert Meijer (1999) daarentegen een informatieverwerkings-perspectief op PCK. Kort gezegd benadrukt dit perspectief de manier waarop leerkrachten informatie in hun lange- en kortetermijngeheugen verwerken. Volgens dit perspectief worden kennis en opvattingen uit het langetermijngeheugen tijdens het lesgeven tijdelijk geactiveerd in het

kortetermijngeheugen om betekenis te geven aan een klassesituatie: 'When confronted with classroom events, teachers activate appropriate and familiar elements from their long-term memory, and use these to establish a way to deal with the event' (Meijer, 1999, p. 25). Dit maakt volgens Meijer dat deze kennis persoons- en contextgebonden is. Verder vormen kennis en opvattingen uit het langetermijngeheugen die in het kortetermijngeheugen terecht komen om betekenis te geven aan inkomende informatie uit de klas de zogenoemde interactieve cognities (Meijer, 1999). Om de PCK van leerkrachten zo volledig mogelijk in kaart te brengen, is het volgens Meijer van belang om zowel de informatie in het langetermijngeheugen (buiten het klaslokaal) als de interactieve cognities (in het klaslokaal) van leerkrachten te onderzoeken.

De aard van PCK van vakleerkrachten muziek

De onderzoekers Pozzer-Ardenghi en Roth (2010, p. 31) merken op dat zowel een constructivistisch als een informatieverwerkingsperspectief op PCK 'conceive of knowing in terms of thoughts and structures in the head'. Dit is volgens hen de reden dat veel onderzoek naar PCK wordt gedaan met onderzoeksinstrumenten die de gesproken en geschreven taal van leerkrachten onderzoeken. De muzikeducator McCarthy (2007, p. 7) merkt echter op dat 'we cannot ignore body movements and gestures in looking at how teachers and pupils act [...] These movements are an integral part of what it means to be a music teacher or student'.

Niet taal, maar het lichaam van de vakleerkracht lijkt centraal te staan bij het leren en doceren van muziek en de PCK van vakleerkrachten muziek lijkt (deels) tot uiting te komen in het lichaam. Een relatief recente stroming binnen de cognitiewetenschappen die erkent dat kennisverwerving ontstaat door een complex samenspel tussen lichaam, geest en de omgeving heet 'embodied cognition' (Wilson, 2002; Lindblom, 2007) dat als 'belichaamde cognitie' vertaald kan worden. In mijn promotieonderzoek heb ik dat perspectief gekozen om de PCK van vakleerkrachten over het leren en doceren van ritmische vaardigheden in de kleuterklas te onderzoeken.

Het belichaamde-cognitieperspectief

De stroming belichaamde cognitie is in de jaren tachtig binnen cognitiewetenschappen ontstaan, hoewel de onderliggende ideeën al teruggevoerd kunnen worden op het werk van Aristoteles die een vorm van praktijkkennis beschreef, de *phronesis*, die 'anchored [is] in activity and groups' (Georgii-Hemming, 2013, p. 21). Ook latere filosofen, biologen en ontwikkelingspsychologen richtten hun aandacht op de interactie tussen lichaam, geest en de omgeving. Zo beschrijft ontwikkelingspsycholoog Piaget (1896-1980) dat

cognitieve vermogens zich ontwikkelen vanuit *sensomotorische* ervaringen in de fysieke omgeving: 'Experience of objects, of physical reality, is obviously a basis factor in the development of cognitive structures' (1964, p. 178). De ontwikkelingspsycholoog Vygotsky (1896-1934) daarentegen legt meer nadruk op de sociaal-culturele omgeving als motor van de cognitieve ontwikkeling: "The path from object to child and from child to object *passes through another person*" (1978[1930-1934], p. 30, cursivering toegevoegd). Met andere woorden, met behulp van een ander persoon (een meer capabele leeftijdsgenoot of volwassenen) leert een kind volgens Vygotsky de sociaal-culturele en fysieke omgeving kennen en ontwikkelt daarmee cognitieve vaardigheden.

De stroming belichaamde cognitie bouwt onder meer voort op deze ideeën van Piaget en Vygotsky. Ondertussen zijn er verschillende zienswijzen op belichaamde cognitie, maar ze hebben gemeen dat ze in gaan tegen de klassieke cognitivistische opvatting van cognitie als strikt interne denkprocessen (Keijzer, 2009). Zij zien kennisverwerving als een dynamisch en complex samenspel tussen lichaam, geest en de sociale, culturele en fysieke omgeving (Gallagher, 2009). Tevens is een veronderstelling dat kennis ín het lichaam tot uiting komt en dat het lichaam kennis communiceert (Alibali & Nathan, 2007). In mijn onderzoek ben ik uitgegaan van een specifieke zienswijze op belichaamde cognitie die weer een onderscheid maakt tussen online en offline belichaamde cognitie (Wilson, 2002, p. 625).

De term online belichaamde cognitie verwijst naar het idee dat 'cognitive activities [...] performed in real life situations [are] intimately linked to the sensory-motor processes required to interact with the environment' (Brouillet, Heurley, Martin, & Brouillet, 2010, p. 2). Doelgerichte fysieke actie van vakleerkrachten wordt dan niet beschouwd als een *expressie* van interne cognitieve processen, maar als een deel van die processen (Lindblom, 2007) en kennis zelf wordt bijvoorbeeld belichaamd in de gebaren van een vakleerkracht (Pozzer-Ardenghi & Roth, 2010). Zo kunnen vakleerkrachten een lied zingen en tegelijkertijd met gebaren de onderliggende puls van het lied laten zien. Op die manier wordt informatie zichtbaar via gebaren (de puls) die niet wordt gecommuniceerd via de stem (het lied).

De term offline belichaamde cognitie verwijst naar het idee dat 'when cognitive activities are disconnected from real life situations [they] are still sensory-motor and [...] they are similar to the ones involved while really interacting with the situation or the object' (Brouillet et al., 2010, p. 2). Met andere woorden, buiten de klas zijn de cognitieve processen van vakleerkrachten zoals plannen van lessen en terugdenken aan lessen geworteld in de oorspronkelijke zintuigelijke, emotionele en lichamelijke interacties met de klas (Wilson, 2002).

Deze zienswijze op kennis veronderstelt dat de PCK van vakleerkrachten muziek in het lichaam, fysieke actie en gebaren tot uiting komt. Deze veronderstelling heeft gevolgen voor onderzoek naar de PCK van vakleerkrachten: de onderzoeker kan niet alleen onderzoeksinstrumenten gebruiken die de

kennis van leerkrachten talig exploreren, zoals interviews, stimulated recall interviews en conceptmaps, maar moet juist ook onderzoeksinstrumenten gebruiken die onderzoeken hoe kennis in het lichaam tot uiting komt. In de volgende paragrafen beschrijf ik de opzet en instrumenten van mijn onderzoek naar de PCK van de vakleerkrachten voor het doceren van ritmische vaardigheden aan kleuters.

Onderzoeksopzet

In het hier beschreven onderzoek is een interpretatieve benadering genomen om de PCK van vakleerkrachten te onderzoeken. Kortgezegd is het uitgangspunt hierbij dat kennis en de werkelijkheid geconstrueerd worden door het individu en daardoor subjectief van aard zijn (Cain, 2010; Koopman, 2010). Interpretatief onderzoek stelt zich dan ook tot doel om individuen in hun eigen omgeving te onderzoeken en om inzicht te krijgen in hoe zij betekenis geven aan hun werkelijkheid. Een onderzoeksmethode die aansluit bij deze benadering is die van de gevalsstudies. Bij een gevalstudie onderzoekt een onderzoeker 'a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context' (Yin, 2009, p. 18) met diverse onderzoeksinstrumenten over een bepaalde periode van tijd. Door te kiezen voor deze onderzoeksmethode kon ik vakleerkrachten onderzoeken met verschillende onderzoeksinstrumenten zowel in als buiten het klaslokaal en inzicht verkrijgen in wat zij onder hun PCK voor ritmische vaardigheden verstonden. Het voordeel van het onderzoeken van meer gevallen was dat zo verschillen en overeenkomsten tussen de vakleerkrachten duidelijk zouden worden (Sandberg, 2005).

De participanten ('de gevallen') in dit onderzoek waren zes vakleerkrachten muziek met een Opleiding Docent muziek die lesgeven aan groep 1 en 2 in het primair onderwijs. Deze vakleerkrachten ontwikkelden hun eigen curriculum voor het leren en doceren van ritmische vaardigheden en gaven les in open ruimtes zoals gym- of speellokalen. Om de vergelijking tussen hen te optimaliseren namen alleen vakleerkrachten deel met minimaal vier jaar leservaring. Van alle participanten die direct of indirect betrokken waren bij het onderzoek (directie school, vakleerkrachten, ouders van kleuters en de kleuters) werd toestemming verkregen voor het participeren aan het onderzoek.

Keuze onderzoeksinstrumenten

Ik koos onderzoeksinstrumenten waarmee ik de online en offline belichaamde cognities van de vakleerkrachten in kaart kon brengen. Een aanname daarbij was dat *gedurende het lesgeven* de PCK van de vakleerkrachten tot uiting kwam in hun online belichaamde cognities en *buiten het leslokaal* in hun offline belichaamde cognities.

Om hun online belichaamde cognities te onderzoeken zijn een stimulated recall interview (SRI) en twee video-analyseopdrachten gebruikt. Met de

SRI kunnen de online belichaamde cognities onderzocht worden 'by inviting subjects to recall when prompted by a video sequence, their concurrent thinking during that event' (Lyle, 2003, p. 861). In dit onderzoek gaven de vakleerkrachten eerst een les waarin ritmische vaardigheden centraal stonden en filmde ik deze les. Daarna zagen zij hun les terug op video en vertelden wat zij dachten en voelden tijdens het lesgeven (hier werd een geluidsopname van gemaakt). Verder analyseerden de vakleerkrachten videofragmenten van twee verschillende ritmeactiviteiten uit hun les op de *opbouw* van deze activiteiten en daarna op de gebruikte gebaren die hun PCK konden weerspiegelen. Onderzoeker en vakleerkrachten analyseerden de videofragmenten eerst afzonderlijk, daarna vergeleken zij samen hun bevindingen (ook daar werd een geluidsopname van gemaakt).

Om de offline belichaamde cognities van de vakleerkrachten te onderzoeken werd hen gevraagd om over een periode van twee tot drie weken hun gedachten en ideeën op te schrijven over het didactiseren van ritmische vaardigheden voor kleuters. Tot slot namen de vakleerkrachten deel aan een semigestructureerd interview met zes vragen ontleend aan de literatuur over PCK (bijvoorbeeld over leer- en doceerstrategieën en wijze van toetsen). De vooropgestelde vragen waren een leidraad, maar boden tegelijkertijd ruimte voor andere vragen of onderwerpen die ter sprake kwamen. Het voordeel van een aantal vaste vragen is dat data beter vergelijkbaar worden. Ook deze interviews werden opgenomen.

Analyse van de data

Op de data is een thematische analyse toegepast. Deze analysevorm richt zich op het identificeren, analyseren en rapporteren van thema's in de data (Braun & Clarke, 2006). In dit onderzoek verliep de thematische analyse in verschillende fases (Boeije, 2012). Ten eerste heb ik alle data woord voor woord uitgeschreven en de uitleg van de gebaren gekoppeld aan de tijd van de videofragmenten. In de tweede fase startte ik met open codering, bestaande uit het markeren en labelen van stukjes data met een naam (een code). De inhoud van de codes beschreef ik in een codehandleiding. In de derde fase codeerde een andere onderzoeker een aantal tekst- en videofragmenten van de vijf verschillende onderzoeksinstrumenten opnieuw met de codehandleiding en werd bekeken of zij dezelfde, andere of nieuwe codes had toegekend aan de data. In de vierde fase werd gestart met deductief coderen: de onderzoeker kende de ontwikkelde codes uit de codehandleiding toe aan de data en codes werden geclusterd in subthema's. Het schema in figuur 1 geeft een voorbeeld van hoe zes codes met een vergelijkbare betekenis werden samengevoegd in het subthema 'doceerstrategieën voor ritmische vaardigheden'.

*Figuur 1. Een voorbeeld van een subthema***Subthema: doceerstrategieën voor ritmische vaardigheden**

Code 1: Puls, maat en ritmische frasering leren door beweging

Code 2: Ritmische vaardigheden leren vanuit een thema

Code 3: Muziek gebruiken die ritmische bewegingen ontlokt

Code 4: Ritmische vaardigheden leren door herhaling, variatie of contrast

Code 5: Ritmische vaardigheden leren aan de hand van taal

Code 6: Ritmische vaardigheden leren door visuele hulpmiddelen

In de laatste fase richtte de analyse zich op de ontwikkeling van hoofdthema's met behulp van thema's die ook in de literatuur over PCK waren beschreven (zogenoeten 'sensitizing concepts', zie Boeije, 2012). Figuur 2 geeft een overzicht van de thema's uit de literatuur en thema's die werden gevonden in dit onderzoek:

*Figuur 2. Overzicht van PCK-thema's uit de literatuur en uit de onderzoeksdata***Thema's PCK beschreven in de literatuur** **Thema's PCK gevonden in de data**

Onderwijsvisie: hoe moet bepaalde vakinhoud gegeven worden bijv. Grossman, 1990; Magnusson et al., 1999; Meijer, 1999

Onderwijsvisie in relatie tot het leren van ritmische vaardigheden aan kleuters

Doceren en bepaalde vakinhoud bijv. Ball et al., 2008; Meijer, 1999; Shulman, 1987

Doceerstrategieën voor ritmische vaardigheden aan kleuters

Leren en bepaalde vakinhoud bijv. Ball et al., 2008; Magnusson et al., 1999; Shulman, 1987

Leermoeilijkheden van kleuters bij het leren van ritmische vaardigheden

De plek van bepaalde vakinhoud in het curriculum bijv. Cochran et al., 1993; Grossman, 1990; Meijer, 1999

Het curriculum in relatie tot de ontwikkeling van ritmische vaardigheden bij kleuters

Het beoordelen van bepaalde vakinhoud bijv. Magnusson et al., 1999

Het toetsen en beoordelen van het ritmische gedrag van kleuters

Invloed van de (educatieve) omgeving en het geven van bepaalde vakinhoud bijv. Cochran et al., 1993

De interactie tussen de (educatieve) omgeving en het leren van ritmische vaardigheden aan kleuters

-

Muzikale communicatie en interactie die het leren van ritmische vaardigheden van kleuters faciliteren

In totaal waren er zeven thema's die de verschillende componenten van PCK in relatie tot het leren en doceren van ritmische vaardigheden in de kleuterklas beschrijven. Een van de thema's was nieuw en nog niet geïdentificeerd in de literatuur die voor dit onderzoek is gebruikt: het thema 'muzikale communicatie en muzikale interactie die het leren van ritmische vaardigheden van kleuters faciliteren'. Hierna beschrijf ik de zeven thema's.

Bevindingen uit het onderzoek

Thema 1: Onderwijsvisie in relatie tot het leren van ritmische vaardigheden aan kleuters

De onderwijsvisie van vakleerkrachten speelt een belangrijke rol in hoe zij het onderwijs vormgeven (Magnusson et al., 1999). Bijvoorbeeld, in dit onderzoek lichtten alle vakleerkrachten toe dat zij vanuit een kindgerichte benadering lesgeven. Daarmee bedoelden zij dat zij probeerden aan te sluiten bij het huidige ontwikkelingsniveau van de kleuters wat betreft hun ritmische vaardigheden en daarop voort te bouwen: 'Je kijkt wat ze kunnen en je biedt iets aan wat daarop aansluit' [Jeroen]. Daarnaast vertelden de vakleerkrachten dat het belangrijk voor kleuters is om hun leeftijdsgenoten als voorbeeld te zien en van hen te leren. Ook dagen vakleerkrachten kleuters uit om hun eigen ritme-ideeën in te brengen gedurende een ritmische activiteit: 'Dat ik niet altijd alles voor doe, maar dat ik ook de kinderen [ritmes] laat bedenken' [Floor].

De onderwijsvisie van de vakleerkrachten bestond verder uit imiterend leren. Zij vertelden dat kleuters ritmische vaardigheden leren door het observeren en imiteren van de vakleerkracht of leeftijdsgenoten. Tot slot noemden de vakleerkrachten dat zij werkten vanuit een ervaringsgerichte benadering. Zij benoemden dat kleuters een gevoel voor ritme ontwikkelen doordat zij de ritmische vaardigheden uitvoeren en beleven met het hele lijf: 'Dat ze de maat voelen met hun lijf, dat vind ik bij kleuters heel belangrijk. Dus dat ze het ervaren [...] door hun hele lijf' [Martine].

Thema 2: Doceerstrategieën voor ritmische vaardigheden aan kleuters

Het tweede thema beschrijft de daadwerkelijke doceerstrategieën en vormen van vakleerkrachten. Zo gebruikten de vakleerkrachten verschillende vormen van bewegen (vrij en gestructureerd, met en zonder thema) om ritmische vaardigheden te ontwikkelen. De vakleerkrachten vertelden ook dat zij regelmatig werkten vanuit een thematische aanpak. Zij introduceerden mondeling een thema, bijvoorbeeld sprookjesfiguren, en vroegen de kleuters om een rol aan te nemen (bijvoorbeeld een reus) die een zeker ritmische beweging kon uitlokken (bijvoorbeeld het maken van grote, zware stappen op de maat). Door een rol aan te nemen konden volgens de vakleerkrachten de kleuters de kwaliteit van een maatsoort of ritmeaspect sterker

beleven. Daarnaast vertelden de vakleerkrachten dat de kleuters ritmische vaardigheden leren door het herhalen van een activiteit gedurende meer lessen én binnen een les. Wel vonden zij variatie binnen de herhaling belangrijk om de concentratie van de kleuters hoog te houden.

'Modelling' noemden de vakleerkrachten ook als doceerstrategie. Zij deden vaak ritmische vaardigheden voor zonder verdere mondelinge uitleg of wezen leeftijdsgenoten aan als ritmisch model. Als laatste merkten de vakleerkrachten op dat muziek als vanzelf een ritmische respons in kleuters oproept: muziek presenteert ritmische aspecten en wordt tegelijkertijd een 'didactisch instrument' om ritmische bewegingen uit te lokken zonder dat de vakleerkracht uitleg hoeft te geven over wat de kleuters moeten doen.

Thema 3: Muzikale communicatie en interactie die het leren van ritmische vaardigheden door kleuters faciliteren

Dit thema is zoals gezegd niet eerder in de literatuur beschreven. Uit de videoanalyses bleek dat de vakleerkrachten verschillende soorten gebaren gebruikten om het ritmische leerproces vooral nonverbaal te faciliteren. Voorafgaand aan een ritmeactiviteit lichtten zij de activiteit mondeling toe en beeldden tegelijkertijd die activiteit uit door 'instructiegebaren': 'Ik laat altijd wel eerst een keertje even zien wat het is. Dat ze even een beeld hebben [...] van wat wil ze' [Martine]. Ook gebruikten zij 'begeleidende gebaren': vakleerkrachten geven kleuters nonverbale cues wanneer en hoe zij moeten reageren tijdens de ritmeactiviteit: 'Een soort stopteken, dat werkt heel goed' [Martine]. Daarnaast gebruikten zij '(re)presentatiegebaren': door hun lichaam en gebaren (re)presenteerden vakleerkrachten ritmische aspecten uit de muziek zoals de maat, ritme patronen en ritmische frasering: 'Met mijn lijf en vooral met mijn hoofd zie ik dat ik vooral de, eigenlijk ook de puls er in heb zitten' [Jeroen].

Thema 4: Leermoeilijkheden van kleuters bij het leren van ritmische vaardigheden

Het vierde thema gaat over het inzicht dat de vakleerkrachten hebben in wat kleuters moeilijk vinden aan het leren van ritmische vaardigheden. Zo vertelden de vakleerkrachten dat sommige kleuters moeite hebben om betrokken en geconcentreerd te blijven bij een ritmeactiviteit: 'Wat ze moeilijk vinden, is de concentratie die wel nodig is voor sommige dingen' [Jeroen]. Sommige kleuters hebben volgens de vakleerkrachten moeite met hun motoriek en daarom is het moeilijk voor hen om hun ritmische bewegingen te synchroniseren met de muziek. Andere kleuters kunnen, volgens de vakleerkrachten, moeite hebben om hun innerlijk gehoor te vertalen naar ritmische bewegingen of het ritmisch bespelen van een instrument.

Thema 5: Het curriculum in relatie tot de ontwikkeling van ritmische vaardigheden bij kleuters

Het vijfde thema omvat de kennis van de vakleerkrachten over de opbouw van vakinhouden en doelen in hun curriculum voor ritmische vaardigheden voor kleuters. Alhoewel hun curriculum niet expliciet was vastgelegd, hadden alle vakleerkrachten globale ideeën over de opbouw daarvan. Vier vakleerkrachten werkten vanuit een 'developmental curriculum' waarin 'the teacher is seen primarily as an adapter of curricula, one who learns to modify predetermined content to fit the developmental needs and capabilities of the learner' (Glatthorn, 2005, p. 82). Deze vakleerkrachten hadden in grote lijnen een idee van hoe de ontwikkeling van ritmische vaardigheden bij kleuters verloopt en kozen op basis daarvan bepaalde ritmeactiviteiten en pasten die zondig aan de ritmische ontwikkeling van kleuters aan. De twee andere vakleerkrachten zeiden dat het leggen van een brede muzikale basis (inclusief ritmische vaardigheden) het uitgangspunt voor hun curriculum was. Zij boden ritmeactiviteiten aan die volgens hen een basis legde voor het muziekonderwijs in de overige leerjaren in het primair onderwijs.

Als doelen voor ritmische vaardigheden zeiden alle vakleerkrachten dat kleuters aan het einde van groep 2 op ritmische aspecten van muziek zouden moeten kunnen bewegen, zoals op de puls, verschillende maatsoorten en tempi. Daarnaast waren zij het eens dat kleuters aan het einde van groep twee in de maat moesten kunnen zingen en spelen (bijvoorbeeld in de maat klappen of in de maat spelen op een instrument). Drie vakleerkrachten benoemden ook dat kleuters het verschil tussen de maat en ritmische patronen zouden moeten kunnen horen, en het verschil tussen verschillende tempi en maatsoorten.

Thema 6: Het toetsen en beoordelen van het ritmische gedrag van kleuters

Het zesde thema beschrijft wat en hoe de vakleerkrachten het ritmische leerproces van de kleuters toetsen en beoordelen. Zij pasten vooral formatief toetsen (toetsen om te leren) toe. Zij beoordeelden daarbij de ritmische ontwikkeling op groeps- en individueel niveau, maar ook hoe de groep de ritmeactiviteit oppakt en of ze de activiteit bijvoorbeeld uitgebreider of complexer moeten maken. Bij het beoordelen van het ritmische gedrag van de kleuters luisterden zij niet alleen naar wat er gebeurde, maar keken ze bijvoorbeeld wat de kleuters deden: 'Ik geef mijn ogen de kost als ze allemaal met die stokjes aan het tikken zijn [...], wie heeft dat toch al goed te pakken?' [Floor]. Of zij zetten hun hele lichaam in om te voelen wat er tijdens een ritmeactiviteit gebeurde: 'Je voelt gewoon terwijl je bezig bent dat kinderen willen versnellen' [Peter]. Ook kregen de vakleerkrachten haptische informatie door 'tactile modelling' (Metz, 1989, p. 52): bijvoorbeeld door de hand van een kleuter vast te houden terwijl er op de puls met de handen heen en weer gezwaaid werd, kon de vakleerkracht voelen of een kleuter in staat was om op de puls te zwaaien.

Thema 7: De interactie tussen de (educatieve) omgeving en het leren van ritmische vaardigheden aan kleuters

Het zevende thema gaat over de kennis van vakleerkrachten over hoe omgevingsfactoren van invloed zijn op het leren en doceren van ritmische vaardigheden. Vijf vakleerkrachten benoemden dat ruimte een belangrijke voorwaarde is, omdat kleuters volgens hen ritmische vaardigheden leren door te bewegen. Vier vakleerkrachten beschreven dat dertig minuten lestijd voldoende is om aan de ontwikkeling van ritmische vaardigheden te werken, al zou de les niet korter moeten zijn omdat sommige ritmische vaardigheden genoeg 'time-on-task' nodig hebben om te beklijven.

Discussie

Binnen de vorm van interpretatief onderzoek die hier is toegepast, interpreteert de onderzoeker in de discussiefase de bevindingen van het onderzoek en legt deze naast het vooraf geformuleerde theoretisch kader. Op deze wijze kijkt de onderzoeker hoe een theorie of theoretische concepten uit de literatuur verder ontwikkeld of herzien kunnen worden. Hieronder beschrijf ik hoe de aard en inhoud van het concept PCK verder ontwikkeld is aan de hand van de bevindingen van dit onderzoek.

De aard van de PCK van vakleerkrachten betreffende ritmische vaardigheden

Overeenkomstig met het constructivistische perspectief op PCK van Cochran en collega's (1993) en het informatieverwerkingsperspectief van Meijer (1999) wordt PCK in dit onderzoek gezien als deels persoons- en (school)contextgebonden. Echter, een belichaamde-cognitieperspectief op PCK verschilt van deze twee perspectieven op diverse punten. Zo wordt PCK vanuit een belichaamde-cognitieperspectief niet alleen gezien als een talige, maar als een multimodale vorm van kennis die gedistribueerd is over het gehele lichaam. De vakleerkrachten putten uit taal, muziek, gebaren, de positie van hun lichaam en gezichtsexpressie om lesinhoud en didactiek met elkaar te integreren tot een samenhangend geheel, ook wel door Pozzer-Ardenghi en Roth (2010, p. 2) 'a communicative unit' genoemd. Bijvoorbeeld, wanneer vakleerkrachten een lied zingen (vakinhoud), kunnen zij de stroom van muziek gaande houden doordat zij met hun lichaam (in plaats van met taal) de kleuters instrueren en begeleiden tijdens een ritmeactiviteit (didactiek). Hun vakinhoudelijke en didactische kennis wordt op deze wijze verspreid over hun lichaam.

Een andere interpretatie uit dit onderzoek is dat de PCK van de vakleerkracht voortvloeit uit een dynamisch samenspel tussen de sociale, culturele en fysieke omgeving van de klas, de uitgevoerde taak en het lichaam van de vakleerkracht (Johnson, 1989). Om te illustreren *hoe* PCK voortvloeit uit deze

verschillende dimensies, geef ik hier een voorbeeld van de sociale dimensie van de klas. In mijn onderzoek deden de vakleerkrachten vrijwel altijd actief mee met de ritmeactiviteiten en vormden zij samen met de kleuters een sociaal systeem waarbinnen zij direct muzikaal op elkaar konden reageren. De etnomusicoloog Brinner (1995, p. 183) gebruikt de term ‘interactive system’ om te beschrijven hoe musici – of in dit geval de vakleerkracht en de kleuters – (muzikaal) op elkaar reageren. Volgens Brinner (p. 5) gaat het bij een interactief systeem om ‘cues, responses, prompts, signals and markers [...]’ die musici gebruiken om muzikaal te communiceren. In dit onderzoek kwam naar voren dat de kleuters in een kring stonden en de ritmische vaardigheid imiteerden die de vakleerkracht voordeed – maar zij *reageerden* ook op de vakleerkracht door ritmische bewegingen en klanken en gaven zo (onbewust) cues waarmee zij weer een reactie bij de vakleerkracht ontlokten. Die kon bijvoorbeeld als reactie een ritmische beweging of een klank van de kleuters overnemen of aanpassen, op een nieuw muzikaal idee gebracht worden door de kleuters of aanwijzingen krijgen hoe een ritmische activiteit uitgebreid kon worden.

Mogelijk hebben kleuters een sterke rol in de interactie bij een vakleerkracht muziek, omdat zij tijdens de muziekles niet afhankelijk zijn van taal, maar continu door gebaren, bewegingen, gezichtsexpressie en klanken hun leerproces van ritmische vaardigheden kunnen laten *zien* en daarmee van invloed zijn op de vakleerkracht. De Deense onderzoekster Fink-Jensen (2007, p. 63) gebruikt hiervoor de metafoer ‘bodily dialogue’. Het gaat volgens haar om de interactie tussen de lichamen van de vakleerkracht en de leerlingen, de lichamen van de leerlingen onderling en de fysieke reacties van de leerlingen en vakleerkracht op de muziek. Deze ‘bodily dialogues’ resulteren in een interactief onderwijs- en leerproces en de PCK van de vakleerkrachten kan daarmee mede voortvloeien uit de sociale context.

De inhoud van de PCK van vakleerkrachten voor ritmische vaardigheden
Onderzoek naar de PCK van leerkrachten in taal-, wis- en natuurkundeonderwijs beschrijft vooral doceer- en leerstrategieën waarbij de instructie van leerlingen door taal en visuele middelen centraal staat (Shulman, 1986, 1987; Grossman, 1990; Magnusson et al., 1999). De onderwijskundige Kerka (2002, p. 1) merkt in dat licht kritisch op dat ‘education has traditionally emphasized linguistic, aural, and visual learning’.

Uit mijn onderzoek kwam naar voren dat de vakleerkrachten muziek liever het gebruik van taal minimaliseerden en het gebruik van hun lichaam en de lichamen van de kleuters een centrale rol gaven bij het doceren en leren van ritmische vaardigheden. Een belangrijke interpretatie van dit onderzoek is dat de PCK van de vakleerkrachten muziek tot uitdrukking komt in verschillende rollen die het lichaam aanneemt om het ritmische leerproces van kleuters te faciliteren.

Ten eerste fungeert het lichaam van de vakleerkrachten als *model*: de vakleerkrachten gebruikten hun lichaam om de ritmische vaardigheden voor

te doen en de kleuters imiteerden hen vervolgens. Het voor- en nadoen was echter geen star proces: de vakleerkrachten vergrootten en benadrukten ritmische bewegingen als ze zagen dat de kleuters de ritmische beweging niet begrepen of als ze wilden dat een nieuwe ritmische beweging geïmiteerd werd, en de kleuters ontlokten met hun fysieke en muzikale reacties veranderingen in het muzikale gedrag van de vakleerkracht waardoor deze net op een andere manier een ritmische vaardigheid ging voordoen. De cultureel antropoloog Downey (2008, p. 205) merkt dan ook op dat voor- en nadoen 'interactive rather than unidirectional' en veel flexibeler is dan op het eerste gezicht lijkt.

Ten tweede kan het lichaam van de vakleerkrachten de rol van *gids* aannemen: door gebaren konden de vakleerkrachten een ritmeactiviteit instrueren en een ritmische respons bij de kleuters ontlokken. Tijdens het uitleggen van een ritmeactiviteit, gebruikten vakleerkrachten bijvoorbeeld instructiegebaren waarmee zij konden uitbeelden wat de kleuters moesten doen. Hierdoor wordt de verbale uitleg van de vakleerkracht visueel en concreet gemaakt en zijn de kleuters niet afhankelijk van taal om te begrijpen wat de bedoeling is van een activiteit en wat er van hen verwacht wordt. De onderzoeker Nathan (2008, p. 390) suggereert dan ook dat instructiegebaren 'invoke similar sensations in the listener/observer. This allows interlocutors (gesprekspartners, red.) to provisionally enter into a shared social space'. De vakleerkrachten gebruikten ook begeleidende gebaren: muziek verloopt door tijd en de vakleerkrachten gidsten de kleuters door een ritmeactiviteit heen door met gebaren aan te geven hoe en wanneer de kleuters muzikaal konden reageren. Mogelijk kunnen deze begeleidende gebaren kleuters helpen om hun ritmische bewegingen of spel op instrumenten te synchroniseren met die van de vakleerkracht. Door 'aan te haken' bij het lichaam van de vakleerkracht is het denkbaar dat de kleuters de ritmische structuren van de muziek door het lichaam van de vakleerkracht ervaren en mede op deze wijze geëncultureren raken in de ritmische structuren van een gegeven muziek.

Ten derde gebruiken de vakleerkrachten hun lichaam om het leerproces van de kleuters te beoordelen én om feedback te geven. De vakleerkrachten in mijn onderzoek benutten tijdens het lesgeven wat ik 'multisensorisch beoordelen' wil noemen, doordat zij de fysieke en muzikale reacties van de kleuters interpreteerden door te luisteren, kijken en door fysiek te voelen wat er gebeurde. Kortom, vakleerkrachten lijken gebruik te maken van al hun zintuigen om zicht te krijgen op de ritmische ontwikkeling van kleuters. Zij zetten daarnaast ook het lichaam in om feedback te geven, onder meer door 'tactile modeling' (Metz, 1989, p. 52).

Tot slot is het lichaam van de vakleerkrachten 'levend curriculum-materiaal'. Talige of visuele curriculummaterialen van groepsleerkrachten zijn ter plekke niet makkelijk te veranderen, maar vakleerkrachten konden juist een ritmeactiviteit op het moment zelf aanpassen aan het muzikale

niveau én de emoties van de kleuters. Door bijvoorbeeld een ritmeactiviteit sneller of langzamer aan te bieden, verandert de vakleerkracht niet alleen de moeilijkheidsgraad van de ritmeactiviteit, maar reguleert hij ook het gedrag van kleuters door hen rustiger of actiever te laten worden. Door dit laatstgenoemde proces van regulatie lijken de vakleerkrachten ook invloed uit te oefenen op het concentratievermogen van de kleuters (Swaine, 2014): het sneller maken van de activiteit kan de kleuters weer activiteren en (eventueel) geconcentreerder maken en het langzamer maken van de activiteit kan kleuters rustiger en (eventueel) geconcentreerder maken.

Conclusies uit het onderzoek

Dit onderzoek draagt bij aan de verdere ontwikkeling van het concept PCK van (vak)leerkrachten. Een belichaamde-cognitieperspectief op PCK bouwt voort op een constructivistisch perspectief in de zin dat het er ook vanuit gaat dat PCK een dynamische vorm van kennis is die (vak)leerkrachten construeren in de sociale, fysieke en culturele praktijk van de klas. Daarom past de term 'pedagogical content knowing', door Cochran en collega's (1993) geïntroduceerd, ook beter bij een belichaamde-cognitieperspectief dan de term 'pedagogical content knowledge', die een veel statischer vorm van kennis impliceert.

Maar een belangrijk verschil met een constructivistisch perspectief is dat een belichaamde-cognitieperspectief de PCK van vakleerkrachten muziek ziet als een multimodale vorm van kennis in plaats van alleen een talige. Vakleerkrachten putten uit verbale, muzikale en nonverbale middelen om hun PCK te communiceren. Tijdens het lesgeven nemen de lichamen van de vakleerkrachten (gelijktijdig en afwisselend) verschillende rollen aan die het leren van ritmische vaardigheden faciliteren: hun lichamen doen ritmische vaardigheden voor, door het gebruik verschillende soorten gebaren begeleiden zij het leren van deze vaardigheden met het lichaam en zij beoordelen de voortgang van de ritmische ontwikkeling op een multisensorische wijze. De lichamen van de vakleerkrachten zijn daardoor een bemiddelende factor voor het leren en ervaren van ritmische vaardigheden en zij creëren met hun lichamen een multimodale leeromgeving voor kleuters. De vakleerkrachten transformeren met hun lichamen een onzichtbare en ongrijpbare wereld van muziek naar een tastbare en fysieke wereld.

Een breder perspectief: belichaamde cognitie en de kunstvakken

Hoewel het belang van het lichaam van de vakleerkracht wellicht voor de hand ligt in muzikale leer- en doceerprocessen, speelt het lichaam van de vakleerkracht in de andere podiumvakken ook een belangrijke rol in het didactiseren van de lesinhoud. Dansonderzoeker Hermans (2012) beschrijft bijvoorbeeld dat in het dansonderwijs het lichaam van de vakleerkracht als

model fungeert. Volgens haar is verbale instructie in het dansonderwijs geen gangbare methode om een leerling een dansbeweging aan te leren en leert de leerling door 'een zich steeds herhalend proces van voor- en nadoen de beweging te beheersen en controleren. Imiterend leren is aldus een wezenlijk onderdeel van iedere dansles' (Hermans, 2012, p. 38).

Dansonderzoeker Anttila (2015) benadrukt weer een andere rol van het lichaam van de vakleerkracht. Volgens haar moeten vakleerkrachten en leerlingen bewust gemaakt worden van de *fysieke sensaties* en *emoties* die opgeroepen kunnen worden door kunst zowel in dans, theater, muziek als in de beeldende kunsten. Zij leren daardoor volgens Anttila over kunst te spreken met taal die niet 'leeg' maar 'doorleefd' is en zij leren te putten uit fysieke sensaties en emoties als bron van inspiratie voor het maken van kunst. Zij suggereert dat 'cultivating the teacher's own bodily awareness and social consciousness may be a key to fostering embodied learning in the arts' (Anttila, 2015, p. 376).

Ten slotte, vakleerkrachten in andere kunstvakken ontwikkelen naar alle waarschijnlijkheid een repertoire aan gebaren die bij de vakinhoud en leeftijdsgroep passen aan wie zij lesgeven. Op basis van empirisch onderzoek stellen de onderzoekers Pozzer-Ardenghi en Roth (2010) bijvoorbeeld dat het lichaam van de docent voor leerlingen van belang is om grafieken en foto's te begrijpen:

'[g]estures and body orientations play an important role in just what students are to attend to in a photograph [...] Because of the role of gesture and bodily orientation in shaping audience readings of photographs used in lectures, those photographs become more valuable and pedagogical resources when the audience is able to see both photograph and lecturer at the same time, and when the lecturer gestures over and about photographs, thus exploring the photograph in its full potential.' (p. 102/103)

Ook vakleerkrachten beeldende of audiovisuele vorming gebruiken gebaren tijdens het doceren. Wel zou nader onderzocht moeten worden hoe die gebaren eruit zien en wat het belang van die gebaren is in het beeldende doceren leerproces.

Kortom, het lichaam van de vakleerkracht in de kunsten zou wel eens een veel grotere rol kunnen hebben in het doceren- en leerproces dan tot nog toe is onderkend en vormt nog een missing link in het onderzoek naar hun PCK. De lichamen van vakleerkrachten verdienen het om onderzocht te worden – en een belichaamde-cognitieperspectief zou daar wel eens waardevolle handvatten voor kunnen geven.

Melissa Bremmer voltooide de studie Docent Muziek (cum laude) aan het Conservatorium van Amsterdam en de studie Onderwijskunde (cum laude) aan de Universiteit van Amsterdam met als specialisatie intercultureel onderwijs. Zij werkt momenteel als onderwijskundige aan de bacheloropleiding docent muziek en aan de masteropleiding kunst-educatie, beide onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Van 2011-2015 deed zij promotieonderzoek aan de University of Exeter (UK) naar de 'pedagogical content knowledge' van vakleerkrachten muziek die lesgeven aan kleuters.
E Melissa.bremmer@ahk.nl

Literatuur

- Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2007). Teachers' gestures as a means of scaffolding students' understanding. Evidence from an early algebra lesson. In R. Goldman, R. Pea, B. J. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 349-365). Mah Wah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anttila, E. (2015). Embodied Learning in the Arts. In S. Schonmann (Ed.), *International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015. The Wisdom of the Many - Key Issues in Arts Education* (pp. 372-377). Münster: Waxmann.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Boeije, H. R. (2012). *Analysis in qualitative research*. London, UK: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bremmer, M. (2005). *Nootzaak! De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Bresler, L. (2004). Prelude. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning* (pp. 7-11). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brinner, B. (1995). *Knowing music, making music. Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Brouillet, T., Heurley, L., Martin, S., & Brouillet, D. (2010). The embodied cognition theory and the motor component of "yes" and "no" verbal responses. *Acta Psychologica*, 134, 310-317.
- Cain, T. (2010). Music teachers' action research. In M. van Hoorn (Ed.), *Alle registers open* (pp. 54-77). (Cultuur+Educatie 28). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally. Experiencing music, expressing culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowledge. An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Downey, G. (2008). Scaffolding imitation in capoeira. Physical education and enculturation in an Afro-Brazilian art. *American Anthropologist*, 110(2), 204-213.
- Eisner, E. (2006). The satisfactions of teaching. *Educational Leadership*, 63(6), 44-46.
- Fink-Jensen, K. (2007). Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53-68.
- Flohr, J. W. (2005). *Musical lives of young children*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gallagher, S. (2009). Philosophical antecedents to situated cognition. In P. Robbins, & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 35-51). New York, NY: Cambridge University Press.

- Georgii-Hemming, E. (2013). Music as knowledge in an educational context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S. Holgersen (Eds.), *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 19-37). Farnham, UK: Ashgate.
- Glatthorn, A. A. (2005). Curriculum theory. In A. A. Glatthorn, F. Boschee, B. M. Whitehead, & B. F. Boschee (Eds.), *Curriculum leadership. Strategies for development and implementation* (pp. 73-104). London, UK: Sage.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chigaco, IL: GIA Publications.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. J. (1996). *The developmental psychology of music*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heller, J. J., & O'Connor, E. J. P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 38-72). New York, NY: Oxford University Press.
- Hermans, C. (2012). Show don't tell: imiterend leren in dansonderwijs. In T. Groenendijk, & M. van Hoorn (Eds.), *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje* (pp. 38-55). (Cultuur+Educatie 35). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hill, H., Ball, D. L., & Schilling, S. (2008). Unpacking "pedagogical content knowledge": Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Johnson, M. (1989). Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377.
- Keijzer, F. (2009). Trends in belichaamde cognitie: Spanningen rondom biologie en bewuste ervaring. *Tijdschrift voor Filosofie*, 71(3), 499-527.
- Kerka, S. (2002). Somatic/Embodied Learning and Adult Education. *Trends and Issues Alert*, 32, 1-2.
- Koopman, C. (2010). Redactioneel. In M. van Hoorn (Ed.), *Alle registers open* (pp. 4-13). (Cultuur+Educatie 28). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Lindblom, J. (2007). *Minding the body: Interacting socially through embodied action*. Doctoral dissertation.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science teaching* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McCarthy, M. (2007). Narrative inquiry as a way of knowing in music education. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 3-12.
- Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Unpublished doctoral dissertation University of Leiden.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & Koster, B. (2003). *Leren van lesgeven*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.
- Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 48-60.

- Millican, J. Si (2013). Describing instrumental music teachers' thinking. Implications for understanding pedagogical content knowledge. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 45-53.
- Nathan, M. J. (2008). An embodied cognition perspective on symbols, grounding, and instructional gesture. In M. DeVega, A. M. Glenberg, & A. C. Graesser (Eds.), *Symbols, embodiment and meaning. A debate* (pp. 375-396). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Onderwijsraad. (2008). *Ambities voor het jonge kind en voor de basisschool* [Ambitions for the young child and for primary education]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Pozzer-Ardenghi, L., & Roth, W.-M. (2010). *Staging and performing scientific concept. Lecturingis thinking with hands, eyes, body, and signs*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandberg, J. (2005). How do we justify knowledge produced within interpretive approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41-68.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Swaine, J. S. (2014). Musical communication, emotion regulation and the capacity for attention control: A theoretical model. *Psychology of Music*, 42(6), 856-863.
- Taetle, L., & Cutietta, R. (2002). Learning theories as roots of current practice and research. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 279-298). New York, NY: Oxford University Press.
- Thaut, M. H. (2008). *Rhythm, music, and the brain. Scientific foundations and clinical applications*. New York, NY: Routledge.
- Tillman-Boyce, J. (1996). A framework for intercultural dialogue in music. In M. Floyd (Ed.), *Concepts of worldmusics in education* (pp. 43-95). Hants, UK: Scholar Press.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2010). The teacher education knowledge base. Pedagogical content knowledge. In B. McGraw, P. L. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 656-661). Oxford, UK: Elsevier.
- Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4). Retrieved from <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/ejsev3n4.html>
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten. Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 71(3), 168-186.
- Vygotsky, L. S. (1978[1930-1934]). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, S. (2009). *Music 3-5*. Oxon, UK: Routledge.

De diepte in met praktijk- onderzoek naar cultuureducatie

Koen van Eijck

Onderzoek dat effecten van cultuureducatie via beproefde wetenschappelijke methoden toetst, is schaars. Vooral de eisen voor grootschalig kwantitatief onderzoek laten zich niet goed verenigen met de gedifferentieerde praktijk van cultuureducatie. In dit artikel laat Koen van Eijck zien waarom dat zo is en stelt voor om bij praktijkonderzoek naar cultuureducatie meer uit te gaan van wat Galloway *theory-based evaluation* noemt en minder vast te houden aan de methodologische eisen van generaliseerbaarheid en repliceerbaarheid.

Onderzoek naar cultuurparticipatie tiert welig en krijgt ruim baan in wetenschappelijke toptijdschriften. Onderzoek naar cultuureducatie kan zich niet in een gelijksoortige academische belangstelling verheugen. Een eerste reden hiervoor is dat cultuurparticipatie (of smaak of leefstijl), in tegenstelling tot cultuureducatie, al geruime tijd wordt beschouwd als relevante factor in sociale ongelijkheid. Cultuurparticipatie is daarom meer ingebed in sociologisch onderzoek. Sociale ongelijkheid is immers een hoofdthema in de sociologie (Ultee, Arts, & Flap, 1996). Veblen schreef in 1899 al over *conspicuous leisure* en *conspicuous consumption* om aan te duiden dat de hogere klassen materiële en culturele leefstijlen gebruikten om hun status te tonen. Max Weber (1922) maakte duidelijk dat sociale ongelijkheid niet enkel een kwestie was van sociale klasse, maar dat ook het behoren tot een bepaalde, op smaak en culturele gewoonten gebaseerde, statusgroep van belang was om mee te tellen in de maatschappij. Bourdieu (1984) gaf het onderzoek naar cultuurparticipatie de beslissende duw in de rug door te laten zien dat cultureel kapitaal een cruciale rol speelt in de reproductie van sociale ongelijkheid.

Cultuurparticipatie werd daarom vanaf de jaren tachtig steeds vaker opgenomen in de modellen waarmee sociologen sociale stratificatie probeerden te verklaren (DiMaggio, 1982; De Graaf, 1986; Van Eijck & De Graaf, 1994). Voor het verklaren van die cultuurparticipatie zelf beriep men zich op Bourdieus reproductietheorie, waarin de focus lag op invloeden vanuit het herkomstgezin en de hoogte van iemands opleiding. Academisch onderzoek naar cultuureducatie bleef echter schaars en veelal opgesloten in zijn eigen niche, niet gebonden aan een specifieke wetenschappelijke discipline (zie IJdens & Kommers, 2012). Een ‘mengvorm’ treffen we aan in studies waarin cultuureducatie zelf als culturele hulpbron werd beschouwd met invloed op opleidings- en beroepsloopbanen (Haanstra, 2000; Vanherwegen, Vlegels, Agirdag, Van Houtte, & Lievens, 2015).

De kenmerken van cultuureducatie versus kwantitatief onderzoek

Een tweede reden voor het verschil in academische aandacht voor beide activiteiten heeft te maken met de verschillende aard en context ervan. In tabel 1 zet ik de belangrijkste verschillen tussen de kenmerken van cultuureducatie en van wetenschappelijk kwantitatief onderzoek naast elkaar. Hieruit wordt duidelijk dat cultuurparticipatie zich beter leent voor grootschalig, generaliseerbaar onderzoek dan cultuureducatie. Daarmee is overigens niet gezegd dat alleen kwantitatief onderzoek aan normen van wetenschappelijkheid voldoet. Maar het feit dat het erg lastig is om de aard en werking van cultuureducatie te onderzoeken met kwantitatieve methoden, heeft de wetenschappelijke aandacht hiervoor zeker belemmerd.

Tabel 1. Uitgangspunten cultuureducatie versus kwantitatief onderzoek

	Cultuureducatie	Kwantitatief onderzoek
1.	Specifieke doelgroep / project	Gericht op generaliseerbaarheid en standaardisering
2.	Ingebed in pedagogische en sociale context	Gericht op isoleren van werkzame bestanddelen
3.	Randomisering onmogelijk / onwenselijk	Randomisering nodig voor controle schijneffecten / generaliseerbaarheid
4.	Niet per se gericht op één uitkomst	Zinloos zonder meetbare output
5.	Nadruk op processen	Nadruk op effecten
6.	Multi-level situatie	Single-level analyses
7.	Ecologische validiteit centraal	Inhouds- en begripsvaliditeit centraal

Het feit dat onderzoek naar cultuureducatie nogal versnipperd is, heeft zeker te maken met de eerste twee punten uit de tabel. Omdat projecten vaak op zichzelf staan, per school verschillen en onder sterk wisselende condities voor uiteenlopende doelgroepen worden opgezet en uitgevoerd, zijn educatieve praktijken en de opbrengsten daarvan moeilijk onderling te vergelijken (zie ook Van den Hoogen, 2012). Waar cultuurdeelname vrij eenvoudig vergelijkbaar kan worden gemaakt via gestandaardiseerde vragenlijsten¹, kennen we geen breed gedeelde meetinstrumenten voor het meten van (effecten van) cultuureducatie. Vanwege de heterogeniteit in praktijken en doelstellingen zijn beoordelingsinstrumenten zeer uiteenlopend, waardoor een systematische vergelijking van resultaten moeilijk is (Groenendijk, Damen, Haanstra, & Van Boxtel, 2015).

We kunnen, zoals ik verderop zal betogen, weliswaar veel leren van het nauwkeurig vergelijken van projecten, maar het gebruik van standaard-instrumenten, in de veronderstelling hiermee eenvoudig tot replicatie en generaliseerbaarheid te komen, is niet de geëigende weg naar accumulatie van inzichten op dit terrein. Er wordt bovendien gewerkt met bestaande groepen, waardoor random toewijzing of selectie van deelnemers (punt 3 in de tabel), nodig om te controleren voor schijneffecten, praktisch veelal onhaalbaar is. Daar komt bij (punt 4) dat vaak onvoldoende duidelijk is wat het beoogde resultaat is van cultuureducatie, ofwel wat er precies gemeten of vergeleken moet worden om een oordeel te kunnen vellen over de mate waarin doelen zijn behaald. Dit probleem is inherent aan cultuureducatie, waar voorspelbaarheid van resultaten in zekere zin zelfs ongewenst is en waar de aandacht – ook in evaluatie – niet enkel uitgaat naar het eindproduct, maar ook naar het creatieve proces van oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (zie punt 5).

1 Zo bestaat er in Nederland een Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek (RCO) om gemeenten te helpen hun lokale data op vergelijkbare wijze te verzamelen en coderen (Rijpma & Roques, 2001).

Voor cultuureducatie zijn verschillende partijen verantwoordelijk. Al dan niet gespecialiseerde docenten werken in een bepaalde groep of klas, binnen de context van een school, onder de paraplu van een schoolbestuur, binnen een culturele omgeving die meer of minder gelegenheid biedt voor kwaliteitsvolle samenwerking. Het betreft dus steevast een gelaagde omgeving en elke laag beïnvloedt op enigerlei wijze wat er feitelijk gebeurt tijdens de lessen (punt 6). Met een dergelijke gelaagde context kunnen onderzoekers technisch overweg, maar dan zijn binnen elke laag voldoende cases en variatie nodig om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. Dat is in de onderwijspraktijk dikwijls niet haalbaar, terwijl onderzoek naar cultuureducatie vaak juist tot doel heeft om voor die praktijk relevant te zijn. Omdat het gaat om onderzoek naar de concrete werking van bepaalde projecten, staat de ecologische validiteit in het onderzoek centraal (punt 7): het is vooral van belang dat de onderzoeksresultaten daadwerkelijk betekenis hebben voor de praktijk. Die praktische toepasbaarheid is belangrijker dan inhouds- of begripsvaliditeit, die een meer theoretische invulling geven aan de vraag of het onderzoek inderdaad de concepten meet die het wil meten. Het gaat bij onderzoek naar cultuureducatie dus vaker om wat wel en niet blijkt te werken en niet zozeer om de academisch-theoretische implicaties van de bevindingen. Dat maakt dergelijk onderzoek bij uitstek contextgebonden.

Cultuureducatie in grootschalig wetenschappelijk onderzoek

Dit alles betekent niet dat grootschalig kwantitatief onderzoek naar cultuureducatie altijd onmogelijk of onzinnig zou zijn. Dat hangt af van de specifieke vraag die een onderzoeker zich stelt. Hoewel het voor het optimaliseren van de cultuureducatieve praktijk gewenst is om als onderzoeker heel dicht op de feitelijk situatie te zitten, lenen bepaalde vragen zich toch voor grootschalige studies die generaliseerbare resultaten opleveren. In Nederland zijn we daar zelfs behoorlijk goed in.

Zo lieten Nagel en collega's (1996) zien dat cultuureducatie in het voortgezet onderwijs invloed heeft op latere participatie in dezelfde kunstdiscipline. De vraag is hier niet wat er precies gebeurt in de klas, maar wat de consequenties zijn van het al dan niet eindexamen doen in een bepaald kunstvak. Zo kan worden vastgesteld wat het relatieve gewicht van die lessen is in vergelijking met andere vormen van culturele socialisatie en in hoeverre verschillen tussen degenen die wel en geen kunstlessen volgden, kunnen worden toegeschreven aan selectie-effecten. Die laatste vraag is van belang, omdat kunstvakken vaak zijn gekozen vanuit een al bestaande interesse die mede verklaart waarom men op latere leeftijd cultureel actiever is, ook wanneer die lessen niet gevolgd zouden zijn. In 2010 rapporteerden Nagel, Damen en Haanstra over de effecten van CKV op latere cultuurdeelname. Die waren nauwelijks te vinden en ook dat is uiteraard een belangrijke

bevinding. In beide voorbeelden gaat het erom *of* men een bepaalde vorm van kunstonderwijs heeft genoten. Nadere informatie over de concrete inrichting of beleving daarvan was niet beschikbaar en ook niet nodig voor een beantwoording van de gestelde onderzoeksvragen.

Het onderzoek van Verboord (2003) naar literatuuronderwijs was eveneens grootschalig, maar probeerde ook iets mee te nemen van de aard van het onderzochte kunstonderwijs. Verboord maakte onderscheid tussen leerlinggericht en cultuurgericht literatuuronderwijs door aan de leerkrachten van de onderzochte ex-leerlingen vragen te stellen over de invulling van het onderwijs. De analyses wezen uit dat leerlinggericht literatuuronderwijs de latere leesfrequentie meer bevordert dan cultuurgericht onderwijs. Dit onderzoek laat zien waar docenten de nadruk op zouden moeten leggen wanneer ze het leesgedrag van hun leerlingen op langere termijn willen bevorderen. Wederom een belangrijk resultaat, dit keer met concrete implicaties voor het onderwijsproces zelf.

Wanneer het past bij de gestelde onderzoeksvraag, is grootschalig, kwantitatief, longitudinaal onderzoek wat mij betreft het mooiste wat er is. Het levert resultaten die robuust en generaliseerbaar zijn. Ik wil hier dus niet betogen dat er per definitie iets mis zou zijn met dergelijk onderzoek, wel dat een dergelijke benadering vaak slechts beperkte waarde heeft voor de praktijk van cultuureducatie zelf. In die praktijk spelen namelijk talloze contextfactoren en uiteenlopende actoren een rol die we met het oog op de praktische relevantie en ecologische validiteit niet uit het oog mogen verliezen. Dat maakt dat we niet kunnen redeneren vanuit de methodologische comfortabele assumpties van een min of meer gesloten systeem waarbinnen de causale relatie tussen X en Y eenduidig getoetst kan worden.

Een andere kijk op effectmeting: *theory-based evaluation*

In een poging om aan een aantal van bovengenoemde punten tegemoet te komen, presenteerde Susan Galloway (2009) het idee van *theory-based evaluation* (TBE), gebaseerd op wat zij het *generative model of change* noemt. Deze vorm van evaluatieonderzoek gaat uit van een generatief begrip van causale beïnvloeding en heeft tot doel inzichtelijk te maken welke onderdelen van een pedagogische interventie onder welke condities welke verandering kunnen voortbrengen. Met andere woorden: wat werkt voor wie en onder welke omstandigheden? Galloway stelt dit generatieve model tegenover wat zij het 'successionist model of causation' noemt. In dat model, geïnspireerd op de medische- en natuurwetenschappen, toetst men of een ervaring met kunst tot een directe verandering heeft geleid. Die verandering wordt gemeten met vooraf ontwikkelde instrumenten en de setting voldoet bij voorkeur zoveel mogelijk aan die van een gecontroleerd experiment. Men tracht dus de artistieke stimulus te isoleren om de invloed daarvan zo scherp mogelijk in beeld

te krijgen. De beperkingen van deze visie op (het meten van) causaliteit zijn volgens Galloway mede verantwoordelijk voor het gebrek aan bewijs voor de werking van cultuureducatie. Ze is van mening dat we anders naar beïnvloeding door kunst(educatie) moeten kijken.

De focus van onderzoek volgens het idee van TBE ligt op de veelheid van specifieke contextfactoren. De verandering vindt plaats in een open in plaats van een gesloten systeem. Hierdoor is het *generative model of change* goed toepasbaar op het meten van effecten van kunst(educatie). De eerste stap daarbij is het opstellen van een theorie over hoe de interventie geacht wordt te verlopen. Op basis daarvan wordt de passende methode bepaald voor het verzamelen en analyseren van de data. Interventies produceren niet zomaar 'uitkomsten', maar worden gezien als geboden gelegenheden die actoren al dan niet aangrijpen om bepaalde doelen te realiseren (Galloway, 2009, p. 132).

Een cruciaal punt in Galloways analyse is dat de gangbare manier van het toetsen van causale relaties binnen de wetenschap vaak geen recht doet aan de processen die zich bij cultuureducatie afspelen. Zij meent dat in kwantitatieve studies de schatting van causale relaties vereist dat allerlei contextelementen constant worden gehouden (of verondersteld) om effecten te isoleren, terwijl die contextuele factoren dikwijls juist van belang zijn om de effectiviteit van cultuureducatie goed in kaart te kunnen brengen. De context waarin educatie plaatsvindt, maakt wezenlijk onderdeel uit van dat onderwijs en moet daarom juist mee bestudeerd worden om te begrijpen waarom het ene project meer of andere resultaten oplevert dan het andere. Onderzoek laat duidelijk zien dat de esthetische ervaring gevoelig is voor allerlei contextfactoren (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990; Hargreaves, MacDonald, & Miell, 2005) en hetzelfde geldt uiteraard voor potentiële effecten van cultuureducatie.

Het gaat er dus eigenlijk gewoon om dat onderzoekers achterhalen wat werkt voor wie, onder welke omstandigheden en waarom. Een verschil met veel bestaand onderzoek is dat Galloway nadruk legt op de vraag hoe en waarom een verandering zich precies ontvouwt en ze primair dat proces zelf wil begrijpen. Om de waarom-vraag te kunnen beantwoorden is theorie onontbeerlijk. Die is nodig om passende indicatoren te bepalen en betrekken op het juiste spoor te zetten. Die theorie moet betrekking hebben op twee zaken: de omstandigheden waaronder en de processen waarlangs resultaten behaald kunnen worden. Die omstandigheden kunnen we zien als de randvoorwaarden gelegen in de context en in eigenschappen van betrokkenen – zowel docenten als leerlingen. Deze benadering gaat ervan uit dat deelnemers geen passieve subjecten zijn, maar actieve actoren die kiezen om vanuit verschillende achtergronden wel of niet deel te nemen. Effecten hangen sterk samen met, of worden mede bepaald door, interesses, achtergrond en omstandigheden of context van het betreffende individu. Het is daarom nodig om zoveel mogelijk van die aspecten in beeld te krijgen om in een concreet geval te begrijpen wat waarom voor wie werkt.

De processen die men via educatie op gang tracht te brengen, moeten vooraf eveneens doordacht worden. Een strak gecontroleerd onderzoek kan weliswaar zeggen of er wel of niet een effect van cultuureducatie wordt waargenomen, maar vaak niet zo goed uitleggen waarom dat zo is. Omdat elk verband tussen twee variabelen meer oorzaken kan hebben, verwordt de theoretische redenering dan soms tot een post-hoc-verklaring. Door gaandeweg het project te monitoren wat er gebeurt, is het echter mogelijk om te toetsen of de beoogde processen plaatsvinden en of de verwachte weg naar het eindresultaat inderdaad wordt ingezet. Zo kan men tijdens de looptijd van projecten desgewenst tussentijds ingrijpen in plaats van af te wachten tot het eindresultaat bereikt zou moeten zijn.

Die werkzame processen kunnen in bepaalde gevallen ook best via grootschalig onderzoek bekeken worden. De eerder genoemde studie van Verboord kon daarover waardevolle uitspraken doen door globaal te kijken via welke causale route literatuuronderwijs tot meer lezen op latere leeftijd leidt. Het bleek dat literatuuronderwijs vooral dankzij het ontwikkelen van leesplezier tot later leesgedrag leidt, veel meer dan bijvoorbeeld via het bevorderen van literaire expertise of het leerlingen doordringen van het idee dat lezen goed is voor de ontwikkeling. Dit geeft handvatten voor de inrichting van het literatuuronderwijs door concrete doelen voor de korte termijn vast te stellen en staat toe om gaandeweg te meten of via een bepaalde aanpak mag worden gehoopt op een beklijvende interesse in lezen. Het opnemen van dergelijke procesvariabelen in dit type grootschalig onderzoek is echter vrij uitzonderlijk. Vaak blijft er sprake van een black box en biedt grootschalig onderzoek vooral inzicht in de relatie tussen input (bijvoorbeeld: wel of geen CKV) en output (wel of geen participatie op latere leeftijd). Nogmaals: voor een vaststelling van de effecten van kunstonderwijs is dit uitstekend, maar voor het verbeteren van de praktijk via inzicht in onderliggende processen biedt het zelden soelaas.

Muzikaal intermezzo: het Mozarteffect

Zonder theorie dus geen inzicht in het hoe en waarom van eventuele effecten. En zonder inzicht daarin komen we niet verder met het begrijpen en waar mogelijk optimaliseren van de impact van cultuureducatie. De wens om aldus de diepte in te gaan verliest het echter wel eens van de wens om met positieve resultaten te komen – en daaraan hardnekkig vast te houden, desnoods zonder deugdelijke theorie en methoden.

Het zogeheten Mozarteffect is een mooi voorbeeld van een dergelijke benadering. Dit effect -de (ruimtelijke) intelligentie wordt vergroot door te luisteren naar klassieke muziek – valt niet goed te verklaren vanuit onze kennis van cognitie. Er zou sprake zijn van transfer van het ene domein (muziek) naar het andere (spatio-temporeel inzicht) en van passief (luisteren) naar

actief (uitvoeren van ruimtelijke taken). Theoretisch lag dit niet bepaald voor de hand of, in de diplomatieke woorden van Nantais en Schellenberg (1999, p. 370): ‘The Mozart effect [...] is difficult to situate in a context of known cognitive phenomena.’

Hoewel de eerste publicatie hierover in 1993 te weinig methodologische details bevatte, sprak deze onmiddellijk tot de verbeelding. Het onderzoek werd zelfs gepubliceerd in *Nature* (Rauscher, Shaw, & Ky, 1993). Niettemin waren er, ondanks de generieke claims, meteen problemen met reproduceerbaarheid (Nantais & Schellenberg, 1999). In een overzicht van replicatieonderzoeken wezen de ‘ontdekkers’ van het Mozarteffect erop dat het slechts onder zeer welbepaalde experimentele omstandigheden optreedt en dat de betreffende variabelen maar op één specifieke manier kunnen worden geoperationaaliseerd en gemeten (Rauscher & Shaw, 1998). Al snel werd beweerd dat het Mozarteffect enkel werkt voor één van de drie ruimtelijke taken in het eerste onderzoek, namelijk de PF&C-taak ofwel *Paper Folding & Cutting*; een tamelijk specifieke operationalisering van het concept ruimtelijk inzicht.

Wie iets van wetenschapsfilosofie weet, vermoedt hier het aanbrengen van een *protective belt* ofwel beschermende stootkussens die de klappen moeten opvangen zodra een theorie in botsing dreigt te komen met de empirie. Het is uiteraard zinnvoller om eens goed en onbevooroordeeld te gaan kijken wat er nu echt gebeurt. Nader onderzoek heeft laten zien dat het Mozarteffect – als het gevonden wordt – vooral tot stand komt dankzij de invloed van de muziek op stemming en *arousal*. Men presteert vlak na het beluisteren van muziek beter op een ruimtelijke taak als men die muziek aangenaam vindt. Dat kan Mozart zijn, maar ook popmuziek. Zo vonden Schellenberg en Hallam (2005) wel een Blureffect², maar geen Mozarteffect onder Britse schoolkinderen. En de Nederlandse muziekonderzoeker Henkjan Honing (2009, p. 22) voegt daar vrolijk aan toe dat ook het eten van een banaan dus het ruimtelijk inzicht zal bevorderen van degenen wier humeur daardoor verbetert.

Hoewel neurologische verklaringen voor effecten van esthetische ervaringen, zoals het luisteren naar Mozart, opvallend vaak als veelbelovend worden gekwalificeerd, zien we dat ook deze invalshoek geen feilloze bijdrage levert aan het begrijpen van cultuureducatie. Enerzijds bieden resultaten van zulk onderzoek, dat laat zien met welke hersenactiviteit bepaalde fysieke en mentale activiteiten gepaard gaan, zelden concrete handvatten voor de onderwijspraktijk. Anderzijds maakt ook neuropsychologisch onderzoek zich vermoedelijk schuldig aan het ten onrechte isoleren van bepaalde neurologische processen. Eigenlijk zien we daar hetzelfde als bij praktijkonderzoek: men licht één element uit de context van het brein (het stukje dat tijdens een bepaalde taak extra hard werkt en dus zichtbaar meer doorbloed raakt), maar de rest van het brein is tegelijk ook werkzaam en zal zodoende als

2 Blur is een Britpopband die vooral in de eerste helft van de jaren negentig internationaal succesvol was.

neurocognitieve context van invloed zijn op de werking van het oplichtende hersendeel (Haanstra, 2012).

De hier geuite bedenkingen bij het Mozarteffect zijn tegelijk bemoedigend en teleurstellend. Teleurstellend omdat er geen direct verband bestaat tussen muziek, laat staan Mozart in het bijzonder, en cognitieve prestaties. Mozart werkt niet als een pilletje dat kinderen slimmer maakt. Maar ze zijn tegelijk bemoedigend, omdat muziek wel degelijk iets belangrijks teweeg kan brengen. Muziek heeft invloed op emoties en via die emoties kunnen cognitieve prestaties bevorderd worden. Als we dat ontdekken door dieper te graven, komen we bij inzichten die opeens wel concreet bruikbaar zijn voor het cultuuronderwijs, omdat ze helpen bij de keuze van onderwijsmateriaal dat het beste bij de eigen deelnemers en doelstellingen past.

Kunst en cohesie onderzoeken: zo kan het ook

Tegenover het illustere Mozarteffect wil ik ten slotte een voorbeeld presenteren van onderzoek waar wetenschappelijke degelijkheid en diepgang samengaan met een hoge mate van praktische toepasbaarheid. Het betreft het onderzoek waarop Hanka Otte in oktober 2015 in Groningen promoveerde. In haar proefschrift *Binden of overbruggen? Over de relatie tussen kunst, cultuurbeleid en sociale cohesie* vergelijkt ze een aantal community-artprojecten in Drenthe op een manier die haar in staat stelt om de specifieke werkzame elementen aan te wijzen en inzicht te genereren in de omstandigheden waaronder die werkzaamheid optreedt. Haar aanpak laat zich eenvoudig vertalen naar cultuureducatie in engere zin. Tijdens het lezen van haar werk zie je als het ware regelmatig de goede bedoelingen sneuvelen onder een gebrekkige uitvoering. Otte legt dan ook een gezonde scepsis aan de dag wat betreft de invloed van allerhande culturele projecten op sociale cohesie.

Zij werkt om te beginnen het complexe concept sociale cohesie diepgaand en systematisch uit en komt zo tot een indeling van cohesieve houdingen en gedragingen die kunnen worden uitgesplitst naar niveau (persoonlijk, eigen leefomgeving en samenleving), waarbij kunst op elk van die niveaus zowel de sociale netwerken (relationele dimensie) als de opvattingen (ideële dimensie) van mensen kan beïnvloeden. Dat kan leiden tot sterkere banden binnen bestaande netwerken (bindend), maar ook een uitbreiding van dat netwerk en openheid jegens anderen (overbruggend). Ze gaat bovendien in op verschillen tussen mensen die kunst beoefenen of bezoeken, en tussen beoefenaars die hun kunst wel of niet presenteren aan een publiek. En cultuurbezoek (aan professionele versus amateurvoorstellingen) wordt ook nog eens vergeleken met sportbezoek. Dat levert al met al veel vergelijkingsmateriaal op waarmee werkzame bestanddelen geïdentificeerd en effecten theoretisch gepreciseerd kunnen worden.

Waar de discussie zich vaak richt op de mogelijkheden om via kunst verbinding met anderen te realiseren langs de ideële dimensie, onderzoekt Otte op een meer open manier wat er zoal gebeurt wanneer mensen samen met kunst bezig zijn. Door de projecten in al hun facetten in kaart te brengen via observaties, vragenlijsten en interviews, is zij in staat om ook te verklaren waarom beoogde effecten regelmatig uitblijven. Daarnaast wordt duidelijk in welke gevallen bepaalde effecten weliswaar optreden, maar niet kunnen worden toegeschreven aan de kunstzinnige activiteiten zelf (denk aan de banaan van Honing).

Behalve dat ze allemaal in Drenthe plaatsvinden, hebben de onderzochte projecten weinig gemeenschappelijk. Uiteindelijk is dat eerder een sterkte dan een zwakte van het onderzoek. Het zorgt ervoor dat allerlei doelstellingen en benaderingen aan bod komen en vergeleken kunnen worden. Niet op een strakke, experimentele manier, maar door van heel nabij te kijken wat sterktes en zwaktes van elk project zijn.

Een aantal projecten richt zich op cohesie via de relationele dimensie, door mensen samen te brengen. Voorbeelden zijn een project om amateurkunstverenigingen te laten samenwerken in netwerken en om verschillende bevolkingsgroepen uit Emmen bij elkaar te brengen voor een gezamenlijk dans- dan wel zangoptreden. Andere projecten werken ook naar optredens toe, maar bereiden deze intensiever voor. Dat werkt al beter, maar het blijkt van cruciaal belang om betrokkenen voldoende ruimte te bieden voor eigen inbreng en daadwerkelijke samenwerking tussen amateurs en professionals te realiseren. Gaandeweg wordt duidelijk waarom we voor het bevorderen van sociale cohesie langer lopende projecten nodig hebben die niet zijn bedoeld om een bepaald resultaat neer te zetten, maar om een proces op gang te brengen. En dat proces moet gemonitord worden door centrale elementen daaruit te operationaliseren, zoals ook Galloway betoogt. Dan kun je ook pas beargumenteren of en waarom iets als – in Ottes geval – het ontstaan van sociale cohesie veroorzaakt wordt door de betreffende interventie.

Dankzij een sterk theoriegestuurde aanpak lukt het om de werkzame elementen te identificeren. Otte heeft zich voorafgaand aan haar onderzoek heel uitgebreid afgevraagd wat sociale cohesie nu precies is, hoe het tot stand kan komen en op welke manieren participatie in kunstprojecten daaraan zou kunnen bijdragen. Dat stelt haar in staat om af te dalen naar concretere cohesieve gedragingen of houdingen en deze te relateren aan een concrete situatie. Ze staat daarbij open voor het idee dat er ook teveel cohesie kan zijn, wat weer tot geslotenheid en de bijbehorende uitsluiting van anderen kan leiden. En als er cohesie ontstaat, is de vraag welk deel daarvan valt toe te schrijven aan het samen (leren) kunst maken (ideële dimensie) en welk deel op het conto van het samenzijn op zichzelf (relationele dimensie) hoort. Hoe kritischer onderzoekers al deze opties voorzien en in de gaten houden, hoe meer we leren over wat er met wie gebeurt en – vooral – waarom.

Besluit

Een professional uit het veld heeft mij weleens toevertrouwd dat zijn organisatie met grote regelmaat ronkende teksten over de zegeningen van cultuureducatie uit de printer liet rollen zonder daarvoor veel empirische evidentie te hebben. Galloway laat zien dat juist onderzoek dat wil voldoen aan de hoogste wetenschappelijke eisen moeite zal hebben om die evidentie te leveren, omdat het in de regel niet goed zichtbaar kan maken wat er eigenlijk gebeurt. Dat gebrek aan *evidence base* kan daarom deels een methodisch probleem zijn.

Toch geloof ik niet dat de eigenlijke opbrengsten van cultuureducatie of community art veel rooskleuriger zijn dan onderzoek doet vermoeden. Het probleem is eerder dat, wanneer er per saldo weinig meetbare effecten gevonden worden, we als onderzoekers geen zicht krijgen op waarom het binnen een dergelijk grootschalig onderzoek soms wel, of beter, werkt en soms niet, of zelfs averechts. Succes en falen kunnen in grootschalig onderzoek haast ongezien tegen elkaar wegvallen, terwijl het begrijpen van verschillen tussen meer en minder geslaagde cases juist het soort kennis oplevert dat nodig is om de praktijk verder te helpen. Daarom ben ik ervan overtuigd dat onderzoek op een betere manier kan worden ingezet om de opbrengsten te verhogen. Om echt te leren van onderzoek naar cultuureducatie moeten we zichtbaar maken wat er gebeurt tussen input en output in plaats van focussen op de correlatie tussen interventie en resultaat. Juist dat proces moet kritisch en gedetailleerd onderzocht worden. Output is pas relevant als deze het gevolg is van een theoretisch begrepen proces waarop kan worden ingegrepen. Gerichte aandacht voor de concrete context en wat zich daar daadwerkelijk afspeelt kan enerzijds ontnuchterend werken (we worden niet slimmer van muziek, veel community art heeft geen invloed op sociale cohesie), maar kan tegelijkertijd nieuwe deuren openen die veelbelovender zijn, omdat ze wijzen naar theoretische verklaringen waar docenten en kunstenaars in de praktijk mee uit de voeten kunnen.

Koen van Eijck is hoogleraar Kunst- en cultuurwetenschappen aan de Erasmus Universiteit. Hij doet onderzoek naar sociale ongelijkheid, trends in cultuurparticipatie, cultuureducatie en talentontwikkeling.
E vaneijck@eshcc.eur.nl

Literatuur

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Londen: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu: The J. Paul Getty Trust.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Eijck, K. van, & Graaf, P. M. de (1994). Uit één nest? De invloed van primaire socialisatie op onderwijskansen. *Mens en Maatschappij*, 69(3), 279-302.
- Galloway, S. (2009). Theory-based evaluation and the social impact of the arts. *Cultural Trends*, 18, 125-18.
- Graaf, P. M. de (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59(4), 237-246.
- Groenendijk, T., Damen, M.-L., Haanstra, F. & Boxtel, C. van (2015). *Assessment in cultuureducatie*. Amsterdam: Research Institute of Child Development and Education.
- Haanstra, F. (2000). Dutch studies of the effects of arts education programs on school success. *Studies in Art Education*, 42(1), 20-35.
- Haanstra, F. (2012). Educatieve neurowetenschappen: visies en ontwikkelingen. In M. van Hoorn (Ed.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 10-25). (Cultuur+Educatie 34). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. A. R., & Miell, D. (2005). How do people communicate using music? In D. Miell, R. A. R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Honing, H. (2009). *Iedereen is muzikaal. Wat we weten over het luisteren naar muziek*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Hoogen, Q. van den (2012). *Effectief cultuurbeleid. Leren van evalueren*. Amsterdam: Boekmanstichting.
- Ijdens, T., & Kommers, M.-J. (2012). *Cultuureducatieonderzoek in Nederland: Kenmerken en trends*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F., & Oud, W. (1996). *Effecten van kunst-educatie in het voortgezet onderwijs*. (SCO rapport 452). Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Nagel, I., Damen, M.-L., & Haanstra, F. (2010). The art course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365-385.
- Nantais, K. M., & Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, 10(4), 370-373.
- Otte, H. (2015). *Binden of overbruggen? Over de relatie tussen kunst, cultuurbeleid en sociale cohesie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Rauscher, F. H., & Shaw, G. L. (1998). Key components of the Mozart effect. *Perceptual and Motor Skills*, 86(3), 835-841.
- Rijpma, S., & Roques, C. (2001). *Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek*. Rotterdam: COS.
- Schellenberg, E. G., & Hallam, S. (2005). Music listening and cognitive abilities in 10- and 11-year olds: The Blur effect. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 202-209.

Ultee, W., Arts, W., & Flap, H. (1996). *Sociologie: Vragen, uitspraken, bevindingen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vanherwegen, D., Vlegels, J., Agirdag, O., Van Houtte, M., & Lievens, J. (2015). De relatie tussen cultuureducatie en studieresultaten in relatie tot de SES-achtergrond van leerlingen en de SES-compositie van scholen. *Pedagogische Studiën*, 92(4), 214-233.

Veblen, T. (1953[1899]). *The theory of the leisure class. An economic study of institutions*. New York: Mentor.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

Weber, M. (1946[1922]). Class, status and party. In H. H. Gerth, & C. W. Mills (Eds.), *From Max Weber. Essays in sociology* (pp. 180-195). New York: Oxford University Press.

Onderzoek in de masteropleiding kunsteducatie: een stand van zaken

Marike Hoekstra en Talita Groenendijk

Sinds tien jaar kent Nederland de hbo-master kunsteducatie, bestemd voor professionals in kunsteducatie. Onderzoek heeft in deze opleiding een belangrijke plaats. Wat levert een scholing in onderzoeksvaardigheden op voor de kunsteducatieve praktijk? En is er sprake van een eigen onderzoekstraditie in kunsteducatie? Over onder meer deze vragen spraken Marike Hoekstra en Talita Groenendijk met enkele studieleders van de masteropleidingen.

Tien jaar geleden gingen in Nederland de eerste hbo-masteropleidingen kunsteducatie van start. De in 2002 ingevoerde bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs bood de mogelijkheid om de beroepspraktijk van kunstvakdocenten te verdiepen en te vernieuwen. Maria Wüst, studie-leider van de master kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, zei destijds over de noodzaak van de nieuwe masteropleiding: 'Zowel in het binnen- als in het buitenschoolse veld is de kunsteducatie enorm in ontwikkeling. De diversiteit van de beroepsterreinen legt een zware druk op de bacheloropleidingen. Deze kunnen daarom niet diep ingaan op alle aspecten. Veel (oud)studenten hebben behoefte aan een doorstroom- of terugkeermogelijkheid om hun expertise meer toe te spitsen op het door hen gekozen terrein. Dat is één kant. Anderzijds zie je nieuwe functies ontstaan die het docentschap overstijgen, bijvoorbeeld op het gebied van onderwijsontwikkeling en coördinatie. Dat vraagt extra vaardigheden en kennis en daar is een bacheloropleiding niet voor ingericht, een master wel.' (Heijnen, 2006).

Op dit moment bieden zeven verschillende instellingen verspreid over Nederland een tweejarige master kunsteducatie in deeltijd aan. De opleidingen zijn interdisciplinair. Omdat bachelors met een docentenopleiding al volledig bevoegd zijn voor het gehele onderwijswerkveld, leidt de master niet op tot een extra lesbevoegdheid, maar leidt hij kunstvakeducatoren op die vanuit visievorming en onderzoek de praktijk kunnen vernieuwen. De opleidingen hebben de eindtermen gezamenlijk vastgesteld, in een set van 'exit qualifications' voor de verschillende competenties van de afgestudeerden.

Een belangrijk onderdeel van de opleiding is onderzoek. Een afgestudeerde aan de master kunsteducatie kan op een methodologisch verantwoorde wijze praktijkgericht onderzoek doen en de resultaten ervan rapporteren, kritisch evalueren en communiceren, aldus het competentieprofiel. Het belang van onderzoek wordt weerspiegeld in het curriculum en onderstreept door het afstudeeronderzoek.

Maar wat levert dat op, voor de student, voor de opleiding en voor de kunsteducatieve praktijk en het onderzoek zelf? De vraag is of er zoiets bestaat als typisch hbo-master-kunsteducatieonderzoek. Op welke onderzoekstradities borduren de opleidingen voort en wat is het doel van het onderwijs in onderzoeksvaardigheden? Waar liggen de mogelijkheden, maar ook: welke beperkingen ondervinden studieleiders? Over deze vragen ging een vertegenwoordiging van studieleiders van de zeven masteropleidingen – Gudrun Beckmann (NHL Hogeschool Leeuwarden & Hanzehogeschool Groningen), Maria Wüst (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, AHK), Ingrid Commandeur (Piet Zwart Instituut/Willem de Kooning Academie, PZI/WdKA), Marin Rutgers (Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, HKU) en Maeve O'Brien Braun (coördinator ArtEZ hogeschool voor de kunsten) – met elkaar in gesprek om zo een beeld te schetsen van de stand van zaken van

het onderzoek binnen de masters kunsteducatie. Het gesprek verliep aan de hand van drie stellingen.¹

Stelling 1: Er bestaat niet zoiets als typisch master-kunsteducatie-onderzoek

Relatie met de praktijk

Typierend aan hbo-masteronderzoek is volgens de studieleiders de directe relatie met de praktijk en het kunstvakonderwijs. De verbinding met de kunsten en met educatie in alle kunstdisciplines heeft betekenis voor de verschillende vormen van onderzoek die worden beoefend.

Omdat deze masteropleidingen zich richten op professionals in het werkveld, kan onderzoek een vehikel zijn om de eigen praktijk of professionaliteit door kennis te verbeteren. Vanuit praktijk ontstaat nieuwe theorie, vanuit theorie bekijk je de praktijk. Onderzoek voegt ook iets toe aan die praktijk en kan zo het kunstonderwijs vernieuwen.

Het onderwijs in onderzoeksvaardigheden blijken de diverse masteropleidingen verschillend in te richten. In meer of mindere mate zijn onderdelen van het curriculum met elkaar geïntegreerd en worden verschillende eindproducten verplicht gesteld (zie ook tabel 1).

Bij de AHK zijn onderzoeken en ontwerpen twee onderscheiden modules in het studieprogramma en het uitvoeren van een educatief project is hier wéér een ander vak. Waar bovendien de AHK duidelijk onderscheid maakt tussen soorten onderzoek – literatuuronderzoek, empirisch onderzoek en een klein artistiek onderzoek naar interdisciplinaire processen – integreert het PZI/WdKA onderzoek en project in één afstudeerproject. Daarbinnen is de relatie tussen theorie en praktijk evenredig. Het ontwerpen van onderwijs en het onderzoeken vergelijkt Ingrid Commandeur met het ontwerpen van een gebouw: 'Bij het ontwerpen van een gebouw onderzoek je wat de randvoorwaarden zijn, wat de theoretische achtergrond is en wat voor andere gebouwen er zijn. Theorie en praktijk hangen met elkaar samen.' Het afstudeerproject gaat om het daadwerkelijk ontwerpen van kunstonderwijs zoals een educatief museumprogramma of een nieuwe digitale tool. Aan het project gaat theoretisch onderzoek vooraf, waarin de student onderzoekt welke factoren van belang zijn, wat het project toevoegt en hoe het praktische en het theoretische gedeelte met elkaar verbonden kunnen worden.

Ook ArtEZ combineert het onderzoek met het vernieuwen van de onderwijspraktijk. Hun afstudeeronderzoek gaat uit van een vraag uit de eigen praktijk van de student. Studenten blijken vaak iets geheel nieuws te willen

1 De studieleiders Renske de Groot (alliantie Fontys Hogeschool voor de Kunsten/ Hogeschool Zuyd) en Ben van der Sluis (Codarts) konden niet bij dit gesprek aanwezig zijn. Ingrid Commandeur (Piet Zwart Instituut/Willem de Kooning Academie Rotterdam) heeft het eerste gedeelte van het gesprek bijgewoond.

maken, maar daarvoor ontbreekt soms de tijd. Gedegen literatuur- en veldonderzoek zijn dan van groot belang, stelt Maeve O'Brien Braun: 'Als ze dat doen, dan zijn aanbevelingen voor een nieuw product voldoende.'

Kortom, waar de doelen en het proces van het onderzoek in de verschillende masteropleidingen grotendeels overeenkomen, kunnen de uitwerking in het programma en de vorm van het onderzoeksverslag per opleiding uiteenlopen. Kern is dat studenten leren om hun beroepspraktijk op verschillende manieren te onderzoeken. Gudrun Beckmann van de noordelijke hogescholen: 'De producten van de diverse opleidingen verschillen inderdaad en als ik namens Noord spreek, wij zijn nog zoekende daarin. Hoe groot moet het 'eindproduct' zijn? Aan welke eisen moet dat voldoen? Is innovatie voor de beroepspraktijk genoeg of moet het verder gaan?'

Relevantie gaat verder dan eigen onderwijs verbeteren

De plaats van het onderzoek in het curriculum hangt samen met verschillende opvattingen over het belang van het doen van onderzoek voor de student. Dat belang kan heel persoonlijk zijn, maar kan ook verder reiken. De relevantie van het onderzoek wordt door verschillende factoren bepaald.

In het eerste jaar laat de AHK studenten vrij in de onderwerpkeuze voor literatuuronderzoek en ligt relevantie vooral in de eigen praktijk. In het tweede jaar, als ze empirisch onderzoek gaan doen, werken ze binnen een centraal overkoepelend thema vanuit de opleiding en het lectoraat. Maria Wüst is benieuwd hoe de andere opleidingen met die relevantie omgaan: 'Hoe definiëer je de relevantie voor een student? Hoe particulier mag die zijn?'

Volgens Ingrid Commandeur wordt deze bepaald door de context: een student moet niet opnieuw het wiel gaan uitvinden. Door literatuuronderzoek kan de student zich op de hoogte stellen van het nieuwste onderzoek op zijn terrein. Hij moet laten zien op de hoogte te zijn van theorie en praktijk en na te kunnen denken over de vraag 'wat kan ik daaraan toevoegen?' Naast deze onderzoeksmatige houding blijft de persoonlijke relevantie echter ook belangrijk.

Maeve O'Brien Braun stelt dat het werkveld het uitgangspunt is, maar dat niet altijd duidelijk is hoe breed dat is: 'Onze studenten kennen het werkveld als geen ander en laten ons zien wat daar allemaal speelt. Wij hebben een rol als mentor in onderzoek en kritische reflectie. Vaak laat de student aan ons als opleiders de kaders van de relevantie zien.'

Het is de verantwoordelijkheid van de opleiding om die relevantie breder te trekken. Persoonlijke relevantie kan ook betekenen dat je zelf anders of beter lesgeeft, maar dat vinden de studieleiders als leerdoel voor de master te smal. Een student kan wel nieuw ckv-onderwijs willen ontwikkelen, maar kan beter eerst eens om zich heen kijken wat er elders allemaal al gaande is. De noordelijke hogescholen hebben daarvoor de module internationale oriëntatie ontwikkeld. Door letterlijk een dialoog aan te gaan met een vakcollega gaan studenten de relevantie van hun probleem breder zien dan de eigen school of het eigen werkterrein.

Relevantie is belangrijk, maar dat gaat niet vanzelf, daar moet je als opleiding soms aardig aan trekken. De opleidingen hebben hierin al bij de selectie van studenten een actieve rol. Zo probeert de HKU bij de toelating al zoveel mogelijk zicht te krijgen op wat studenten beweegt, vertelt Marin Rutgers: 'Voor het succesvol slagen van de studie binnen twee jaar is het belangrijk dat studenten al aan het begin in ieder geval vast wat ideeën hebben en kunnen aangeven wat voor hen relevant is.' De andere opleidingen beamen dat. Ingrid Commandeur: 'Het afbakenen van een onderwerp begint nu al halverwege het eerste jaar. Dat doen we, omdat we hebben gezien dat studenten die van zichzelf die focus hadden, veel succesvoller waren.'

Stelling 2: De master moet in zoveel mogelijk onderzoeks-tradities opleiden

Is er een typische methode voor onderzoek naar kunsteducatie? Borduren de opleidingen voort op kwalitatieve of empirische onderzoekstradities of omarmen ze ook andere methodes van onderzoek? Hierin blijken de opleidingen verschillende posities in te nemen. De verschillen laten zich kenschetsen als een continuüm tussen een heel duidelijke keuze voor methodologie en een open studentgestuurde aanpak. Daaraan liggen diverse overwegingen ten grondslag.

Kwalitatief onderzoek

Binnen de kwalitatieve traditie is heel veel mogelijk. 'Maar de vraag is of de studenten op de hoogte zijn van wat er allemaal kan binnen de verschillende onderzoeksbenaderingen', zegt Maeve O'Brien Braun: 'Bij ArtEZ focussen wij op professionalisering en innovatie: hoe verbeter je je eigen praktijk van binnenuit? Daarbij speelt zowel een theoretische als een empirische component mee. Onderzoek kan verschillende vormen hebben, maar er blijft altijd sprake van systematische *inquiry*. Hoe ver je de grenzen oprekt, tussen kunst maken, onderwijs vormgeven en onderzoek doen, dat is een vraag die zich altijd voordoet bij deze master.'

Arts based research

De opleiding Noord benut steeds meer vormen van arts based onderzoek. Deze leveren bijvoorbeeld tentoonstellingen op. 'Maar ook hierbij moet het onderzoek in de reflectie duidelijk zichtbaar blijven', vertelt Gudrun Beckmann. 'En die reflectie moet systematisch en navolgbaar zijn voor anderen, zowel experts als leken. Dat zijn twee belangrijke criteria.' Het resultaat van het onderzoek kan een kunstwerk zijn, maar moet ook een antwoord op een onderzoeksvraag hebben. En, zo voegen de andere studieleiders daaraan toe, die onderzoeksvraag moet in ieder geval relevant zijn voor het werkveld.

Ontwerponderzoek

Een duidelijke keuze voor één bepaald type onderzoek geeft veel meer mogelijkheden om studenten goed op te leiden, volgens Marin Rutgers: 'Dat is om te beginnen puur pragmatisch. Binnen een programma van 60 studiepunten is het onmogelijk om het hele spectrum aan onderzoekstradities de revue te laten passeren. Wij hebben daarom gekozen voor kwalitatief ontwerponderzoek.' Ontwerponderzoek bestaat naast een verslag van theoretisch en empirisch onderzoek altijd uit een praktischelement, een product: 'De studenten moeten bovendien onderzoeken of het product relevant is en wat er al bestaat op dat gebied. Ze zoeken literatuur en ze testen. Het gaat ons nooit om het ontwerp op zich. Een op zich goed ontwerp dat kaders mist, is niet voldoende. Doordat we minimaal twee testfasen verplicht stellen wordt empirisch onderzoek in het proces ingebed.'

Qua opzet komt dit overeen met het programma en de eisen van het PZI/WdKA, maar Ingrid Commandeur ziet qua onderzoeksmethodes wel een onderscheid: 'Wij kijken ook naar de ontwikkeling in de kunsten. Je bent *kunsteducator*. Onderwijswetenschappen zijn van oudsher sterk verbonden met empirisch onderzoek, maar aan het artistiek inhoudelijk gedeelte zitten ook bepaalde methodieken vast.' PZI/WdKA kiest niet bij voorbaat voor één methode: 'We willen het open laten, zonder dat alles mag. In onderzoekshandboeken worden steeds vaker ook *artistic research* en verwante methodes genoemd. We willen actief uitdragen dat er meer manieren zijn om onderzoek te doen, oriënteer je je daar als student op. Makkelijk is het niet maar vanwege de dubbele verbinding met kunst en onderwijs kan het niet anders.' Marin Rutgers voegt daaraan toe: 'Bij ons zit die keuzemogelijkheid in de opzet van het ontwerponderzoek. Ontwerponderzoek was bij de vorige accreditatieronde nog een relatief nieuw fenomeen en het was toen nog best lastig om de commissie te overtuigen. We gaan dat nu dan ook niet meteen weer veranderen. We willen wel ruimte maken voor artistieke methodes, maar op dit moment willen we eerst het ontwerponderzoek verder ontwikkelen.'

Keuzemogelijkheden

Ook binnen andere opleidingen speelt deze discussie. Gudrun Beckmann stelt dat de ruimere keuzemogelijkheden in Noord de opleiding ook kwetsbaar maken. 'Maar binnen het ckv-onderwijs moet een docent ook verschillende soorten onderzoek kunnen begeleiden. Daarom moet je heel hard zoeken naar de generieke waarde van onderzoek.' Het motto van Noord is daarbij: een stevige duidelijk geformuleerde kern en de rest vrijlaten. Lastig is dat de introductie van onderzoeksmethodes binnen de beschikbare tijd noodzakelijk beperkt is. Een student moet na zo'n introductie methodes weten waar hij uit kan kiezen. Goede begeleiding kan daarbij het verschil maken. Maeve O'Brien Braun: 'Narratief onderzoek is moeilijk. Het verantwoord van waarom je daarmee wilt werken is een onderdeel van jouw onderzoek: wat betekent narratief voor jouw praktijk en waarom wil je dit

soort onderzoek doen?' De meerwaarde voor het werkveld zit soms niet zozeer in het onderzoeksverslag, maar in de professionele ontwikkeling van de docent. O'Brien Braun: 'Je creëert ruimte voor een docent om anders te gaan handelen. Onderzoek doen is niet gelijk aan kunst maken. Verwant ja, gelijk nee. Je opent een hele wereld door dat onderzoekstraject, dat is mijn ervaring met onze studenten.'

Samenwerken met lectoraten

In Noord zijn verschillende lectoren bij de master betrokken. Zo kunnen studenten met zoveel mogelijk tradities kennismaken, zoals narratief onderzoek, ontwerponderzoek, participatief onderzoek, *arts based* onderzoek. 'We streven naar een gezamenlijke basiskennis rond onderzoeksmethodiek, vervolgens maakt de student een keuze voor een van de genoemde mogelijkheden,' zegt Gudrun Beckmann.

Het onderzoek binnen de master van de AHK is wel duidelijk verbonden met een bepaalde onderzoekstraditie, namelijk die van lector Folkert Haanstra. Masterstudenten worden opgeleid in kwalitatieve sociaalwetenschappelijke methoden. Dit schoolt niet zozeer hun handelen als docent, maar vooral het reflectieve vermogen binnen de eigen praktijk. Die handlingscomponent zit wel in het programmaonderdeel lesontwerpen, en in andere studieonderdelen verbinden de studenten de verschillende competenties met elkaar. Maria Wüst: 'Ik wil helemaal niet zeggen dat wij het beter of slechter doen, maar we werken nou eenmaal samen met deze lector, waar we trouwens heel gelukkig mee zijn, en we vinden het ook heel relevant om onderzoek te doen naar leren in kunsteducatie.' Omdat een onderwijskundige benadering niet zaligmakend is, heeft de AHK aanvullend ook een module artistiek onderzoek.

De AHK verschilt van de andere masters in haar thematische aanpak. Maria Wüst legt uit dat ze per studiejaar gezamenlijk werken aan een thema, waarvan de relevantie in samenspraak met de docentenopleidingen is bepaald, zoals beoordeling. Zo krijgen studenten in beperkte tijd de mogelijkheid echt iets van het ambacht van onderzoeker te leren. Aan die thema's werkt ook de kenniskring van docenten en soms ook oud-studenten. Dit leidt tot cumulatie van kennis en uitwisseling tussen onderzoekers.

Stelling 3: Onderzoek staat in dienst van de professionaliteit van de docent

Dan komen de studieleiders te spreken over ambities. Welke afgestudeerde hebben we eigenlijk voor ogen, vraagt Gudrun Beckman zich bijvoorbeeld af: Gaat de afgestudeerde echt verder met onderzoek, gaat hij met onderzoek echt scholen veranderen of gaat hij weer terug naar hetzelfde werk, maar met net iets meer in huis om onderzoek te doen?'

Opgemerkt wordt dat niet alle masterstudenten dezelfde ambitie met onderzoek hebben. Maeve O'Brien Braun: 'Ik leid docenten op. Maar wat betekent docent? In de kunsten, in de kunsteducatie? Binnen mijn masteropleiding ben ik daarover met ze in gesprek. We hebben een aantal alumni die verder willen en promotieonderzoek willen gaan doen. Zij hebben het plafond tussen hbo en universiteit doorbroken en brengen de praktijk binnen het wetenschappelijk onderwijs. En de alumni die teruggaan naar het onderwijs, zeggen vaak dat hun houding is veranderd in die zin, dat ze hun school meer beschouwen als een professionele plek. Ook de zzp'ers voelen zich professioneler. Over deze drie resultaten ben ik even tevreden. Ik zeg altijd: we zijn niet hier om kleine wetenschappers van jullie te maken, maar als je ambitie hebt in onderzoek: ja!'

'Wij zeggen dat we opleiden tot onderzoekende professionals in het kunsteducatieve veld', vult Marin Rutgers (HKU) aan. 'Alle componenten zitten erin, kunst en educatie en onderzoekend vermogen, maar een ondernemende houding vinden wij ook belangrijk. Dat zie je ook bij alumni. Sommige studenten maken een product waarmee ze de boer op kunnen, dan worden ze meegevraagd en het balletje gaat dan echt rollen. Een aantal studenten bedacht een spel dat nu gepubliceerd wordt.' Maar er zijn ook alumni die, weer terug op hun school, hun ambities niet kwijt kunnen. 'Sommige alumni merken dat ze, nadat ze door hun werkgever werden gestimuleerd om de master te doen, nu geen ruimte krijgen om binnen hun werk iets te doen met die toegenomen kennis en ervaring.'

Ook Maria Wüst (AHK) herkent dit: 'Dan komen ze terug in de praktijk met idealen en niemand zit dan op ze te wachten.' De opleidingen proberen daarop in te spelen, maar beschouwen dat toch meer als een kwestie van life-long-learning.

Empowerment door onderzoek

Wüst is het met Rutgers eens dat ze kunsteducatieve professionals opleiden. 'Maar onderzoek doen heeft ook heel erg te maken met de discussie over je vak. Door onderzoek leer je om die helder en zindelijk te voeren, dat horen wij ook terug van onze alumni. Na de opleiding realiseren ze zich dat ze meer zelfvertrouwen in hun functioneren als educator hebben.'

Ook Gudrun Beckmann ziet onderzoek vooral als een vehikel om andere dingen te leren: 'Tegenwicht geven, kritisch denken. Niet zozeer het eindresultaat is van belang, maar het proces van onderzoek doen. Empowerment van de docent kun je bereiken door het doen van onderzoek.'

Een eigen onderzoekstraditie voor kunsteducatie?

Het bouwen van een eigen onderzoekstraditie is een interessante uitdaging. Volgens Marin Rutgers zijn bachelors vaak niet bekend met onderzoekstradities op masterniveau en zijn docenten ook niet zo opgeleid: 'Het is goed om dit met elkaar af te stemmen en nader tot elkaar te komen. Aan de andere

kant vind ik het belangrijk om in huis een traditie te bouwen. In de bachelor de studenten al bekend maken met onderzoekstradities van de master. De eigen benadering moet versterkt worden.'

Sommige studieleders merken dat hun studenten zich niet herkennen in het onderzoek zoals gepresenteerd op de onderzoeksconferentie van het LKCA. Ze vinden dat het onderzoek van hun masters anders zou moeten zijn, innovatiever en kunstzinniger. Gudrun Beckmann: 'Als dit dé onderzoekstraditie is voor kunsteducatie, dan vind ik het te mager, dan mis ik iets. Ik heb hierop nog geen antwoord gevonden, maar ik vind dat wij als masters de opgave hebben om die traditie op te bouwen.' Zelf droomt ze van een meer hybride traditie zonder schotten tussen diverse onderzoeksaanpakken: 'Er moet in kunsteducatieonderzoek iets onderzocht kunnen worden dat onvoorspelbaar of nutteloos is. Onderzoek doen betekent dan aandacht geven aan wat onbenoembaar is en zo vorm vinden om het onzichtbare denk- en communiceerbaar te maken. Dat zou een soort kern moeten zijn, waarbij de rest tamelijk divers kan zijn: zintuiglijke reflectie, abstracte analyse, embodied cognition, dat kan er allemaal bij horen.'

De overige studieleders beamen dat het onderzoek in de hbo-kunstopleidingen nog heel erg in ontwikkeling is en nog niet echt een eigen traditie kent. Dat is een van de uitdagingen waar het hbo-masteronderzoek mee te maken heeft. Er zijn weinig docenten die al die verschillende vormen van onderzoek kunnen onderwijzen, begeleiden en beoordelen. De ontwikkeling van de bacheloropleidingen speelt tevens een rol. Tegelijkertijd met de masters is namelijk ook het praktijkonderzoek in de bachelors ontwikkeld, maar net als in de masters zijn er ook in de bachelors nog niet heel veel docenten die dat goed kunnen begeleiden en zijn de opvattingen niet altijd helder. De verschillen tussen vakdocenten in verschillende disciplines kunnen ook een struikelblok vormen voor het onderwijs in onderzoeksvaardigheden. De interdisciplinaire masters hebben te maken met grote verschillen tussen studenten en de studieleders zien het als hun taak om daarmee om te kunnen gaan. Ze wijzen op het belang van uitwisseling en dialoog in de *community of learners*. Maria Wüst wijst bovendien op de diversiteit in niveau en onderzoekservaring. 'Met al die obstakels hebben wij te maken, terwijl we allemaal werken met kleine multidisciplinaire deeltijdmasters en geen van alle doorstroomopleiding zijn.'

Tradities kunnen gestalte krijgen door docenten die een trap hoger staan dan de studenten. 'De promotieprojecten van onze docenten zijn gericht op onderwerpen binnen de kunsten en kunsteducatie', vertelt Wüst. 'We hebben iemand die gepromoveerd is op nieuwe media in de kunsteducatie en iemand die gepromoveerd is op *embodied teaching* in muzikeducatie. Het is heel erg belangrijk dat we die keten van onderzoeksniveaus in huis hebben. Artistiek onderzoek is daarbij ook van belang, omdat onze studenten vaak kunstenaars zijn met een dubbele praktijk. Zo houden we ook feeling met artistic research of arts based onderzoek.' Ze wijst erop dat het voor hbo-docenten

echter lastig is om te promoveren: er is weinig geld voor beschikbaar en er zijn weinig perspectieven. 'Er zijn heel veel grenzen die het niet eenvoudig maken om op eigen kracht te professionaliseren.'

Maeve O'Brien Braun ziet kansen in het gebied tussen kunst en onderwijs: 'De hybriditeit van het beroepenveld en de kunstdocent vind ik interessant. Mijn promotieonderzoek gaat daarover; sommige kunstdocenten leunen sterk op de educatie, anderen zitten meer in de kunsten. Dat continuüm tussen kunst en educatie, dat is mooi als studenten dat verenigen in die sterke kunsteducatieve identiteit. Wie ben je? Hoe sta je in praktijk? Hoe handel je?'

Wat er op dit moment aan de universiteiten gebeurt, zou in dat opzicht relevant kunnen zijn voor de ontwikkelingen in de masters. Ook bij bijvoorbeeld onderwijskunde wordt gewerkt aan het dichten van de kloof met de praktijk. Het onderwijskundig onderzoek heeft veel raakvlakken met dat in de masters, zoals de toenemende belangstelling voor ontwerponderzoek en het ontwikkelen van producten. Bij het vanuit eigen kaders kijken naar onbenoembare en onbekende dingen zijn raakvlakken te vinden met antropologisch onderzoek. Er hoeft dus geen tweedeling te bestaan tussen hbo-master- en academisch onderzoek. Dat heeft ook te maken met ambities, stelt Gudrun Beckmann: 'In hoeverre ben je een onderzoeker aan het opleiden of ben je gewoon al die verschillende perspectieven aan het ontsluiten voor iemand die niet als onderzoeker verder zal gaan? Ik ben toch altijd heel tevreden als een student zegt: "Ik ben door onderzoek te doen een betere docent geworden." Dan denk ik: die hebben we goed opgeleid.'

Marike Hoekstra is onderzoeker, docent en beeldend kunstenaar. Ze is docent onderzoek aan de Master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en het Piet Zwart Instituut en onderzoeker bij het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de AHK. Sinds 2014 doet zij promotieonderzoek aan de University of Chester, UK, over de implicaties van de kunstenaardocent op de pedagogische praktijk. E marike.hoekstra@ahk.nl

Talita Groenendijk is onderzoeker en docent. Ze is docent onderzoek aan de Master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool

voor de Kunsten en onderzoeker bij het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de AHK en de Universiteit van Amsterdam (Research Institute of Child Development and Education). Onderzoeksthema's zijn: beoordeling, observerend leren, creatieve processen, mediawijsheid en schrijfonderwijs.
E talita.groenendijk@ahk.nl

Tabel 1 Overzicht van het onderwijs in onderzoeksvaardigheden zoals door de instellingen zelf aangeleverd

	AHK	ArtEZ	Codarts
<i>Aantal studiepunten voor onderzoek</i>	<p>Jaar 1: 10 EC literatuur onderzoek (9 EC rapportage en presentatie en 1 EC bijdrage aan groepspublicatie)</p> <p>Jaar 2: 10 ECTS Empirisch onderzoek</p> <p>Jaar 1 en 2 Artistiek onderzoek: in ontwikkeling binnen module Interdisciplinair Artistiek Samenwerken (totaal 8 ECT)</p>	<p>Jaar 1: 6 EC funderende kennis en onderzoeksvaardigheden</p> <p>Jaar 2: 20 EC individueel praktijkgericht onderzoek</p> <p>Jaar 2: 1,5 EC presenteren en uitwisselen onderzoekstraject</p>	Jaar 2: 15 EC
<i>Vorm eindproduct</i>	<p>Individueel onderzoeksverslag, presentatie en bijdrage publicatie (jaar 1)</p> <p>Gezamenlijk onderzoeksverslag en presentatie (jaar 2)</p> <p>Publieke presentatie artistiek onderzoeksproces</p>	<p>Concept onderzoeksplan (jaar 1)</p> <p>Scriptie (Jaar 2)</p> <p>Diverse producten (jaar 2) zoals cursusopzet, workshop, beleidsadvies, businessplan, film/video/media, verslag, productie, artikel</p>	Onderzoeksrapport en presentatie
<i>Soort onderzoek</i>	<p>Literatuuronderzoek</p> <p>Empirisch kleinschalig kwalitatief onderzoek</p> <p>Artistiek onderzoek (in ontwikkeling)</p>	<p>Kleinschalig sociaalwetenschappelijk onderzoek.</p> <p>Experiment, natuurwetenschappelijke, mixed-methods en historische en filosofische benaderingen mogelijk.</p> <p>Narratieve benaderingen, arts based onderzoek, etnografisch onderzoek in ontwikkeling.</p>	Naar keuze
<i>Aanvullende specifieke eisen</i>	Kwalitatief onderzoek in jaar 2 aan de hand van door lectoraat vastgesteld thema uitgewerkt in een eigen onderzoeksvraag.		<p>Module onderzoeksvaardigheden moet voor aanvang met goed gevolg zijn afgerond</p> <p>Opbouw:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onderzoeksvoorstel - Deskresearch en literatuuronderzoek - Eindonderzoek

HKU	Noord	PZI/WdKA	Fontys/Hogeschool
<p>Jaar 1: 6 EC Onderzoeksvaardigheden</p> <p>Jaar 2: 11 EC Afstudeeronderzoek</p>	<p>Jaar 1: 7 EC Literatuuronderzoek is een onderdeel in deze module</p> <p>5 EC Onderzoeksvaardigheden/ onderzoeksvoorstel</p> <p>Jaar 2: 12 EC Afstudeeronderzoek en presentatie</p>	<p>Jaar 1: 8 EC Reading, Writing and Research, 8 EC Self Directed Research</p> <p>5 EC GTPS</p> <p>Jaar 2: 20 EC (waarvan 10 EC onderzoek en 10 EC educatieproject)</p>	<p>Jaar 1: 2 EC Onderzoeksplan</p> <p>Jaar 2: 22 EC Meesterproef</p>
<p>Kunsteducatief product relevant voor beroepspraktijk: (kaart)spel, businessplan, lessen-serie, conferentie, beleidsvoorstel, etc. Dit product wordt onderbouwd door een onderzoeksrapport waarin ook gereflecteerd wordt op het onderzoeks- en ontwerpproces.</p>	<p>Onderzoeksrapport en presentatie</p>	<p>Onderzoeksverslag, uitwerking educatieproject in samenhang met onderzoek, presentatie examencommissie en deelname publieke presentatie/ tentoonstelling.</p>	<p>Meesterproef: zelfstandig uitgevoerd onderzoeksproject resulterend in een onderzoeksverslag, een concreet product voor de kunsteducatieve praktijk en een presentatie</p>
<p>Ontwerponderzoek</p>	<p>Diverse vormen van empirisch onderzoek, ontwerponderzoek, participatief handelingsonderzoek, arts based onderzoek, narratief onderzoek (in samenhang met betrokken lectoraten).</p>	<p>Beargumenteerde beschrijving gekozen onderzoeksmethodologie vereist.</p> <p>Contextualiserend literatuuronderzoek vereist, empirisch onderzoek, actieonderzoek, artistic research en design-thinking mogelijk.</p>	<p>Empirisch onderzoek. In meeste gevallen kwalitatief, kwantitatief onderzoek is toegestaan.</p>
<p>Reflectie op weerspiegeling APO in het onderzoeksrapport. APO staat voor de perspectieven: Artistiek, Pedagogisch & Ondernemend.</p> <p>Er moeten diverse iteratieslagen (het testen van het product) beschreven worden in het rapport.</p>	<p>Naast masteronderzoek maakt een eindreflectie met de geëxpliciteerde visieontwikkeling onderdeel uit van het afstuderen.</p> <p>Vanaf 2016-2017 zal de student middels een masterperformance moeten aantonen hoe hij de door onderzoek verworven kennis in het werkveld positioneert.</p>	<p>Een voldoende voor het Graduate Thesis and Project Proposal is vereist om met het afstuderen te mogen beginnen.</p> <p>De student schrijft een beargumenteerd voorstel voor een external critic die het interne team van examenbegeleiding aanvult.</p>	<p>Het onderzoek levert concreet wat op voor de beroepspraktijk zoals: educatieve materialen, presentatie, film, e-book, game, infographic of website (het product).</p> <p>Onderzoek en product worden digitaal gepresenteerd aan publieksgroepen.</p>

Literatuur

Heijnen, E. (2006). Nieuw!
Masteropleidingen Kunsteducatie,
Kunstzone, 5(5), 22-23.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatieonderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Folkert Haanstra, Vera Meewis en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk, Melissa de Vreede en Theo Witte

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/onderzoek/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

Op 15 december 2015 nam Folkert Haanstra afscheid als bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht. In zijn afscheidscollege blikte hij terug op zijn aandeel in veertig jaar onderzoek naar de effecten en opbrengsten van cultuureducatie.

Dit nummer biedt de integrale tekst van Haanstra's college plus drie artikelen gebaseerd op de evenzovele lezingen tijdens het symposium 'Kunst Leren Onderzoeken' dat het LKCA bij Haanstra's afscheid had georganiseerd. Kees Vuyk gaat in zijn essay in op de educatiewaarde van kunst en benadrukt de noodzaak om kunst te leren 'lezen'. Melissa Bremmer onderzocht de *pedagogical content knowledge* van vakleerkrachten muziek en beschrijft hoe deze kennis zich manifesteert in lichaamstaal die het muzikale leerproces van kleuters ondersteunt. Koen van Eijck verkent de beperkingen van empirisch onderzoek naar cultuureducatie en -participatie en doet voorstellen hoe we dergelijk onderzoek meer op maat van de praktijk kunnen snijden zonder de methodologische betrouwbaarheid uit het oog te verliezen.

Buiten het themadeel, maar wel gelieerd aan het werk van Folkert Haanstra, is het artikel van Marike Hoekstra en Talita Groenendijk. Zij maken de balans op van tien jaar onderzoek in de masteropleidingen kunsteducatie.