

Cultuureducatie:
een kwestie van
onderwijskwaliteit



33

JAARGANG 12

Cultuur+ Educatie

CULTUUR+EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur+Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

HOOFDREDACTIE

Marjo van Hoorn

EINDREDACTIE

Zunneberg & Ros Tekstproducties

REDACTIE

Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, Vera Meewis, Melissa de Vreede en Teunis Ildens

PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT

Miriam Schout

OPMAAK EN BEELD

www.taluut.nl

DRUKWERK

Drukkerij Libertas Bunnik

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

Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit

Teunis IJdens

Diederik Schönau

Marjo van Hoorn en Piet Hagnaars

Vera Meewis en Bea Ros

Jan van Weerden

Cultuur+Educatie 33 2012

Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit

Auteurs: Piet Hagens, Marjo van Hoorn, Vera Meewis, Bea Ros, Diederik Schönau, Jan van Weerden
en Teunis IJdens

ISBN 978-90-6997-137-7

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Redactioneel	4
Een kwestie van onderwijskwaliteit <i>Teunis Ildens</i>	8
Kwaliteit in soorten: goede of excellente kunsteducatie? <i>Diederik Schönau</i>	30
Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht <i>Marjo van Hoorn en Piet Hagens</i>	48
Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad <i>Vera Meewis en Bea Ros</i>	74
Peilingsonderzoek voor kunstonderwijs: haalbaar en wenselijk? <i>Jan van Weerden</i>	94

Redactioneel

Scholen zijn volgens de Wet op het primair onderwijs verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs houdt krachtens dezelfde wet toezicht op de kwaliteit van scholen. De Inspectie laat de kwaliteit van het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie, een van de wettelijk vastgestelde leergebieden, echter buiten beschouwing. De prioriteit van het landelijke onderwijsbeleid, en dus van de Inspectie, ligt bij taal en rekenen. Een gezaghebbende jaarlijkse beoordeling van de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs ontbreekt daarmee.

Uitkomsten van de laatste periodieke peiling van de kennis en vaardigheden van basisschoolleerlingen in muziek en beeldende vorming, vijftien jaar geleden door Cito, waren echter niet zo gunstig. De huidige stand van zaken is niet veel beter, als we af mogen gaan op wat betrokkenen her en der over de kwaliteit van cultuureducatie op de basisschool beweren. Het nieuwe beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit*, dat met ingang van 2013 in de plaats komt van Cultuur en School, moet de kwaliteit van cultuureducatie op basisscholen verbeteren en borgen. De wettelijke kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie staan daarbij centraal.

Sinds Halbe Zijlstra in 2011 het programma aankondigde in zijn beleidsbrief *Meer dan kwaliteit* gonst het K-woord door het veld. Iedereen lijkt er een mening over te hebben. Maar hoe kunnen we het best over kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs spreken? En wat weten we er eigenlijk over? In dit nummer van *Cultuur+Educatie* besteden we aandacht aan drie kernvragen over cultuureducatie met kwaliteit: Wat verstaan we onder kwaliteit van cultuureducatie in het (primair) onderwijs? Hoe is het gesteld met die kwaliteit? Wie is er verantwoordelijk voor en kan er iets aan doen? Het onderwerp is te breed en complex om in het bestek van één aflevering van dit tijdschrift naar alle kanten uit te diepen. De bijdragen gaan over benaderingen van



onderwijskwaliteit in het algemeen en van de kwaliteit van cultuureducatie in het bijzonder, over onderzoek naar wat leerlingen kennen en kunnen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie, en over de opleiding en bijscholing van leerkrachten op dit gebied.

Teunis IJdens



Hydrometer

N.V. v/h. WOLFF & DROS
AMERSFOORT.

Meter
Wassersäule

Een kwestie van onderwijskwaliteit

In dit inleidende artikel gaat Teunis IJdens in op drie kernvragen over de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs: wat is kwaliteit, hoe staat het met die kwaliteit en wie moet en kan er wat aan doen. Hij pleit voor een pragmatisch kwaliteitsbegrip en onderstreept de wettelijke verantwoordelijkheid van de school voor de kwaliteit van het onderwijs en de daarvoor wettelijk vastgelegde kerndoelen. Ook als scholen ondersteuning krijgen via aanvullend ‘bovenwettelijk’ cultuureducatiebeleid dient deze verantwoordelijkheid recht overeind te blijven. Schaarse middelen zijn via het nieuwe beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* selectief in te zetten om de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs te borgen. De vakinhoudelijke deskundigheid van de leerkracht en de ontwikkeling en vernieuwing van leerplannen dienen daarbij centraal te staan.

‘Nederlandse kinderen behoren tot de gelukkigste van de wereld. Kinderen en ouders zijn tevreden over de basisschool. En uit (internationaal) vergelijkend onderzoek blijkt dat de Nederlandse basisschoolleerlingen op diverse tests door de bank genomen goed presteren.’ Dat staat in de nota *Scholen voor morgen. Op weg naar duurzame kwaliteit van het primair onderwijs* van het Ministerie van OCW (2007), ook wel de *Kwaliteitsagenda primair onderwijs* genoemd.

Het in april 2012 verschenen *Onderwijsverslag 2010/2011* van de Inspectie van het Onderwijs bevestigt het redelijk positieve beeld van de kwaliteit van het primair onderwijs. Er zijn minder zwakke en zeer zwakke scholen dan in vorige jaren en scholen die zich verbeteren doen dat meestal duurzaam en in de breedte. Er zijn wel verbeterpunten. Zo schiet de kwaliteit van begeleiding en zorg op nogal wat scholen tekort. Dat is belangrijk, want op basisscholen met voldoende zorg zijn de leerprestaties gemiddeld ook hoger. Verder hebben leerkrachten op de helft van de scholen moeite om het onderwijs af te stemmen op de uiteenlopende onderwijsbehoeften van leerlingen: achterblijvende en excellente leerlingen krijgen te weinig aandacht.

En ten slotte valt er nog het nodige te verbeteren aan opbrengstgericht werken. Prestaties worden wel vaker geëvalueerd, maar dat leidt nog onvoldoende tot doelgerichte aanpassing in het onderwijs.

Als het er afgezien van die verbeterpunten behoorlijk goed voorstaat met de kwaliteit van het primair onderwijs, waarom dan toch een kwaliteitsagenda? 'Als we alle kinderen willen toerusten voor de toekomst, als we sterk willen blijven, dan moeten we continu werken aan een duurzame ontwikkeling en verbetering van de kwaliteit van ons onderwijs' (OCW 2007, p. 1) De kwaliteit van het onderwijs staat onder druk en er zijn signalen dat kinderen met extra aandacht verder kunnen komen dan vooraf gedacht. 'Met de kwaliteit van het primair onderwijs mogen we [...] geen enkel risico lopen. Kinderen hebben recht op inspirerend onderwijs van de hoogste kwaliteit, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen' (OCW 2007, p. 1). Bovendien vormt toekomstbestendig onderwijs de basis van de kenniseconomie. Ofwel: goed onderwijs kan en moet beter.

IS CULTUUREDUCATIE IN HET PRIMAIR ONDERWIJS BELANGRIJK?

—
In de *Kwaliteitsagenda* staat het verbeteren van taal- en rekenprestaties op de eerste plaats 'want deze basisvaardigheden zijn onmisbaar voor het succes van kinderen in andere vakken op school, in hun verdere schoolloopbaan en in de maatschappij' (OCW 2007, p. 1). De nota stelt weliswaar dat dit niets afdoet 'aan de brede opdracht die de scholen voor primair onderwijs hebben' en aan hun vrijheid om eigen keuzes te maken, maar het houdt wel in 'dat de rijksoverheid zich terughoudend opstelt bij het formuleren van andere opdrachten voor het basisonderwijs'. Wat betekent dit voor cultuureducatie in het (primair) onderwijs?

De *Kwaliteitsagenda* nodigt uit tot twee vragen hierover: de legitimatievraag en de kwaliteitsvraag. De legitimatievraag gaat over het belang van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs: waarom maakt dit leergebied deel uit van de wettelijk vastgelegde inhoud van het onderwijs en wat is het gewicht ervan in vergelijking met andere leergebieden? In feite gaat het dan meestal om de geïsoleerde en marginale status van het leergebied kunstzinnige oriëntatie. De *Kwaliteitsagenda* biedt daar geen soelaas voor. De kwaliteitsvraag gaat over wat er op school aan kunstzinnige oriëntatie wordt gedaan, hoe er wordt lesgegeven en met welk resultaat. Wat is goede cultuureducatie in het primair onderwijs, wat is een goede school op dit gebied en hoe is kwaliteit te verbeteren? Dit vraagstuk heeft geen prioriteit in de *Kwaliteitsagenda*, althans niet als het om kunstzinnige oriëntatie gaat.

De kwaliteitsvraag is interessanter dan de legitimatievraag. Zolang het leergebied kunstzinnige oriëntatie en de bijbehorende drie kerndoelen in de wet zijn vastgelegd, moeten scholen er iets aan doen. Er is (tot nu toe) niemand die ervoor pleit om dat leergebied maar helemaal uit de wet te schrappen. Toch kan ik er niet omheen een paar opmerkingen te maken over de rechtvaardiging van cultuureducatie. Daarna ga ik uitvoeriger in op de kwaliteitsvraag. Ik beperk me hier tot cultuureducatie in het primair onderwijs. Daaronder versta ik het leergebied kunstzinnige oriëntatie, één van de zeven leergebieden waarin basisscholen volgens de Wet op het primair onderwijs (Wpo) onderwijs dienen te verzorgen en waarvoor in de wet drie kerndoelen zijn vastgelegd:

-
- 54 De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.
-

De kerndoelen zijn in principe van toepassing op alle kunstdisciplines, inclusief literatuur en audiovisuele of mediakunst en op cultureel erfgoed. Dat dekt de brede omschrijving van cultuureducatie die sinds de start van het beleidsprogramma Cultuur en School in 1997 gebruikelijk is. Ik gebruik echter bij voorkeur de term kunstzinnige oriëntatie om te onderstrepen dat het hier steeds om het in de Wpo vastgelegde leergebied gaat met de daarbij behorende kerndoelen.

De Wpo plus de kerndoelen kunnen in het debat met bestuurders en met belangenhartigers van andere sectoren over de waarde van cultuureducatie in het primair onderwijs een effectief argument zijn. Wie kan er nou tegen zijn dat de wet adequaat wordt uitgevoerd? Hetzelfde argument is ook te gebruiken in gesprek met cultuureducatieprofessionals die telkens weer uit eigen beweging met de legitimatievraag aankomen. Is de rechtvaardiging van cultuureducatie in het onderwijs niet ten dele een door de cultuureducatiewereld zelf geproduceerd probleem? Liggen buitenstaanders er wakker van?

Ten dele zelf geproduceerd. De sterke nadruk die sinds 2007 op taal en rekenen wordt gelegd, leidt niet per se tot minder uren voor kunstzinnige oriëntatie in het onderwijs en tot (nog) minder vakleerkrachten, maar kan wel ten koste gaan van het

leergebied kunstzinnige oriëntatie als het gaat om de vakinhoudelijke deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten en om de ontwikkeling en vernieuwing van leerplannen. Dat gebeurt als dit leergebied in competitie met andere leergebieden aan het kortste eind trekt bij de verdeling van tijd en geld voor zulke doeleinden. Vera Meewis en Bea Ros laten in hun bijdrage aan deze *Cultuur+Educatie* over de professionele ontwikkeling van leerkrachten onder meer zien dat maar een klein deel van de daarvoor beschikbare middelen worden ingezet voor deskundigheidsbevordering voor kunstzinnige oriëntatie. Dat kan inderdaad de uitkomst zijn van de verdelingsstrijd om schaarse middelen. Het kan ook berusten op geringe aandacht voor deze middelen. Sommige middelen, zoals de Lerarenbeurs, zijn weinig geschikt voor dit specifieke leergebied. Maar misschien heeft men in het veld van de cultuureducatie ook wel eens te weinig aandacht voor mogelijkheden die het onderwijsbeleid biedt en doet men er te weinig aan om een deel van de buit in de wacht te slepen.

De status van het leergebied kunstzinnige oriëntatie is ook op beleidsniveau in het geding. In de *Kwaliteitsagenda* (OCW 2007, p. 8/9) wordt gesuggereerd dat buitenschoolse activiteiten de terughoudende opstelling van de overheid bij het formuleren van 'andere opdrachten voor het basisonderwijs' kunnen compenseren. 'De samenwerking tussen scholen en partners buiten de school stimuleert de ontwikkelingskansen van kinderen. [...] In het kader van de verlengde schooldag worden ook nu al kinderen met een taalachterstand bijgespijkerd. Maar er kan juist ook aandacht worden besteed aan andere onderwerpen zonder dat dit ten koste gaat van de focus op taal en rekenen.' Via bijvoorbeeld combinatiefuncties worden 'personen verantwoordelijk [...] voor het actief verbinden van de sectoren met elkaar [en] ontstaan duurzame samenwerkingsrelaties en een samenhangend aanbod, en krijgen leraren en schoolleiders meer tijd voor hun kerntaak: lesgeven.' Dat klinkt sympathiek, maar het is ook anders te interpreteren. Extreem gesteld: op school geven we les in taal en rekenen, de rest doen we zoveel mogelijk voor-, na- en buitenschools. Hier past opnieuw een verwijzing naar de Wpo: cultuureducatie is geen andere, bijkomende opdracht aan het primair onderwijs, maar een wettelijk voorgeschreven leergebied.

Van de weeromstuit wil de legitimatiedruk die pleitbezorgers en belangenbehartigers van cultuureducatie wordt opgelegd – of die ze zichzelf opleggen – nog wel eens tot een vlucht naar voren in onbewezen transfereffecten leiden. De behoefte aan geloof in deze lijkt veel groter dan de behoefte aan kennis en dus vinden uitkomsten van slecht opgezet en/of onzorgvuldig gerapporteerd onderzoek gretig aftrek en worden conclusies van goed onderzoek dikwijls verkeerd gelezen. Zo zou

kunsteducatie, in het bijzonder muziekles, prestaties in andere vakken (taal, rekenen) bevorderen, de intelligentie stimuleren, en nog veel meer. Binnenkort publiceert de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD een kritische literatuurstudie (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2012) over wat soms wel, maar meestal niet uit onderzoek naar zulke effecten mag worden geconcludeerd. Zo worden verbanden tussen deelname aan kunsteducatie op school en schoolprestaties op andere gebieden veel te vaak en te gemakkelijk opgevat en geïnterpreteerd als een causale relatie. Volgens de auteurs is het onverstandig en riskant om cultuureducatie op school te rechtvaardigen met transferargumenten. Ze pleiten ervoor om in plaats daarvan opvoeding en onderwijs in kunst en cultuur als integraal en uniek onderdeel van ontwikkeling van kinderen en jongeren te beschouwen.

De literatuurstudie vond plaats binnen het onderzoeksprogramma van het Centre for Educational Research and Innovation (CERI) van de OECD voor de *Innovation Strategy* van deze organisatie (OECD 2010). De OECD onderscheidt drie soorten competenties voor innovatie: 'technische', vakgerelateerde *skills*; *skills in thinking and creativity*; en sociale en gedragsvaardigheden. Uit het (weinig) onderzoek naar het effect van kunsteducatie op creativiteit, kritisch denken en metacognitieve vaardigheden kan niet worden opgemaakt dat zo'n effect er vanzelf is. Misschien kan kunsteducatie net als andere schoolvakken wel bijdragen aan de ontwikkeling van metacognitieve *skills for innovation*, waaronder creativiteit. Dat ligt dan echter niet aan de vakinhoud, maar aan de manier waarop het wordt onderwezen. Onderwijs in muziek, beeldende vorming, drama en dans hebben niet per se een bijzonder effect op creativiteit, evenmin als andere vakken (Winner et al. 2012; diverse bijdragen in Villalba 2009). Ik benadruk dit, omdat in de beleidsbrief *Meer dan kwaliteit* (Zijlstra 2011) onder meer wordt gesteld dat cultuureducatie belangrijk is 'voor persoonlijke ontwikkeling en voor de creativiteit van onze samenleving als geheel' en dat kinderen door cultuureducatie een 'onderzoekende houding' ontwikkelen die van groot belang is voor onze kennissamenleving. Je kunt je afvragen welke betekenis zulke, overigens niet nader uitgewerkte uitspraken hebben in het licht van de conclusies van de bovengenoemde literatuurstudie.

Het is ook de vraag welke waarde mag worden toegekend aan uitspraken van bewindslieden van onderwijs en cultuur over doelen van cultuureducatie (op school) die verder strekken dan de wettelijke kerndoelen. Dit terwijl het ministerie in andere documenten juist terughoudend is met andere opdrachten voor het onderwijs. Als het al zo moeilijk is om te beoordelen hoe en in welke mate basisscholen de huidige kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie realiseren, is het dan niet beter om eerst dat

probleem aan te pakken alvorens scholen op te zadelen met verder strekkende doelen? Hiermee kom ik bij het tweede vraagstuk: de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs, het thema van dit nummer van *Cultuur+Educatie*. Die vraag valt uiteen in drie subvragen: 1. Wat verstaan we onder kwaliteit van cultuureducatie in het onderwijs? 2. Hoe is het gesteld met die kwaliteit? en 3. Wie is verantwoordelijk en kan er iets aan doen om de kwaliteit te handhaven en te verbeteren?

WAT VERSTAAN WE ONDER KWALITEIT VAN CULTUUREDUCATIE?

—
Het begrip kwaliteit heeft dezelfde status als andere positieve begrippen zoals geluk en gezondheid: ze verwijzen naar waarden die we allemaal belangrijk vinden. Zodra iemand echter de vraag stelt wat we er precies mee bedoelen, blijkt niet alleen hoe lastig het is om daar woorden voor te vinden, maar ook dat de meningen over wat kwaliteit, geluk en gezondheid concreet betekenen uiteenlopen.

In de economische en bedrijfskundige literatuur over kwaliteit en kwaliteitsmanagement worden uiteenlopende benaderingen onderscheiden, telkens vanuit de gedachte dat de kwaliteit van een product, dienst of bedrijf wezenlijk bijdraagt aan het succes ervan 'op de markt' (zie ook Broekhuis 2001). Definities van kwaliteit variëren tussen twee uitersten. Aan het ene uiterste staan *manufacturing-based* definities met als centrale gedachte dat de kwaliteit van het product of bedrijf moet voldoen aan vastgestelde kwaliteitsnormen. De Deutsche Industrie Norm (DIN) voor allerlei industriële producten, de ISO-standaard voor het kwaliteitsmanagement van bedrijven, maar ook internationaal geldende normen voor het beoordelen van turnoefeningen en de uitvoering van ballroomdansen zijn voorbeelden van zulke kwaliteitsnormen. Aan het andere uiterste staat de gedachte dat de kwaliteit van een product uitsluitend en alleen bepaald wordt door de waardering van de consument of klant, ongeacht wat de aanbieder ervan vindt. In *customer- of value-based* definities van kwaliteit ligt de macht bij de klant: die moet het product nuttig vinden, het product moet aan zijn verwachtingen voldoen en *value for money* bieden. De Amerikaanse management-goeroe Peter Drucker (1985, geciteerd van internet) zei het pregnant als volgt: 'Quality in a product or service is not what the supplier puts in. It is what the customer gets out and is willing to pay for. A product is not quality because it is hard to make and costs a lot of money, as manufacturers typically believe. This is incompetence. Customers pay only for what is of use to them and gives them value. Nothing else constitutes quality.'

Als we leerlingen als cliënt beschouwen, wat zegt dat dan over de kwaliteit van cultuureducatie op school? 'Ik snap wel dat ze erop willen bezuinigen, want het stelt toch niet veel voor, je leert er weinig van en je wordt niet gemotiveerd er echt iets voor te doen. Op de basisschool was muziekles een lachertje, daarvoor hadden ze een echte muziekleraar moeten inhuren.' Aldus een kritische consument – toevallig mijn dochter van 15 – over haar ervaringen met kunsteducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Volgens het onderwijsadviesbureau Scholen met Succes, dat geregeld tevredenheidsonderzoek onder leerlingen, ouders en leerkrachten doet in opdracht van scholen, kan de waardering van leerlingen voor ruim 40% worden voorspeld door acht factoren: voornamelijk de inrichting van de school, de verwachte tevredenheid van de ouders en de tevredenheid over de schoolkeuze, maar ook de mening over de leerkracht, het schoolplein, met plezier naar school gaan, en de mate waarin je veel leert en leuke dingen doet.

Ouders kunnen eveneens als onderwijscliënt worden gezien: zij kiezen meestal de basisschool voor hun kinderen. Uit onderzoek naar schoolkeuzemotieven blijkt dat de keuze van ouders vooral afhangt van het profiel van de school (het onderwijsconcept en de denominatie) en praktische overwegingen zoals nabijheid en veiligheid. Bij onderwijskwaliteit denken ouders vooral aan een kindvriendelijk pedagogisch klimaat en leerresultaten. Verder blijken schoolkeuzemotieven, inclusief de waarde die ouders aan de kwaliteit van het onderwijs hechten, te variëren met de sociale status en het opleidingsniveau van de ouders. 'Ouders met een lager opleidingsniveau geven de voorkeur aan de meer "traditionele" aspecten van kwaliteit (orde, kleine klassen en prestatiegerichtheid). Ouders met een hoger opleidingsniveau vinden autonomie, creativiteit en sociaal- emotionele ontwikkeling van belang' (Scheerens, Luyten & Van Ravens 2010, p. 9).

Onderzoek naar schoolkeuzemotieven van Amsterdamse ouders wijst in dezelfde richting. Hoger opgeleiden vinden kwaliteit heel belangrijk, maar ze hanteren daarvoor verschillende maatstaven. Zo zoeken sommige hoogopgeleide ouders naar gepubliceerde Citoscores van scholen voor de kernvakken taal en rekenen, terwijl anderen kwaliteit juist eerder in het schoolklimaat en de aandacht voor de individuele leerling zoeken. Een van de ouders: 'Kwaliteit zit niet in slagingspercentages, maar in het inspelen op het individu. Dat kun je zien aan extra dingen. Als ze voor elk type kind wat hebben aan muziek en toneellessen en dergelijke' (Ten Broeke, Bosveld, Van der Kieft, Gerritsen, Koopman, Kuhnén & Eijken 2004, p. 49). Onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders (en kinderen) maakt op zijn minst duidelijk dat kwaliteitsargumenten en -criteria ook om een sociologische analyse en verkla-

ring vragen. 'Kwaliteit is klasse', zo luidde niet voor niets de titel van een publicatie van Abram de Swaan over de kritische onderwijs- en cultuursociologie van Pierre Bourdieu (De Swaan 1985).

Er wordt in Nederland niet periodiek gepeild wat leerlingen en ouders vinden van de kwaliteit van het onderwijs voor de verschillende leergebieden, waaronder kunstzinnige oriëntatie. Dergelijk onderzoek zou bijvoorbeeld duidelijk kunnen maken hoe kinderen het werk van de leerkracht op dat gebied beoordelen en hoe belangrijk ze het vinden dat je er iets van leert en/of dat je er leuke dingen voor doet. Soms worden leerlingen wel betrokken bij ad hoc onderzoek naar kunsteducatie. Zo hield het IVA interviews met leerlingen van basisscholen die meedoen aan muziekeducatieprojecten die door het Fonds voor Cultuurparticipatie worden gesubsidieerd. Op school worden deze projecten in de meeste gevallen uitgevoerd door docenten van de muziekscholen en centra voor de kunsten die de subsidieaanvraag indienden. De docent lijkt 'de belangrijkste bepalende factor' te zijn voor de waardering van het project. Veel muziekdocenten van de buitenschoolse instellingen zijn echter niet gewend om les te geven aan groepen basisschoolleerlingen. Zij slagen er niet altijd goed in om de aandacht van de leerlingen continu bij de les te houden. 'Omgekeerd werkt het ook zo. Leerlingen die de muziekdocent erg leuk vinden, zijn vaak ook zeer enthousiast over de muzieklessen' (Van Schilt-Mol, Balogh, Jans, Tuinder & Van den Wijngaart 2012, p. 39). Goede kunsteducatie in het primair onderwijs betekent voor leerlingen waarschijnlijk in de eerste plaats dat de leerkracht ze weet te motiveren om actief mee te doen aan de les. Andere kwaliteiten kunnen pas ontstaan als aan die basisvoorwaarde is voldaan. Dat geldt overigens niet alleen voor kunstzinnige oriëntatie.

Leerlingen motiveren is een noodzakelijke voorwaarde en het is fijn als leerlingen tevreden en liever nog enthousiast zijn. Maar kwaliteit van het onderwijs vraagt meer. In een reviewstudie over onderwijskwaliteit (Scheerens, Luyten & Van Ravens 2010) worden verschillende benaderingen van onderwijskwaliteit besproken, maar ze hebben gemeen dat ze alle de stelling huldigen dat onderwijskwaliteit moet blijken uit de onderwijsresultaten. 'Bij onderwijs gaat het uiteindelijk niet om de vraag hoe mooi we het geven maar om wat het uiteindelijk uithaalt, om wat leerlingen ervan meenemen.' Deze uitspraak van professor A.D. de Groot, grondlegger van Cito (geciteerd door Scheerens et al. 2010, p. 18), weerklinkt ook in de titel van het proefschrift van Max van der Kamp (1980) over effecten van kunstzinnige vorming: *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Scheerens et al. voegen hieraan nog een belangrijk aspect toe. De kwaliteitsdiscussie moet volgens hen ook gaan over de con-

text waarin onderwijs wordt gegeven (de school), over wat er aan onderwijs wordt gegeven (het leerplan, de lessen) en hoe dat gebeurt (het lesgeven). Dat is misschien niet zo belangrijk voor het beoordelen van kwaliteit, maar des te belangrijker voor het verbeteren van kwaliteit.

Naast *customer-based* definities van onderwijskwaliteit waarbij motieven en waarden van leerlingen en hun ouders bepalend zijn, is die kwaliteit dus ook gebaseerd op het werk van de 'makers', de *manufacturers*, van het onderwijs. De uiteindelijke onderwijskwaliteit, die bijvoorbeeld wordt beoordeeld met wat leerlingen kennen en kunnen aan het eind van de basisschool, berust op een keten van kleinere en grotere beslissingen van de actoren die de levende organisatie van de school vormen en het onderwijsproces dagelijks gestalte geven. Als kwaliteit voor leerlingen een belevenis is en voor ouders een waarde, dan is het voor schoolleiders en leerkrachten hun dagelijks werk. Daartoe behoort ook de aanstelling van nieuwe leerkrachten. Of en hoe vaak een schoolleider (of schoolbestuur) daarbij naast lesbevoegdheid naar de vakinhoudelijke deskundigheid van kandidaten op een bepaald leergebied – bijvoorbeeld kunstzinnige oriëntatie – kijkt, is niet bekend. Uit onderzoek naar de werving van leraren, in opdracht van SBO (Vrielink, Hogeling & Brukx 2008) blijkt dat aanvullende eisen meestal te maken hebben met het schoolconcept dan wel het gewenste profiel. Ruim een vijfde van de basisscholen laat kandidaten altijd een proefles doen en ruim 40 procent soms. Er is niet gevraagd naar het leergebied waar die proeflessen betrekking op hadden, maar vermoedelijk gaat het niet vaak om muzieklessen, beeldende vorming, dans- of dramalessen.

Veel van wat Scheerens (in Scheerens et al. 2010, eerste hoofdstuk) in zijn bespreking van visies op onderwijskwaliteit schrijft, geldt het onderwijs in het algemeen. Verder wordt veel onderzoek gedaan naar de vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kwaliteit van het taal- en rekenonderwijs, maar veel minder naar die van het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie. Aan de hogescholen, rond de lectoraten en in de masterstudies kunsteducatie wordt inmiddels wel geregeld kleinschalig kwalitatief onderzoek gedaan naar de kwaliteit van kunst- en erfgoededucatie. Verder deed Dirk Monsma (2010) een verkennende studie naar wat diverse betrokkenen in het Nederlandse onderwijs- en culturele veld onder kwaliteit van cultuureducatie op de basisschool verstaan. Oberon (Oomen e.a. 2012) deed onderzoek naar kwaliteitscriteria voor educatieve activiteiten van culturele instellingen. In de Verenigde Staten deden Seidel, Tishman e.a. (2009) uitgebreid onderzoek naar opvattingen van deskundigen en professionals over de kwaliteit van kunsteducatie in het onderwijs. Diederik Schönau bespreekt hun studie *The Qualities of Quality* in dit nummer.

De conclusie is dat antwoorden op de vraag wat onderwijskwaliteit is, uiteenlopen al naar gelang de invalshoek, de verantwoordelijkheid, het handelingsperspectief en de belangen van betrokkenen. Meninge verschillen over wat geldige criteria zijn, over het gewicht ervan en, indien toegepast op concrete situaties, over de mate waarin die situaties aan kwaliteitscriteria voldoen. Leerlingen hanteren andere criteria dan leerkrachten, schoolbesturen andere dan ouders. Onderwijswetenschappers hebben weer een andere invalshoek en zijn het ook niet altijd met elkaar eens. De vraag naar wat de kwaliteit van het onderwijs uitmaakt, kan dan ook het best pragmatisch benaderd worden. Kwaliteit wordt beoordeeld, gemaakt, geanalyseerd, gemeten en verklaard door diverse betrokkenen in een keten van situaties op verschillende niveaus, van de klas en de school via de omgeving van de school tot en met het onderwijsbeleid en de onderwijswetenschappen. Wie geen oog heeft voor de situatie en het handelingsperspectief waarin actoren over kwaliteit spreken, kan er beter over zwijgen.

WAT WETEN WE OVER DE KWALITEIT VAN CULTUUREDUCATIE?

—
Temidden van actoren die uitspraken doen over onderwijskwaliteit heeft de Inspectie van het Onderwijs een bijzondere, wettelijke status. Volgens de Wet primair onderwijs zijn scholen (schoolbesturen) verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en ziet de Inspectie toe op de kwaliteit van scholen. De jaarlijkse rapportages van de Inspectie bevatten gezaghebbende uitspraken over de gemiddelde kwaliteit van het primair onderwijs en over zwakke en zeer zwakke scholen die verplicht zijn om verbeteringen aan te brengen. In deze rapportages wordt geen aandacht besteed aan het leergebied kunstzinnige oriëntatie. In 2008 publiceerde de Inspectie wel een themarapportage over cultuureducatie in het primair onderwijs. Daarin wordt de stand van zaken beschreven voor wat betreft de visie van basisscholen op cultuureducatie, onderdelen van het leerstofaanbod en de tijd die daaraan wordt besteed. Het themarapport doet geen uitspraken over de kwaliteit van scholen op dit leergebied (Inspectie van het Onderwijs 2008).

De Inspectie hanteert in haar Onderwijsverslag negen normindicatoren voor de kwaliteit van basisscholen. Die houden onder meer in dat resultaten van leerlingen aan het einde van de basisschool ten minste op het niveau liggen dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht. Daarbij wordt rekening gehouden met verschillen in de leerlingenpopulatie naar opleidingsniveau

van de ouders. Verder moeten leraren duidelijke uitleg van de leerstof geven en een taakgerichte werksfeer realiseren en moeten leerlingen actief betrokken zijn bij de onderwijsactiviteiten. Ten slotte moet de school 'een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures gebruiken voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen' (Inspectie van het Onderwijs 2012: p. 60, tabel 1.2a). Nederlandse taal en rekenen/wiskunde zijn de enige vakken waarvoor specifieke indicatoren zijn opgenomen.

Op die twee specifieke indicatoren na kunnen alle indicatoren in principe worden toegepast op het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Er zijn echter twee belemmeringen die dat in de weg staan. Ten eerste ontbreekt voor dit leergebied een operationalisering van het niveau wat leerlingen aan het eind van de basisschool zouden moeten hebben en van de stappen via welke dat in de opeenvolgende jaren te bereiken is. De drie kerndoelen geven een richting aan, maar vormen geen maatstaf. De door SLO uitgewerkte tussendoelen voor de verschillende disciplines beschrijven wel *wat* er in de opeenvolgende jaren gedaan kan worden, maar niet het *niveau* dat daarin te bereiken is (SLO 2008).

Of kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie te vertalen zijn in tussen- en eindniveaus is overigens ook een inhoudelijk punt van discussie. Dat houdt verband met verschillende pedagogische en theoretische benaderingen van kunst- en erfgoededucatie voor kinderen. Het voert in het bestek van dit artikel te ver om daar nader op in te gaan. Feit is, dat scholen zich liever niet wagen aan een beoordeling van wat kinderen in opeenvolgende stadia kunnen en kennen. Als ze een rapportcijfer geven voor prestaties van leerlingen in bijvoorbeeld tekenen en muziek, betreft dat volgens de eerder aangehaalde themarapportage de inzet en motivatie van de leerling.

Als de Inspectie de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie op basisscholen zou beoordelen met normindicatoren, zou de conclusie waarschijnlijk minder gunstig uitpakken dan voor taal en rekenen en voor het primair onderwijs in het algemeen. Naast de jaarlijkse onderzoeken van de Inspectie vormen de periodieke peilingsonderzoeken naar het onderwijsniveau van Cito de enige bron voor representatieve gegevens over resultaten van het primair onderwijs. Deze onderzoeken meten de kennis en vaardigheden van leerlingen aan het eind van de basisschool. Ze gaan niet over de kwaliteit van scholen, zoals de Inspectierapporten. Het laatste periodieke peilingsonderzoek van het onderwijsniveau (PPON) voor beeldende vorming vond plaats in 1996 en voor muziek in 1997 (Hermans & Van der Schoot 2000; Van Weerden & Veldhuijzen 2000). Jan van Weerden, hoofd onderzoek primair en voortgezet onderwijs bij het Cito, bespreekt in dit nummer de opzet en uitkomsten. De peilingen leverden toen,

eind jaren 1990, geen positief beeld op. Resultaten bleven achter bij wat men ervan mocht verwachten. Of de kwaliteit van het muziek- en beeldend onderwijs op basisscholen er sindsdien op vooruitgegaan is, mede door het sinds 2004 ingezette landelijke stimuleringsbeleid voor cultuureducatie in het primair onderwijs, zou een nieuwe peiling kunnen uitwijzen. Volgens Van Weerden moet daarvoor eerst het huidige onderwijsaanbod worden beschreven.

Daarmee stuiten we op de tweede belemmering voor het toepassen van normindicatoren van de Inspectie op het leergebied kunstzinnige oriëntatie: er zijn eenvoudigweg geen betrouwbare en representatieve gegevens over wat basisscholen in de les aan kunstzinnige oriëntatie doen en hoe ze dat doen. Er zijn wel interessante en nuttige casusbeschrijvingen van afzonderlijke scholen (meestal scholen die veel aan kunst en cultuur doen). De *Monitor cultuureducatie in het primair onderwijs* die in opdracht van OCW werd uitgevoerd (Oomen, Visser, Donker, Beekhoven, Hoogveen & Haanstra 2009), biedt geen inzicht in het onderwijsaanbod, maar vooral in een aantal randvoorwaardelijke aspecten. Cultuureducatie raakt op papier, beleidsmatig, steeds beter verankerd en het aantal interne cultuurcoördinatoren groeit. Het aantal uren besteed aan kunstzinnige oriëntatie blijft echter ongeveer gelijk en het aantal vakleerkrachten voor muziek, beeldend, drama en/of dans neemt alleen maar verder af. Er worden wel meer culturele activiteiten georganiseerd, op school of daarbuiten. Conclusie is, dat we eigenlijk geen goed beeld hebben van wat er in de les gebeurt aan kunstzinnige oriëntatie, laat staan van de kwaliteit van die lessen. Het ontbreekt in Nederland aan geregeld, stelselmatig en representatief empirisch onderzoek naar de kwaliteit van de verschillende onderdelen van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. Het ontbreekt ook aan inzicht in inhoud en kwaliteit van de leerplannen. We weten wel dat het veel groepsleerkrachten – juist ook volgens henzelf – ontbreekt aan vakinhoudelijke deskundigheid en dat ze daardoor ook weinig zelfvertrouwen hebben. Aangezien de pabo's weinig aandacht besteden aan dit leergebied, is dat ook geen wonder. Marjo van Hoorn en Piet Hagenaars gaan in hun bijdrage nader in op de competenties en de opleiding van groepsleerkrachten voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Ze besteden aandacht aan de vraag wat goed en succesvol onderwijzen op dit gebied betekent en of groepsleerkrachten die kunstzinnige vakken geven, zich daartoe in staat achten. Bijscholing voor leerkrachten komt vervolgens aan de orde in de bijdrage van Vera Meewis en Bea Ros. Zij gaan na wat er bekend is over behoeften van leerkrachten op dit gebied en hoeverre het aanbod voor professionele ontwikkeling hierbij aansluit, welke struikelblokken er zijn voor bijscholing en wat we weten we over de effectiviteit van verschillende vormen van bijscholing.

WIE IS VERANTWOORDELIJK EN DOET ER IETS AAN?

—
Van Hoorn en Hagenaars bespreken in hun bijdrage ook de kennisbases voor de opleiding van groepsleerkrachten in kunstzinnige oriëntatie. Dat is één van de manieren waarop het onderwijsveld zelf en de overheid proberen te bevorderen dat nieuwe leerkrachten niet alleen bevoegd zijn, maar ook voldoende bekwaam om les te geven op dit gebied. Dit ter introductie van de derde en laatste vraag over de kwaliteit van cultuureducatie in het onderwijs: wie is verantwoordelijk en kan er iets aan doen? Hier gaat het ten eerste om de verdeling van bij wet geregelde verantwoordelijkheden voor de kwaliteit van het onderwijs en ten tweede om aanvullend 'bovenwettelijk' beleid dat daar min of meer bij aansluit.

De wettelijke verantwoordelijkheden voor het primair onderwijs in Nederland zijn duidelijk geregeld. De wetgever is verantwoordelijk voor de bekostiging van een onderwijsstelsel waarin scholen veel vrijheid hebben om zelf invulling te geven aan wettelijk vastgestelde leergebieden en kerndoelen, waaronder kunstzinnige oriëntatie. Alle basisscholen moeten aandacht aan de leergebieden en kerndoelen besteden. Daarnaast zijn scholen zelf wettelijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Formeel zijn de schoolbesturen, het bevoegd gezag, verantwoordelijk. In het bijzonder onderwijs en inmiddels meestal ook in het openbaar onderwijs zijn dat zelfstandige schoolbesturen die vaak meer basisscholen onder hun hoede hebben. Uit recent onderzoek van Plein C (2012) onder schoolbesturen in Noord-Holland blijkt dat die hun verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie heel verschillend opvatten. Sommige besturen richten zich helemaal naar de lijn van het ministerie en geven absolute prioriteit aan de kernvakken taal en rekenen zonder enige aandacht aan de prestaties van hun scholen in kunstzinnige oriëntatie. Andere besturen hechten juist wel belang aan dit leergebied en stimuleren en ondersteunen hun scholen om zich ook hierin verder te ontwikkelen. Weer andere besturen laten inhoudelijke keuzes en prioriteiten helemaal aan de afzonderlijke scholen over en houden zich uitsluitend bezig met de algemene financiële en organisatorische voorwaarden en met hun administratieve taken als bovenschools werkgever.

Als derde partij heeft de Inspectie van het Onderwijs de wettelijke taak om toe te zien op de kwaliteit van het onderwijs. Dat geldt in principe voor alle leergebieden, ook kunstzinnige oriëntatie. In praktijk bekijkt de Inspectie dit leergebied echter niet en dat is een groot gemis. Het argument dat de kerndoelen te vaag zijn voor een beoordeling van de prestaties van scholen, is mijns inziens niet juist. Er zijn andere benaderingen en methoden van onderzoek om een beeld te geven van wat

kinderen op school leren en hoe verschillende betrokkenen daarover oordelen. Met andere woorden: het probleem is niet dat de kerndoelen niet SMART zijn, maar dat de Inspectie geen geschikt meetinstrument heeft om te kunnen beoordelen hoe het gesteld is met de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie. Daar kan een ander probleem achter zitten, namelijk dat de Inspectie haar schaarse middelen moet inzetten voor de prioriteiten van OCW, taal en rekenen.

Na de wetgever, de schoolbesturen en de Inspectie zijn de gemeenten de vierde en laatste partij met wettelijke taken voor het primair onderwijs. Die taken strekken zich echter niet uit tot de kwaliteit van het onderwijs. De gemeente heeft eerst en vooral de grondwettelijke taak om in voldoende mate openbaar onderwijs aan te bieden. Andere wettelijke taken betreffen de handhaving van de Leerplichtwet en het Onderwijsachterstandenbeleid (waaronder ook voor- en vroegschoolse educatie).

De Wet primair onderwijs regelt wat overheden en andere bestuursorganen *moeten* doen en wat ze *niet mogen* doen. Er staat niet in wat ze méér kunnen doen dan het minimaal vereiste zonder hun bevoegdheden te overschrijden. Dat geeft overheden ruimte bij de uitvoering van de wet, maar vooral ook voor aanvullend 'bovenwettelijk' beleid. Cultuureducatiebeleid speelt zich nagenoeg geheel in die sfeer af. Dat geldt zowel voor gemeenten – en zeker voor provincies – als voor het Rijk. Bovendien is dat beleid vooral onderdeel van het cultuurbeleid, niet van het onderwijsbeleid. De intentie van het beleidsprogramma Cultuur en School (sinds 1997) was zeker om onderwijs- en cultuurbeleid voor cultuureducatie nauwer met elkaar te verbinden. Toch werd Cultuur en School vooral het dossier van de Directie Kunsten, die sinds eind jaren negentig de motor was achter 'bovenwettelijke' landelijke beleidsinitiatieven voor cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs: de eerste pilots en matchingsregelingen Cultuur en School (1997-2001), het onderdeel Cultuur en School in het eerste Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), de Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs (sinds 2004), het mede door het Rijk gefinancierde flankerend beleid van provincies en gemeenten bij die regeling (2004-2007), de programmalijn cultuureducatie in de Regeling cultuurparticipatie provincies en gemeenten van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) en de eigen subsidieregeling van het FCP voor cultuureducatieve projecten (2009-2012).

Waar komt dat aanvullende beleid in de praktijk op neer? Uit een semantische analyse van beleidsdocumenten sinds 1997 over cultuureducatie, zowel van OCW als van provincies en gemeenten en het FCP, zou hoogstwaarschijnlijk blijken dat 'samenwerking' het meest voorkomende zelfstandig naamwoord is. Bedoeld wordt dan vooral samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, inclusief muziekscholen en

centra voor de kunsten. Het bevorderen van die samenwerking is de rode draad in het cultuureducatiebeleid van de laatste tien, vijftien jaar. In de praktijk betekende dit: telkens nieuwe rondes van projectsubsidies voor culturele instellingen om educatieve activiteiten voor scholen te ontwikkelen en te organiseren. De *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* is daarop formeel een uitzondering – dat geldt gaat naar de scholen – maar de facto worden die gelden vooral ingezet om cultureel aanbod in te kopen, dat wil zeggen: educatieve diensten van culturele instellingen af te nemen. De laatstgenoemde regeling wordt met ingang van het nieuwe schooljaar 2012/13 voortgezet als onderdeel van de *Prestatiebox primair onderwijs* (Staatscourant 2012).

Er zijn ongetwijfeld tal van educatieve projecten die leerlingen naast een kennismaking met waardevolle cultuuruitingen ook plezier hebben gebracht, die hebben bijgedragen aan hun kunstzinnige kennis en vaardigheden en die hun onderscheidend vermogen hebben gestimuleerd. Je kunt je echter afvragen of al die projectsubsidies een blijvend effect hebben gehad op de kwaliteit van cultuureducatie op school, in de klas en in de les. Feit is dat er een markt voor cultuureducatie rond de scholen is ontstaan, waarbij de school vooral consument ('afnemer') is van aanbod dat culturele instellingen produceren. In een aantal provincies en grotere gemeenten wordt die markt mede geschraagd door tweedelijnsorganisaties die scholen en culturele instellingen ondersteunen met bijvoorbeeld kunstmenu's, marktplaatsen, cursussen voor interne cultuurcoördinatoren, cultuuraanjagers en cultuurcoaches en dergelijke. De financiële basis van deze markt is echter heel zwak. Te vrezen valt dat de vraag instort als tijdelijke subsidies voor scholen wegvallen en als tijdelijke projectsubsidies voor educatieve activiteiten van culturele instellingen worden beëindigd of gereduceerd en tweedelijnsorganisaties voor cultuureducatie worden opgeheven of drastisch gekort op hun subsidie. De nagestreefde verankering van cultuureducatie in het onderwijs blijft onvoltooid zolang gesubsidieerde projecten en bemiddelende activiteiten niet leiden tot meer vakinhoudelijke deskundigheid bij groepsleerkrachten en goed doordachte leerplannen en daarmee tot blijvende kennisvermeerdering *in de school*. Evaluatieonderzoek naar muziekeducatieprojecten van culturele instellingen – vooral muziekscholen en centra voor de kunsten – die in 2010 en 2011 gesubsidieerd zijn door het Fonds voor Cultuurparticipatie laat zien dat er reden is om daar niet gerust op te zijn (Van Schilt et al. 2012).

Resultaten van Cultuur en School met het Ministerie van OCW aanvankelijk vooral af aan het aantal gesubsidieerde culturele instellingen dat educatieve activiteiten voor scholen verzorgde, het aantal bereikte scholen en het aantal bereikte leerlingen. In

2006 kondigde minister Van der Hoeven een draai aan naar de kwaliteit van cultuureducatie in het onderwijs. Daarbij gaat het volgens de minister 'enerzijds om culturele kwaliteit en anderzijds om educatieve/onderwijskundige kwaliteit.' (Van der Hoeven 2006, p. 7) Scholen en culturele instellingen zullen worden gestimuleerd om samen 'kwaliteitsnoties' voor cultuureducatie te ontwikkelen. Deze wending naar de kwaliteit werd mede ingegeven door Anne Bamfords dictum dat geen kunsteducatie beter is dan slechte kunsteducatie (Bamford 2006).

Het kwaliteitsvraagstuk verdween na 2006 echter weer uit het centrum van de aandacht om plaats te maken voor meedoen en meewerken, kortom: actieve participatie. Minister Plasterk presenteerde in *Kunst van Leven* (Plasterk 2007) een tienpuntenprogramma cultuurparticipatie, het Fonds voor Cultuurparticipatie werd ingesteld en de Regeling cultuurparticipatie provincies en gemeenten 2009-2012 kwam in de plaats van de samenwerking tussen Rijk en decentrale overheden binnen het Actieplan Cultuurbereik.

Staatssecretaris Zijlstra richtte het vizier opnieuw op de kwaliteit van cultuureducatie. Volgens de beleidsbrief *Meer dan kwaliteit* (Zijlstra 2011) is 'met succes gewerkt aan de samenwerking tussen scholen en instellingen', maar betreft het vaak 'incidentele projecten die vooral op vernieuwing gericht zijn'. Daardoor zijn volgens de staatssecretaris 'grote verschillen in werkwijze en aanpak ontstaan, wordt er niet genoeg van elkaars ervaringen geleerd en is er te weinig aandacht voor inhoudelijke samenhang'. Het kabinet kiest voor een nieuwe aanpak waarin de nadruk op het primair onderwijs ligt en borging van kwaliteit centraal staat. De nieuwe aanpak moet gestalte krijgen via het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* dat in de plaats komt van Cultuur en School. Het FCP zal programma uitvoeren in samenwerking met de provincies en de gemeenten met meer dan 90.000 inwoners. Het nieuwe kennisinstituut voor cultuureducatie en amateurkunst dat in de plaats komt van Cultuurnetwerk Nederland en Kunstfactor zal de uitvoering van het programma ondersteunen.

Volgens het bestuurlijk kader (OCW 2012) heeft het programma ten doel de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs te borgen met een landelijk samenhangende aanpak. Daartoe wil men de volgende vier zaken bevorderen: betere beoordeling van realisering van kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie, het werken met een doorgaande leerlijn, het ondersteunen van leerkrachten om hun bekwaamheden in cultuureducatie te onderhouden en te verdiepen en ten slotte het realiseren door culturele instellingen van een op de kerndoelen en de jeugd afgestemd aanbod.

Voor het programma worden drie nieuwe instrumenten ontworpen. Er komt een subsidie-regeling (10 miljoen euro) van het FCP voor culturele instellingen in provincies en de 35 deelnemende grotere gemeenten. Een van de subsidievoorwaarden is dat de gemeente of provincie instemt met de aanvraag van de culturele instelling en bereid is om de bijdrage van het FCP met hetzelfde bedrag te matchen. De regeling is niet alleen van belang voor de grotere gemeenten, maar via de provincies ook voor kleinere gemeenten. Daarnaast kan het FCP beschikken over bijna 4 miljoen euro voor flankerend beleid. Dat kan besteed worden aan subsidies voor andere educatieve projecten, maar ook aan het ondersteunen en ontwikkelen van kennisactiviteiten, bijvoorbeeld monitoring, evaluatie en onderzoek. Het derde instrument is het voortzetten van de Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs via de Prestatiebox primair onderwijs: scholen kunnen subsidie aanvragen voor 'het versterken van de samenhang binnen en de kwaliteit van cultuureducatie'.

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

—
Cultuureducatie (kunstzinnige oriëntatie) in het primair onderwijs heeft niet meer rechtvaardiging dan de andere wettelijk voorgeschreven leergebieden. Net als taal, rekenen en wereldoriëntatie draagt kunstzinnige oriëntatie bij aan een veelzijdige algemene ontwikkeling van kinderen en aan kennis en vaardigheden die ze nu en later nodig hebben om de wereld om zich heen te kunnen lezen en te begrijpen, ervan te kunnen genieten en er actief aan deel te nemen. Het leergebied kunstzinnige oriëntatie staat in de Wet op het primair onderwijs en er zijn drie wettelijk vastgelegde kerndoelen waar alle basisscholen zich aan moeten houden, waar ze op hun eigen wijze mee vooruit kunnen en waar ze zelf desgewenst verder reikende doelen aan kunnen toevoegen. Er is dus geen legitimatieprobleem. Het leergebied kunstzinnige oriëntatie komt misschien wel tekort bij de verdeling van aandacht en middelen via aanvullend onderwijsbeleid, maar dat is een ander verhaal.

Er is wel een kwaliteitsprobleem. Scholen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs, ook van kunstzinnige oriëntatie. De Inspectie van het Onderwijs heeft de wettelijke taak om daar op toe te zien. Dat gebeurt niet voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Bovendien ontbreekt het aan stelselmatig en representatief onderzoek naar wat leerlingen op basisscholen leren op dit gebied. Dat is de ene kant. De andere kant van het probleem ligt bij de scholen. Hoewel recent onderzoek dus ontbreekt, geven de uitkomsten van ouder onderzoek naar het onderwijsniveau in

muziek en beeldende vorming geen positief beeld. Dat opeenvolgende onderwijsministers de prioriteit leggen bij taal en rekenen, doet niets af aan de wettelijke status van het leergebied kunstzinnige oriëntatie en ontslaat basisscholen dus niet van hun plicht op dat gebied. Als ze moeite hebben aan die plicht te voldoen, is het de vraag wat ze nodig hebben om hun werk naar behoren te kunnen doen en hoe daarin te voorzien is met extra steun. Die extra steun kan nooit permanent zijn en mag er niet toe leiden dat scholen afhankelijk worden van educatieve dienstverleners wier aanbod wegvalt met de projectsubsidies die ze ontvangen via tijdelijke subsidieregelingen.

Het is verheugend dat de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie, de doorgaande leerlijn en de bekwaamheid van de leerkracht sleutelwoorden zijn in het nieuwe programma *Cultuureducatie met kwaliteit* (2013-2016). Dat biedt perspectief op een programma waarin de kwaliteit van het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie centraal staat. Na jaren van projectsubsidies die direct of indirect vooral gericht waren op de ontwikkeling en realisatie van educatief aanbod voor scholen door culturele instellingen, wordt het tijd voor een volgende stap. Borging van kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijs houdt in dat bij het denken over die kwaliteit uitgegaan wordt van de situatie op school en in de klas en dat het stimuleringsprogramma daar een blijvende invloed op heeft. Over een paar jaar moet kunnen worden vastgesteld dat leerkrachten en scholen iets blijvends overhouden aan het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*. Het programma zou dan ook iets anders moeten worden dan een nieuwe ronde van een projectencarroussel zonder blijvende resultaten voor de school.

De beschikbare middelen zijn beperkt. Het Rijk geeft via de onderwijsbegroting ongeveer 7,5 miljard uit aan salarissen voor het primair onderwijs. Volgens het OECD-rapport *Education at a glance* (2011, p. 390, tabel D1.2a) wordt 9% van de verplichte onderwijstijd voor 11-jarigen in Nederland besteed aan kunsteducatie. De *Monitor cultuureducatie in het primair onderwijs* (Oomen, Visser, Donker, Beekhoven, Hoogeveen & Haanstra 2009) geeft een hoger aandeel, zeker in de jongere groepen. Maar als we die 9% aanhouden als minimum voor de hele basisschool, betekent dit omgerekend € 675 miljoen aan salarislasten voor kunstzinnige oriëntatie. Het aanvullend beleid voor cultuureducatie in het primair onderwijs in het kader van het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* beloopt vanaf 2013 jaarlijks ongeveer € 20 miljoen via de matchingsregeling van het FCP en provincies en gemeenten voor culturele instellingen, bijna € 4 miljoen via flankerend beleid van het Fonds plus € 18 miljoen voor cultuureducatie via de Prestatiebox primair onderwijs. In totaal dus

€ 42 miljoen. Dat is amper 6% van de genoemde salariskosten. Het vermogen aan gegarandeerde tijd voor dat leergebied in het onderwijs zit dus in de aanstelling van leerkrachten; het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* is in verhouding daarmee een heel kleine investering.

Betrokken partijen – FCP, provincies en gemeenten – doen er goed aan om gezien de beperkte reikwijdte van hun invloed en de omvang van de beschikbare middelen bescheiden zijn in hun ambities, maar wel beslist, doelgericht en selectief. Het is ten eerste zonneklaar dat niet alle scholen in gelijke mate kunnen profiteren van het programma. Ten tweede is het aan te bevelen beschikbare middelen geconcentreerd in te zetten voor activiteiten met een duurzaam effect in de school ofwel op de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten en op de ontwikkeling en vernieuwing van leerplannen voor kunstzinnige oriëntatie. Leerkrachten en scholen moeten daarbij een beroep kunnen doen op de kennis van culturele instellingen en kunstenaars.

Deze overwegingen en aandachtspunten vormen met de volgende bijdragen in dit nummer van *Cultuur+Educatie* bouwstenen voor wat de ‘kwaliteitsagenda kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs’ genoemd mag worden. De bijziendheid van de officiële *Kwaliteitsagenda primair onderwijs*, die uitsluitend oog heeft voor de zogenoemde kernvakken taal en rekenen, is alleen gedeeltelijk te compenseren via aanvullend cultuur(educatie)beleid. De school en de leerkracht dienen daarin centraal te staan: kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs is een kwestie van onderwijskwaliteit. De bijdrage van culturele instellingen moet duurzaam toegevoegde waarde hebben voor de kwaliteit van het onderwijs, onder verantwoordelijkheid van de school en liefst ook onder toezicht van de Inspectie.

Teunis Ildens is senior projectleider Onderzoek en Internationaal beleid bij Cultuurnetwerk Nederland en redacteur van *Cultuur+Educatie*.

LITERATUUR

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

Broeke, L. ten, Bosveld, W., Kieft, M. van der, Gerritsen, L., Koopman, C., Kuhnen, C. & Eijken, B. (2004). *Schoolkeuzemotieven. Onderzoek naar het schoolkeuzeproces van Amsterdamse ouders*. Amsterdam: O+S/Mare.

Broekhuis, M. (2001). *Kwaliteitsmanagement in de professioneel dienstverlenende sector: sturen op kwaliteit als een sociaal construct*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. Harper & Row.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2012). *Beleidsplan 2013-2016*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluijter, C. & Verhelst, N. (2000). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.

Hoeven, M. van der (2006). *Voortgangsrapportage Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Inspectie van het Onderwijs (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Stand van zaken. Rapportage in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Den Haag: Staatsuitgeverij.

Monsma, D. (2010). *Kwaliteit kunsteducatie op Hollandse basisscholen. Paper voor de conferentie Onderzoek in cultuureducatie, 28 juni 2010, Nijmegen*.

OCW (2007). *Scholen voor morgen. Op weg naar duurzame kwaliteit van het primair onderwijs*. [Kwaliteitsagenda primair onderwijs]. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2012). *Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Bestuurlijk kader*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OECD (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2011). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Oomen, C., Reinink, M. & Grinten, M. van der (2011). *Kwaliteitskader cultuureducatie door culturele instellingen. Indicatoren en gebruik in de praktijk*. Utrecht: Oberon.

Plasterk, R. (2007). *Kunst van leven. Hoofdpijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Plein C (2012). *Cultuureducatie op niveau: de rol van het schoolbestuur in beleid en praktijk*. Alkmaar: Plein C.

Scheerens, J., H. Luyten en J. van Ravens (2010). *Visies op onderwijskwaliteit met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*.

Schilt-Mol, T. van, Balogh, L., Jans, M., Wijngaart, M. van den & Tuinder, M. (2012). *Muziek in Ieder Kind. Een evaluatie naar de waarnemingen, belevingen en waarderingen van leerlingen en scholen met de muziekeducatieve projecten*. Tilburg: IVA.

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. (2009) *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*, Cambridge, MA: Harvard University, Project Zero.

SLO (2008). *TULE - kunstzinnige oriëntatie: inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Staatscourant (2012). *Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 15 december 2011, nr. WJZ/343240 (2780), houdende regels voor de verstrekking van bijzondere bekostiging voor het primair en speciaal onderwijs in verband met de actieplannen Basis voor Presteren en Leraar 2020 en verstrekking van subsidie in het kader van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Regeling prestatiebox primair onderwijs)*. Nr. 1714; 27 januari 2012.

Swaan, A. de (1985). *Kwaliteit is klasse. De sociale wording en werking van het cultureel smaakverschil*. Amsterdam: Bert Bakker.

Villalba, E. (ed.) (2009). *Measuring creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured?"*. Brussel, 28-29 May 2009.

VNG (z.j.). Raadgever Onderwijs <http://www.vng.nl/Documenten/Extranet/Vereniging/Raadgevers/Raadgever%20onderwijs.pdf>

Vrielink, S., Hogeling, L. & Brukx, D. (2008). *Werving van leraren*. Nijmegen: ResearchNed bv.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: Citogroep.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2012). *The impact of arts education: what do we know?* Paris: OECD. Te verschijnen.

Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.

WEBSITES

—
Scholen met succes:
www.scholenmetsucces.nl/publicaties/artikelen/243-voorspelmodel-leerlingtevredenheid
Geraadpleegd op 6 mei 2012.

Kwaliteit in soorten: goede of excellente kunsteducatie?

De wens dat kunsteducatie van hoge kwaliteit moet zijn, is zowel vanzelfsprekend als problematisch. Vanzelfsprekend zal niemand vragen om onderwijs van lage kwaliteit. Maar wat moeten we verstaan onder 'hoge kwaliteit'? De studie van Project Zero van Harvard naar het kwaliteitsbegrip biedt mogelijk handvatten voor de discussie in Nederland over kunsteducatie met kwaliteit. In zijn bespreking van dit onderzoek concludeert Diederik Schönau dat de ambitie van de onderzoekers om het kwaliteitsbegrip te analyseren vanuit de doelen van de kunsteducatie en de praktijk maar ten dele is geslaagd. Hij pleit voor duidelijke en hanteerbare inhoudelijke doelen voor kunsteducatie. Pas dan valt te beoordelen of kunsteducatie goed is, namelijk de doelen waarmaakt.

In 2009 publiceerden medewerkers van *Project Zero*, het langlopende onderwijsonderzoeksproject van Harvard University, een belangrijk onderzoeksrapport over de kwaliteit van kunsteducatie in de Verenigde Staten: *The Qualities of Quality* (Seidel, Tishman, Winner, Hetland & Palmer 2009). Zoals al uit de titel blijkt, staat in dit onderzoek het begrip kwaliteit zelf centraal. Deze aandacht voor kwaliteit is geïnspireerd door de vernieuwingen in het Amerikaanse onderwijs, vanaf 1994 in gang gezet met de *Goals 2000: Educate America Act*.

Deze nieuwe nationale onderwijswetgeving heeft onder meer geresulteerd in het vaststellen van standaarden voor alle vakken (inclusief de kunstvakken). De kunstvakken hebben hiermee een vaste plaats in het curriculum verworven. Tegelijkertijd staan deze vakken als gevolg van de wet *No Child Left Behind* uit 2001 onder grote druk door de toenemende aandacht in het onderwijs voor de 'basics' – taal en rekenen - en door de noodzaak voor scholen om hun onderwijsresultaten meetbaar te maken. Met hun onderzoek willen Seidel en zijn collega's een bijdrage leveren aan de versterking van de kunstvakken door juist zaken naar voren te brengen die in de theorievorming, maar vooral ook in de praktijk blijken bij te dragen aan goede

kwaliteit of 'excellentie' in de kunsteducatie. Daarmee willen ze het veld handvatten aanreiken om de kwaliteit van kunsteducatie te verbeteren. Dit onderzoek kan daarmee gelden als de eerste systematische analyse van wat er in het Amerikaanse onderwijs bij de kunstvakken onder 'kwaliteit' wordt verstaan en hoe wij die kunnen bereiken of verbeteren.

Hierna bespreek ik eerst de opzet en conclusies van het onderzoeksrapport. Vervolgens plaats ik enkele kanttekeningen bij keuzes van de onderzoekers, waarbij ik wat uitgebreider stil sta bij wat nu de precieze inhoud van kunsteducatie zou moeten zijn. Tot slot ga ik nader in op wat de onderzoekers de vier lenzen van kwaliteit noemen om vervolgens tot mijn eigen definitie van kwaliteit te komen.

ONDERZOEKSVRAGEN

—

In het Amerikaanse onderzoek staan drie vragen centraal:

- 1 Welke opvattingen over en definities van kwaliteit hanteren docenten en andere betrokkenen in de kunsteducatie in de Verenigde Staten?
- 2 Wat zijn de indicatoren van 'excellentie' waar docenten en bestuurders op letten als het gaat om de dagelijkse lespraktijk in de klas?
- 3 Hoe beïnvloeden de beslissingen over de uitgangspunten van het lesprogramma en de dagelijkse praktijk het streven naar en bereiken van kwaliteit (Seidel et al. 2009, p.iii)?

De onderzoekers hebben hun onderzoeksvraag betrokken op alle vormen van kunst-onderwijs aan en met jongeren: binnenschools, buitenschools en community art. Daarbij hebben ze gebruik gemaakt van drie informatiebronnen: literatuuronderzoek, interviews met experts en bezoeken aan belangrijke of toonaangevende projecten en scholen. De experts zijn geselecteerd uit 465 namen die met een online nominatie-proces waren verzameld. Via aanvullende criteria, zoals kunstvak en werkomgeving, kwamen de onderzoekers uiteindelijk uit op zestien personen. Bij deze experts zijn gestructureerde interviews afgenomen. Voor de selectie van de te bezoeken projecten is een vergelijkbare aanpak gekozen. Uit 246 genomineerde projecten ontvingen de onderzoekers 120 reacties. Hieruit kozen ze uiteindelijk twaalf projecten om te bezoeken; ter plaatse hebben ze met in totaal 250 betrokkenen gesprekken gevoerd. Het literatuuronderzoek beslaat de laatste vijftientig jaar en blijkt zich groten-

deels te richten op vier fundamentele vragen: Wie moet het kunstonderwijs geven? Waar moeten de kunsten worden onderwezen? Wat zou er moeten worden geleerd en hoe? En hoe zou de beoordeling in de kunstvakken moeten plaatsvinden?

De eerste vraag, wie het beste het kunstonderwijs kan verzorgen, levert een aantal antwoorden op: kunstenaars, kunstdocenten en de groepsleerkracht. Elke keuze heeft voor- en nadelen en wordt in hoge mate bepaald door de visie van de school, de opbouw van het curriculum en de beschikbare gelden. Een aparte categorie vormen scholen die zich richten op de integratie van de kunsten in andere leergebieden, maar ook daar zijn, zo constateerden de onderzoekers, de kunstvakken gebaat bij lessen waarin de kunsten centraal staan. De onderzoekers komen niet met een eigen conclusie.

Bij de vraag naar de beste plaats om kunstonderwijs te geven maken de onderzoekers een onderscheid tussen lessen open buiten de school. Dat laatste heeft als voordeel dat de kunsten in een kunsteigen omgeving (musea, theaters) aan de orde kunnen komen. Bovendien zijn er dan ook meer mogelijkheden een verbinding te leggen met de artistieke en maatschappelijke omgeving (werken in ateliers, vormen van community art) en wordt het onderwijs dan minder gedomineerd door de eisen van de schoolse omgeving. De derde vraag richt zich op de inhoud van het onderwijs en deze leidt tot een bespreking van twee actuele debatten. Het eerste betreft de breedheid van het kunstonderwijs: horen bijvoorbeeld ook visuele cultuur en andere culturen hierbij? Het tweede debat gaat over de vraag of leerlingen naast het leren maken van kunst ook moeten leren om van kunst te genieten, kunst te beschouwen en kunst te begrijpen. De verschillende keuzes leiden onvermijdelijk tot beperkingen in tijd en diepgang.

Het onderwerp beoordeling ten slotte komt in de publicatie aan bod in de vorm van een korte bespreking van vier grote projecten en organisaties om het werk van leerlingen beoordeelbaar te maken en te beoordelen: het formuleren van nationale standaarden voor de kunstvakken, periodieke peiling van het onderwijsniveau (het National Assessment of Educational Progress, NAEP), het International Baccalaureaat (internationaal geldige eindexamens) en het Advanced Placement-programma dat in de Verenigde Staten een rol speelt bij toelating tot kunstacademies. De analyse van deze vormen van beoordeling brengt de onderzoekers tot de constatering, dat het goed beoordelen van artistiek leren nog meer aandacht moet krijgen en feitelijk nog ontwikkeld moet worden (Seidel et al. 2009, p. 57).

DOELEN VAN KUNSTEDUCATIE

–

Voor de inhoudelijke kwaliteit van kunsteducatie komen de onderzoekers op basis van alle verzamelde meningen en ervaringen uit op zeven algemene en brede doelen (Seidel et al. 2009, p. 18 e.v.).

Onderwijs in de kunsten moet:

- 1 Brede aanleg (disposities) en vaardigheden ontwikkelen, vooral de vaardigheid om creatief te denken en de vaardigheid om verbindingen te leggen
- 2 Artistieke vaardigheden en technieken onderwijzen zonder deze tot het primaire doel te verheffen
- 3 Esthetisch bewustzijn ontwikkelen
- 4 Mogelijkheden geven om de wereld te leren begrijpen
- 5 Leerlingen mogelijkheden bieden om zich bezig te houden met de gemeenschap, het burgerschap en de maatschappij
- 6 Leerlingen een plaats geven waar zij zich kunnen uiten
- 7 Leerlingen helpen zich als individu te ontwikkelen

Om de kwaliteit van de lespraktijk c.q. de mate waarin doelen gerealiseerd worden te kunnen analyseren, introduceren de onderzoekers de notie van vier 'lenzen' (Seidel et al. p. 29 e.v.): het leren van de leerling, de pedagogiek, de groepsdynamiek en de lesomgeving.

Uit het onderzoek komt naar voren dat bij de eerste lens, het leren van de leerling, de volgende elementen een belangrijke rol spelen: betrokkenheid van de leerling, doelgerichte ervaringen in het maken of beleven van kunst, emotionele openheid en eerlijkheid, exploreren en experimenteren en eigenaarschap over het eigen leerproces. Voor de tweede lens komen Seidel en zijn collega's tot vijf elementen die bepalend zijn voor de kwaliteit van de pedagogische begeleiding door de docent: authenticiteit (dat wil zeggen: aansluitend bij wat professionals in de kunsten doen), sturing geven aan het leerproces, deelnemen aan het leerproces, verbinden met andere en eerdere kennis en ervaringen, en doelgerichtheid, flexibiliteit en transparantie. Bij de dynamiek van de groep gaat het om aspecten als respect en vertrouwen tussen leerling en docent en tussen leerlingen onderling, het belang van open communicatie en samenwerking. De laatste lens omvat de organisatorische voorwaarden van een school: goed ingerichte klaslokalen, een zichtbare aanwezigheid van de kunsten in het gebouw en voldoende tijd om authentiek artistiek werk te kunnen maken. Een samenhangend

programma dat zich bij voorkeur over de gehele schoolloopbaan uitstrekt, levert volgens de onderzoekers een beter gebruik van de onderwijstijd op. Daarnaast moeten leerlingen de tijd hebben om zowel in de breedte (verschillende vakken) als in de diepte te kunnen werken. In de kunstvakken moet je soms kunnen doorwerken of samen kunnen werken aan een collectief kunstproject.

De onderzoekers vatten de belangrijkste conclusies als volgt samen:

- 1 Het streven naar kwaliteit is persoonlijk, gedreven en blijvend.
- 2 Kwaliteitsgerichte kunsteducatie dient verschillende doelen tegelijk.
- 3 Kwaliteit wordt zichtbaar in de klas door vier verschillende lenzen die elkaar deels overlappen: de lens van het leren, van de pedagogiek, de groepsdynamiek en de lesomgeving.
- 4 Van essentieel belang zijn de volgende zaken: Wie onderwijst de kunstvakken? Waar worden de vakken onderwezen? Wat wordt onderwezen? En hoe wordt het leren in de kunstvakken beoordeeld?
- 6 Beslissingen en besluitvormers op alle niveaus hebben invloed op de kwaliteit.
- 7 Reflectie op en dialoog rond het begrip kwaliteit zijn belangrijk op alle niveaus (bestuurlijk, uitvoerend) (Seidel et al. 2009, p. iii – v).

Deze conclusies vormen dus de grootste gemeenschappelijke deler van alle meningen en ervaringen zoals verzameld door de onderzoekers.

KANTTEKENINGEN

—
Het onderzoek van Seidel en zijn collega's is grondig en uniek. Nooit eerder werd vanuit de vraag wat nu precies onder kwalitatief goede of uitmuntende kunsteducatie moet worden verstaan een dergelijk breed onderzoek opgezet. Het rapport bevat veel behartenswaardige observaties en conclusies die iedereen die zich met kunsteducatie bezighoudt, zal herkennen en in veel gevallen ook onderschrijven.

Maar de conclusies zijn soms wel erg algemeen, want ook geldig voor onderwijs in andere vakken en daarmee niet specifiek voor de kunsteducatie. Er zijn kanttekeningen te maken bij het gehanteerde kwaliteitsbegrip, de onderzoeksopzet, de formulering van doelen en de gekozen kunstvormen voor kunstonderwijs.

KWALITEIT EN EXCELLENTIE

Het kwaliteitsbegrip zelf blijft nog tamelijk ongrijpbaar, waardoor de feitelijke analyse van het begrip aan scherpte verliest. De onderzoekers onderscheiden twee kwaliteitsbegrippen: kwaliteit als kenmerk ('an inherent feature') en kwaliteit als een oordeel over excellentie ('a judgment of excellence') (Seidel et al. 2009, p. 5). Ook het Nederlands kent beide betekenissen van het begrip 'kwaliteit'. De titel *The Qualities of Quality* zou vertaald kunnen worden als 'De kenmerken van Kwaliteit'. De auteurs richten zich vooral op de tweede betekenis, blijkens de ondertitel *Understanding Excellence in Arts Education*. Kwaliteit betekent hier dus: hoge kwaliteit ofwel excellentie. Dit geeft de analyse van het kwaliteitsbegrip in de kunsteducatie een duidelijke ambitie mee.

Wat verstaan de auteurs onder excellentie? Alvorens op die vraag in te gaan, stellen zij al meteen dat wat als 'hoge kwaliteit' geldt, context- en tijdgebonden is. Wat in de ene omgeving als excellent wordt beschouwd, kan in een andere context minder adequaat zijn. Excellentie is daarmee een relatief begrip, want bepaald door de sociale en culturele context.

Het streven naar excellentie is normatief. De auteurs koppelen de vragen naar excellentie aan de notie dat 'het streven naar kwaliteit' de kern vormt van artistiek gedrag. Kunsteducatie is daarmee, volgens hen, een vruchtbare omgeving om de betekenis van het kwaliteitsbegrip te onderzoeken. Hier komt een derde invulling van het begrip kwaliteit tevoorschijn, een die verwijst naar een specifieke artistieke of esthetische kwaliteit, niet naar kwaliteit of excellentie per se. Ongemerkt lopen de betekenissen van kwaliteit als 'kenmerk', 'artistiek kenmerk' en 'excellentie' door elkaar.

Er dient zich nog een andere vraag aan: hoe staat het met 'excellentie' in de andere vakken, bijvoorbeeld wiskunde, gymnastiek, Engels, economie of geschiedenis? De gedachte dat leerlingen 'steeds beter' worden in een vak vormt zelfs een van de axioma's van onderwijs: zonder vooruitgang heeft onderwijs geen zin. Dat je niet alleen beter kunt worden, maar ook de beste, past overigens goed in de competitieve Amerikaanse traditie. De auteurs kiezen er, uiteraard, voor zich te beperken tot de kunstvakken, maar daarbij blijft toch de vermenging van excellentie en artistieke kwaliteit een verwarrende rol spelen. Niet het streven naar excellentie onderscheidt kunsteducatie van andere schoolvakken, maar de aandacht voor zintuiglijk waarneembare nuances, expressie, effecten en kwaliteiten in de meest strikte zin: het kwalitatieve als tegenhanger van het kwantificeerbare. In hoeverre echter het vaststellen van excellente kunsteducatie principieel afwijkt van de wijze waarop dat bij andere vakken gebeurt (of zou moeten gebeuren), is de vraag. Dat verschil zou wel

eens minder groot kunnen zijn dan dit onderzoek suggereert.

Ten slotte kun je je nog afvragen wat in kunsteducatie centraal moet staan: het gemaakte werk of het leerproces. Het zal duidelijk zijn, dat het begrip kwaliteit in beide gevallen een andere betekenis of waarde heeft. De auteurs kiezen overigens nadrukkelijk voor het onderwijsleerproces, waarmee in feite de kwaliteit van het leren in kunsteducatie het belangrijkste onderzoeksobject is geworden (Seidel et al. 2009, p. 85).

ONDERZOEKSOPZET

De door de onderzoekers gevolgde nominatiemethode lijkt zeer open en veelomvattend, maar uiteindelijk is niet helemaal duidelijk welke criteria precies een rol hebben gespeeld bij de selectie van experts en de te bezoeken projecten. De spreiding over vakken en context (zoals stad-platteland en binnenschools-buitenschools) is nog wel transparant. Maar in het nominatieformulier worden de termen 'quality' en 'excellence' door elkaar gebruikt, als equivalenten. Zonder enige toelichting wordt in het nominatieformulier ook de term 'high quality learning and teaching' geïntroduceerd. Het is dan onvermijdelijk dat iedere respondent aan deze begrippen zijn eigen invulling geeft. Het gevolg is dat zelfbenoemde kwaliteit de doorslag geeft.

Hoe daarna de aldus verzamelde informatie door de onderzoekers is vergeleken, blijft onduidelijk. Te vermoeden valt dat de uitgebreidheid van de informatie (het aantal woorden) en de onderbouwing (formulering en het verwijzen naar theorieën) van belang zijn geweest. Maar is veel tekst en een stevige theoretische onderbouwing noodzakelijk verbonden met goed onderwijs? En welke theorieën hebben zich dan in de praktijk het best bewezen? Zijn 'nieuw' of 'grootschalig' aanwijzingen voor kwaliteit? Geeft een breed en divers programma ook grotere kans op goed onderwijs? Is de betrokkenheid of het enthousiasme van leerlingen bepalend? De onderzoekers doen daar geen uitspraken over. Het gevolg is, dat zowel de impliciete opvattingen van de geënuquëerden als die van de auteurs buiten beeld blijven.

Een ander belangrijk bezwaar is dat de onderzoekers zich in hun projectkeuze vrijwel uitsluitend richten op niet-schoolse projecten. Er is maar één school (voor voortgezet onderwijs) bezocht. Deze wel erg eenzijdige keuze verzwakt in ieder geval een pleidooi voor het belang van deze vakken in het funderend onderwijs: kunsteducatie lijkt buiten de school zelfs beter af! De vraag waarom kunsteducatie in het funderend onderwijs thuishoort en wat er dan geleerd moet worden is cruciaal. De auteurs geven hierop helaas geen antwoord.

TE ALGEMENE DOELEN

Wie de zeven doelen voor kunsteducatie bekijkt, kan zich allereerst afvragen waarom deze zaken op school moeten worden geleerd. Deze vraag beantwoorden de onderzoekers niet. Een volgende, belangrijker vraag is of deze doelen alleen via kunsteducatie kunnen worden bereikt dan wel wat de toegevoegde of unieke waarde van kunsteducatie is.

Alleen de doelen 2 (onderwijzen van artistieke vaardigheden en technieken) en 3 (ontwikkelen esthetisch bewustzijn) lijken vakinhoudelijk uniek, omdat hierin de begrippen 'esthetisch' en 'artistiek' centraal staan. De doelen 6 (leerlingen een plaats geven waar ze zich kunnen uiten) en 7 (leerlingen helpen zich als individu te ontwikkelen) zijn kenmerkend, maar niet uniek voor de kunsten. Het klopt dat de eigen persoon van de leerling in de andere schoolvakken minder aan bod komt. Maar ook in andere vakken kan men leerlingen om hun meningen vragen en aandacht besteden aan persoonlijke verwerking. Veel zal zelfs gebeuren als onderdeel van de schoolcultuur, buiten de reguliere lessen, maar wel als onderdeel van de pedagogisch opdracht van het onderwijs.

Voor de overige doelen geldt dat deze ook langs andere wegen en via andere vakken kunnen worden bereikt, misschien zelfs beter. Het stimuleren en ontwikkelen van creativiteit (doel 1) wordt vaak aan de kunsten gekoppeld, maar is daaraan niet voorbehouden, integendeel. Dat in sommige schoolvakken deze vaardigheid mogelijk te weinig aandacht krijgt, is een andere kwestie. Wat onder 'creativiteit' precies moet worden verstaan, blijft in het onderzoek van Seidel c.s. ook onduidelijk.

In zijn fundamentele boek over creativiteit komt Mihalyi Csikszentmihalyi tot de conclusie dat er alleen van een creatieve daad sprake kan zijn binnen een specifiek domein (*domain*), waarbij de 'poortwachters' (*the field*) van dat domein het resultaat van die daad ook als een blijvende vernieuwing erkennen (Csikszentmihalyi 1996, p. 28). Daarmee wordt creativiteit gedefinieerd in termen van maatschappelijke relevantie binnen specifieke domeinen van menselijke gedrag. Ook in de kunsten blijken juist die kunstenaars 'creatief' te zijn die door hun collega's als zodanig worden erkend, omdat het product van de creatieve daad een langdurende invloed heeft op het domein. Maar ben je als kunstenaar mislukt wanneer je niet in deze betekenis 'creatief' bent? En is de creativiteit die in de kunstvakken wordt ontwikkeld anders dan creativiteit in de wiskunde ('de schoonheid van de oplossing'), de techniek (ontwerpen van boogconstructies) of de sport (de Fosburyflop bij het hoogspringen)? De kunsten hebben niet het alleenrecht en zelfs geen voorkeursrecht voor het ontwikkelen van creativiteit, behalve dan van *artistieke* creativiteit. Vergelijkbare argumenten

gelden voor het belang van ‘verbindingen leggen’ (doel 1). Beide vaardigheden hebben dus wel een plaats binnen de kunsteducatie, maar legitimeren op zich nog niet de noodzaak van kunstvakken in het schoolcurriculum.

De doelen 4 (‘de wereld te leren begrijpen’) en 5 (‘de gemeenschap, het burgerschap en de maatschappij’) gaan over de maatschappelijke betrokkenheid van kunstvakken. Het doen van onderzoek naar het waarheidsgehalte van de media, het aan de orde stellen van misstanden en het werken aan verbeteringen van lokale of meer algemene omstandigheden zijn zeker relevant. Maar hoe zinvol en urgent maatschappelijke kwesties ook zijn, het is de vraag of deze in het onderwijs het beste via de kunsten aan de orde kunnen worden gesteld of dat de kunsten zich vooral op deze thema’s moeten richten.

KUNSTVORMEN

De door Seidel c.s. gekozen benadering van ‘arts education’ impliceert een aantal keuzes. Het gaat over ‘kunst’, maar de auteurs laten zich niet uit over wat zij daaronder verstaan, behalve dat het gaat over de belangrijkste kunstvormen dans, theater, muziek en beeldende kunst en ‘eigentijdse vormen’ als documentairefilm, radio en het gesproken woord. Literatuur als kunstvorm blijft buiten beschouwing.

In zijn kritiek op het onderzoeksrapport verwijt Brent Wilson de onderzoekers op dit punt een zekere vooringenomenheid (Wilson 2010). Het onderzoek richt zich volgens hem alleen op wat er zich binnen het onderwijs en binnen culturele instellingen afspeelt, terwijl voor de hedendaagse jeugd de wereld daarbuiten minstens zo belangrijk en invloedrijk is. Volgens Wilson is de blik van de onderzoekers op de werkelijkheid beperkt en conventioneel en vertegenwoordigt hij de status quo, met een duidelijke voorkeur voor traditionele atelier- en studiokunst.

Wilsons kritiek vindt haar voedingsbodem in de toenemende aandacht in de laatste decennia in vooral de Angelsaksische landen voor de brede visuele cultuur die de hedendaagse wereld domineert. Kunst is slechts een van de mogelijkheden in het brede palet van beelden die de werkelijkheid tonen, naast nieuwsmedia, reclame en games. Vanuit dit perspectief zou kunsteducatie zich moeten ontwikkelen tot het vak ‘visuele cultuur’ (*visual culture*). Ook in de hedendaagse beeldende kunst is deze bredere beweging zichtbaar, mede geïnspireerd door postmoderne filosofische theorieën. Veel kunstenaars verhouden zich actief tot beeldwerelden buiten de traditionele kunsten en gebruiken bijvoorbeeld computers, populaire beelden en thema’s uit de massacultuur, maar ook andere kunstvormen.

Waar bij Seidel c.s. het algemene onderwijskundige belang van kunsteducatie onder-

belicht blijft, heeft Wilson hierover een duidelijke opvatting. Hij ziet als de belangrijkste opdracht van onderwijs in de kunsten het begeleiden van leerlingen in het veroveren van werelden van kunsten waarin en waarmee zij hun leven vorm kunnen geven. Voor Wilson ligt de toetssteen van kwaliteit dan ook niet in het onderwijs zelf, maar in wat mensen na hun schooltijd in en met de kunsten doen (Wilson 2010, p. 383). Op zich is dit een terechte ambitie, want onderwijs zonder inhoudelijke of praktische functie voor je latere leven is weinig relevant. Maar hoe bepaal je de kwaliteit van het onderwijs als de bewijslast pas in het volwassen leven geleverd kan worden? En is het mogelijk dat latere, artistiek rijke leven te herleiden tot de leerervaringen op school? Dat maakt Wilsons kwaliteitsbegrip weinig hanteerbaar.

INHOUD VAN DE KUNSTVAKKEN

—
Naast kennismaking met de kunsten (in Nederland doorgaans omschreven als receptieve kunsteducatie) behoren artistieke vaardigheden (productieve kunsteducatie; vergelijk ook het tweede doel bij Seidel c.s.) tot het domein van de kunstvakken. Naar mijn idee lopen de kunstvakken in het funderend onderwijs hier tegen een probleem aan: welk belang heeft het ontwikkelen van praktische vaardigheden? De rol van technische kennis en vaardigheden en het vermogen vorm te geven aan gedachten en gevoelens is voor de onderscheiden kunstvormen zeer verschillend. Zo is voor het beoefenen van muziek een minimale vaardigheid gewenst om aan een muziekinstrument of aan de eigen stem de gewenste klanken te ontlocken. Technische vaardigheid van de beeldend kunstenaar is daarentegen in veel uitingen van hedendaagse kunst van betrekkelijke waarde, of het nu gaat om het tentoonstellen van een beslagen bed of het door Chinese stenhouders in het groot laten uitvoeren van een door een westerse kunstenaar ontworpen ruimtelijk model. Vraag is dus waar je precies op in zet. Seidel c.s. gaan ervan uit dat de kunsten iets gemeenschappelijks hebben, namelijk artistiek gedrag. Dit is een acceptabele aanname, zij het dat de onderzoekers niet benoemen wat ze precies onder artistiek gedrag verstaan. Toch is dit een belangrijk begrip, omdat juist hierin het unieke karakter ligt van de kunstvakken. In de kunsteducatie oefenen leerlingen hun zintuigen actief: ze leren luisteren en kijken naar wat anderen op een artistieke manier te vertellen hebben. Dit artistieke vertellen heeft zowel te maken met het esthetisch manipuleren van de gebruikte vormen als met de aard en complexiteit van de te communiceren inhoud. Zowel vorm als inhoud doen ook een beroep op gevoelens en de persoonlijke betekenis die een inhoud kan

hebben. Vorm en inhoud zijn niet te scheiden en dragen beide bij aan het resultaat van het artistieke handelen. Wat het dagelijks bedrijf van kunstenaars onderscheidt van andere professionals, is deze structurele aandacht voor het artistiek vormgeven van ideeën en gevoelens.

Vertaald naar het funderend onderwijs zou de aandacht van kunsteducatie dan in eerste en laatste instantie moeten liggen op het ontwikkelen van deze vaardigheid. Dit geldt dan zowel in productieve zin (zelf artistieke werkprocessen leren beheersen) als in receptieve zin (het werk van kunstenaars leren ervaren en waarderen). Wat de kunstvakken van andere leergebieden en schoolvakken onderscheidt, is de aandacht voor processen en producten waarin sprake is van vormgeving van betekenis met artistieke middelen. ‘Betekenis’ is hier datgene wat de maker van kunst wil overdragen: het verhaal, het gevoel, de interpretatie of de fascinatie voor de vorm zelf. Het appèl dat een kunstwerk op de waarnemer doet, gaat altijd verder dan de feitelijke informatie: het is ook en misschien wel juist de vorm die telt.

In het onderzoek van Seidel c.s. wordt veel waarde gehecht aan wat volgens praktijkdocenten kenmerken zijn van ‘excellente’ kunsteducatie. De onderzoekers putten daarbij echter vrijwel volledig uit goede praktijken in de buitenschoolse kunsteducatie, slechts één voorbeeld betreft een school voor voortgezet onderwijs. Maar in het buitenschoolse circuit komen vaak de getalenteerde leerlingen terecht die hun mogelijkheden willen exploreren om van het maken van kunst hun vak te maken.

Veel kunstdocenten, vooral in het buitenschoolse circuit, zijn zelf opgeleid aan een kunstacademie waar het paradigma van de beroepskunstenaar leidend is. Het vertalen van dit paradigma naar de wereld van het funderend onderwijs vereist pedagogische kennis van wat kinderen op bepaalde leeftijden kunnen, willen en voelen. Het incidenteel uitvoeren van extern ontwikkelde, artistieke projecten binnen een school zal, hoe goed bedoeld en opgezet ook, altijd tekort doen aan de continuïteit in het leerproces van de leerlingen. Bovendien worden verreweg de meeste leerlingen geen kunstenaar, maar komen ze terecht in heel andere beroepen, ambachten of bedrijfstakken. De kunstvakken moeten, zeker bij jonge kinderen, een bredere visie hebben dan alleen die van de wereld van de beroepskunstenaars.

Het denken in beroepswerelden in het Amerikaanse onderwijs vindt zijn oorsprong in de invloedrijke publicatie van Jerome Bruner, *The Process of Education* uit 1960. Deze publicatie legde de basis voor wat zich in de Amerikaanse kunsteducatie zou ontwikkelen tot de *discipline based arts education* (DBAE). Daarin zijn de disciplines van de beroepsbeoefenaars in de kunsten (kunstenaars, kunstcritici, kunsthis-

torici en de kunstfilosofen) het vertrekpunt. Het door Seidel c.s. min of meer impliciet gekozen paradigma van de kunstenaar-docent heeft als gevolg dat de professionele kunstpraktijk richtinggevend wordt voor het onderwijs in de kunstvakken. Wat noodzakelijk is om te leren in het funderend onderwijs wordt bepaald door de maatschappelijke behoefte of ideologie. Daarin bepalen anderen wat noodzakelijk is, of de leerling dit nu leuk vindt of niet. De keuze voor een canon, het belang van vaardigheid in specifieke technieken en de keuze voor thema's en onderwerpen variëren per school, land en cultuur. Er zal dus altijd een keuze gemaakt moeten worden. Is die keuze irrelevant voor de kwaliteitsvraag?

De kunstvakken hebben nog een extra probleem: zijn alle kunstvakken even belangrijk of maakt het niet uit welke kunstvak je kiest zolang het maar om 'artistieke processen' gaat? Op de werkvloer is het dringen, met als gevolg dat er vaak een veelheid aan aanbod is, wat de gewenste betrokkenheid van de leerling en de diepgang van het leerproces niet ten goede kan komen. Als het doel van kunsteducatie is om alle kinderen te helpen hun artistieke vermogens te ontwikkelen en hun te leren vorm te geven aan betekenissen, lijkt de keuze voor het artistieke medium in principe van ondergeschikt belang. In de praktijk zal een school de beperking opleggen door het vakkenaanbod. Op de meeste scholen is er een traditie dat alle leerlingen in een paar kunstvakken gedurende een vastgesteld aantal uren les krijgen. Het ligt vanuit het artistieke leren echter meer voor de hand de keuze te laten afhangen van de behoefte of de affiniteit van de leerling. Waarom moet je als leerling muziek leren maken als je veel liever danst of schildert? Als de ontwikkeling van de eigen artistieke van de leerling zo belangrijk is, laat de leerling dan kiezen voor de kunstvorm die het beste aansluit bij zijn persoonlijkheid.

RANDVOORWAARDEN

—
De organisatorische randvoorwaarden op een school zijn van groot belang, want ze bepalen de speelruimte van de docent en de leerlingen. Dit zijn meestal ook de aspecten waarover beleidsmakers het meest spreken. Het is de facilitering die zich het makkelijkst laat kwantificeren. Hoe meer van dit alles, des te hoger de kwaliteit van het te leveren onderwijs, zo lijkt het soms. Hoe deze zaken zich tot elkaar verhouden is echter onzeker en het zegt nog steeds niets over de kwaliteit van het onderwijs zelf. In het onderwijs moeten organisatorische keuzes worden gemaakt, waarbij in het algemeen alle schoolvakken over dezelfde kam worden geschoren. Voor de

kunsvakken zijn meestal apart ingerichte lokalen beschikbaar, waarbij de faciliteiten en de grootte nogal kunnen verschillen. Het aantal lessen per week ligt vast en dit geldt ook voor de maximale groepsgrootte. Kunstonderwijs laat zich op school echter moeilijk optimaal organiseren in een 50-minutenrooster. Blokuren geven wellicht extra ruimte, maar het zou meer voor de hand liggen als leerlingen de ruimte krijgen zolang aan een oefening of opdracht te werken als ze willen of nodig vinden. De opzet van ateliers of het inzetten van workshops die een middag duren kunnen een leerling in ieder geval meer kansen geven in de 'flow' te komen.

Het aantal leerlingen in het klaslokaal is meestal ook veel groter dan wat didactisch wenselijk is. In een buitenschoolse context is het makkelijker om de groepsgrootte te beperken, wat de rust in de groep en de aandacht door de docent ten goede komt. In grote groepen is het weliswaar mogelijk meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen te leggen of leerlingen in groepjes apart te laten oefenen, maar dan moeten de leerlingen wel weten wat er van hen wordt verwacht en moeten zij zich verbonden voelen met het project waar zij aan werken.

LEREN VAN DE LEERLING & GROEPSDYNAMIEK

—
Waar de onderzoekers vanuit hun kwaliteitsvraag uiteindelijk het meeste belang aan hechten is het artistieke leerproces van de leerling (Seidel et al. 2009 p. 85). Zij bepleiten een verschuiving in aandacht van de regelgeving, naar het 'ervaringsperspectief', waarbij de primaire aandacht uitgaat naar de aard van de leerervaringen van de leerling. Het succes van wat er in de kunsteducatie gebeurt staat of valt met de interactie tussen docent, leerling en medeleerlingen. Als ergens de kwaliteitsvraag gesteld moet worden, is het bij dit interactieproces. Deze constatering is niet uniek voor de kunsvakken, maar in het onderwijs geven de kunsvakken wel de meeste mogelijkheden om ruimte te geven aan de interactie tussen docent, leerling en leerlingen onderling. In de andere schoolvakken is het onderwijsproces meestal gericht op het leren van vooraf bepaalde kennis, het vinden van de juiste oplossing of het correct uitvoeren van de regels of procedures. En al is er bij deze vakken in de lessen soms een open sfeer en een levendige samenwerking, deze omstandigheden staan lang niet altijd centraal. Samenwerkend leren, projectonderwijs en zelfsturend leren zijn in de VS en ook in Nederland nog geen gemeengoed, maar komen juist in de kunsvakken het meest aan de orde. Daarin mogen hoge eisen en uitdagingen zeker een rol spelen, want de ambitie om de eigen kennis te vergroten en de prestaties te

verbeteren is voor leerlingen wellicht de belangrijkste motor om te willen leren. De onderzoekers onderschrijven het belang van open communicatie en een open dialoog, waarin niet alleen de docent aan het woord is, maar ook de leerling verwoordt wat hij aan het doen is of wil bereiken. Het leren praten over het eigen werkproces is van groot belang, omdat het de dialoog mogelijk maakt, met gerichte adviezen van de docent. Een belangrijke factor is ook de betrokkenheid ('engagement') van de leerling bij zijn eigen leerproces. Die wordt bereikt door uitdagende opdrachten en wordt versterkt wanneer er voldoende tijd en rust is. Het is de ervaring van de leerling met en in zijn eigen artistieke leerproces die het primaire product is van kunsteducatie (Seidel et al. 2009, p. 85).

PEDAGOGIEK

—
In het verlengde van wat de onderzoekers concluderen, ligt het voor de hand de leerling meer verantwoordelijkheid te geven voor het kiezen van ideeën, ervaringen en gevoelens en van de middelen om deze vorm te geven. In plaats van uit te voeren wat de docent heeft bedacht of meteen aan de slag te gaan, moet de leerling eerst voor zichzelf en voor de docent duidelijk maken wat hij wil gaan doen, welke betekenis hij wil vormgeven en waarom hij daartoe bepaalde artistieke middelen kiest.

Leerlingen zullen dit niet spontaan kunnen: docenten moeten leerlingen op weg helpen, rekening houdend met hun fysieke, technische en intellectuele mogelijkheden. De ambities van leerlingen liggen vaak te hoog, waardoor het resultaat een teleurstelling is en de uitdaging verdwijnt. Het ambachtelijke karakter in de kunstvakken moet daarom niet verwaarloosd, maar ook niet overschat worden. Snel spectaculair resultaat boeken is minder eenvoudig dan het lijkt en het draagt meestal weinig bij aan het eigen leerproces.

Het is aan de docent als pedagoog om de leerling te leren de werkelijkheid en de wereld van de kunsten te ontdekken en te verkennen. De docent kan hierbij optreden als instructeur en coach. Daarin past ook gerichte instructie en aandacht voor technische vaardigheid. Leerlingen moeten hun vaardigheden kunnen bijschaven en experimenteren met technieken. Een docent moet hen af en toe ook tegen zichzelf in bescherming nemen en nieuwe wegen en mogelijkheden aanbieden. Door leerlingen meer meesterschap te geven over hun eigen leerproces krijgt de ontwikkeling van methodische denkwijzen een minder rigide karakter. Leerlingen kunnen dan meer werken in hun eigen tempo, vanuit hun eigen belangstelling en affiniteit. Hierdoor

kan het leren meer betekenis krijgen en hopelijk ook tot betere en blijvende resultaten leiden.

Met het meer centraal stellen van de eigen rol van de leerling in het bepalen wat er gemaakt of gespeeld gaat worden, moet ook de beoordeling meer bij de leerling terechtkomen. Immers, als hij kiest voor een bepaalde opdracht en aanpak, dan is hij ook de eerst aangewezen om het resultaat te beoordelen. Die zelfbeoordeling kan in een gesprek plaatsvinden of schriftelijk, met de leerkracht of met medeleerlingen. De beoordeling moet dan niet alleen, zoals traditioneel het geval is, bestaan uit een terugkijken op wat er gedaan is, maar zich ook richten op nadenken over wat nu volgende stappen zouden kunnen zijn. Leerlingen hebben daarin begeleiding nodig. De verantwoordelijkheid voor de keuze en aanpak van de volgende opdracht moet zoveel mogelijk bij de leerlingen liggen. Zo kan de docent concreet invulling geven aan de algemene kenmerken die Seidel c.s. aanwijzen als wenselijk aspecten van kwalitatief hoogstaand leren: betrokkenheid, doelgerichtheid, emotionele openheid, onderzoekend werken en eigenaarschap van het leerproces.

DEFINITIE VAN KWALITEIT

—
De onderzoekers komen in hun publicatie ook met praktische aanwijzingen hoe de kwaliteit in kunsteducatieve programma's en in de kunstvakken verbeterd kan worden. Dat zal vooral moeten gebeuren in de vorm van dialoog en debat, waarbij niet alleen docenten, maar ook beleidsmakers en leidinggevendenden zijn betrokken (Seidel et al. 2009, p. 73). De onderzoekers hebben daartoe een aantal praktische instrumenten ontwikkeld zoals discussielijsten en een stapsgewijze inventarisaties van de eigen praktijk met bijvoorbeeld de vier lenzen.

De formulering van deze lijsten toont aan dat de onderzoekers geen uitspraak doen over de meest wenselijke invulling van bijvoorbeeld inhoud en leerdoelen van kunsteducatie. Het is dan ook niet mogelijk de kwaliteitskwestie te koppelen aan die keuzes. Dat begrip blijft toch vooral relevant voor het artistieke leerproces, waarin het streven naar excellentie feitelijk de belangrijkste verschijningsvorm is van kwaliteit. Dat is jammer, want in plaats van ongrijpbare begrippen als 'hoedanigheid' en 'excellentie van het leerproces' zou kunsteducatie ook gebaat zijn met een zakelijker, meer pragmatische definitie van kwaliteit van het aanbod of het leerproces. Kwaliteit kan ook worden gedefinieerd als de mate waarin een product of proces aan de verwachtingen voldoet. Die verwachtingen moeten dan gebaseerd zijn op intrinsieke of toe-

gedichte kenmerken en eigenschappen die vooraf kenbaar zijn gemaakt, vanzelfsprekend zijn of voorgeschreven (zie bijvoorbeeld Hedeman, Vis van Heemst en Frederiksz 2009, p. 45). Wanneer bijvoorbeeld in kunsteducatie het artistiek leren vormgeven van betekenis het algemene doel is, kan kwaliteit gedefinieerd worden als de mate waarin het resultaat van het vormgevingsproces voldoet aan de verwachtingen of bedoelingen.

Zelfsturing en zelfbeoordeling spelen daarin een centrale rol. Het is de leerling die moet leren denken en werken in termen van doelen, middelen en effecten en aan het verbinden van vorm aan betekenis. De ene leerling is daarin handiger, sneller en getalenteerder dan de andere. Alle leerlingen moeten daartoe de kans krijgen. Kwaliteit van het leerproces valt dan samen met het voortdurend willen ontwikkelen en vergroten van de eigen artistieke vaardigheden ofwel de 'excellentie' van Seidel c.s..

Diederik Schönau

Diederik Schönau is consultant bij Cito Instituut voor toetsontwikkeling in Arnhem, bij de unit die zich richt op de internationale activiteiten van Cito. Vanuit zijn studies – kunstgeschiedenis en psychologie – en zijn werkzaamheden bij Cito voor de examens in de beeldende vakken is hij betrokken geraakt bij de kunsteducatie. Van 1999 tot 2002 was hij President van de International Society for Education through Art InSEA. Van 2007 tot 2010 was hij lector Kunsteducatie bij ArtEZ hogeschool voor de kunsten in Zwolle.

LITERATUUR

—
Bruner, J. (1973). *The Process of Education*, London: Oxford University Press. Oorspronkelijke uitgave 1960.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper.

Hedeman, B., Vis van Heemst, G. & Frederiksz, H. (2009). *Projectmanagement op basis van PRINCE2 TM*. Editie 2009. Zaltbommel: Van Haren.

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*, Cambridge, MA: Harvard University, Project Zero.

Wilson, B. (2010). One vision of Arts Education: Project Zero's The Quality of quality: Understanding excellence in Arts Education. *Studies in Art Education*, 51(4), 380-384.

TRUWAIK



er 33059 a
or klachten:

Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht

In de interactie tussen leerkracht en leerling wordt de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in de basisschool gerealiseerd. Het blijkt dat de competenties en het zelfvertrouwen van de leerkracht bepalend zijn voor dat proces. Nu steeds minder basisscholen over een vakleerkracht voor tekenen, muziek, dans of drama beschikken, is de groepsleerkracht verantwoordelijk voor de kwaliteit van deze lessen, ook als er hulp 'van buiten' wordt ingeschakeld. Wat weten we over de competenties van groepsleerkrachten voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie? Wat betekent goed en succesvol onderwijzen? Hebben groepsleerkrachten genoeg zelfvertrouwen om lessen in kunstvakken te verzorgen? Brengen de kennisbases voor de kunstvakken in het leergebied kunstzinnige oriëntatie hier verandering in? Marjo van Hoorn en Piet Hagenaars proberen deze vragen met behulp van recente literatuur en actueel onderzoek te beantwoorden.

De aanbieding van het advies *Een goede basis* van de Commissie Kennisbasis Pabo aan de HBO-raad was begin dit jaar belangrijk nieuws voor de lerarenopleidingen basisonderwijs. Voor ieder vak dat op de pabo's wordt gegeven, is er nu immers een aparte kennisbasis. Na de kennisbases voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde in 2009 liggen er nu ook tien kennisbases voor de andere vakken. Daarin zijn de vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteiten waarover een startbekwame leraar moet beschikken in grote lijnen uitgewerkt. De Commissie Kennisbasis Pabo kent de kennisbases zowel een externe, maatschappelijke functie als een interne, sectorspecifieke functie toe. Dat wil zeggen dat zij een helder en inzichtelijk beeld geven van de noodzakelijke vakkennis die op pabo's moet worden geleerd en tegelijkertijd een constructieve impuls geven aan de curriculumontwikkeling op de pabo's (Commissie Kennisbasis Pabo 2012).

Deze kennisbases vormen onderdeel van het streven van de overheid naar verbetering van de kwaliteit van het basisonderwijs. Alvorens nader in te gaan

op de precieze inhoud van de kennisbasis voor de kunstvakken staan we eerst stil bij de inspanningen van de overheid om de onderwijskwaliteit in het algemeen te verbeteren en bij de leerkracht als bepalende factor voor die kwaliteit.

BETER PRESTEREN

— In mei 2011, een jaar voor de aanbidding van het advies *Een goede basis*, stuurden de bewindslieden van OCW een brief aan de Tweede Kamer waarin zij hun ambities voor de toekomst van het onderwijs kenbaar maakten. Het komt er kort samengevat op neer dat de resultaten die scholen en leraren boeken veel zichtbaarder moeten worden gemaakt. Het is bovendien noodzakelijk dat die resultaten verbeteren en de leercultuur moet daarom energieker en doelbewuster worden. In een interview zegt minister Van Bijsterveldt daarover: 'Als je te weinig van een kind verwacht, komt er ook te weinig uit. Je moet kinderen uitdagen en zeggen: jij kunt beter. En we gaan er met jou aan werken dat je dat ook echt laat zien' (Leverink 2011).

In feite vormen de resultaten uit internationaal vergelijkende onderzoeken de aanleiding voor deze departementale ambities. Daaruit blijkt dat vijftienjarige Nederlandse leerlingen voor leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen lager scoren dan voorheen. Dat wil zeggen: de prestaties van de betere leerlingen blijven achter en, opmerkelijk genoeg, zwakkere leerlingen presteren relatief goed. En zo dalen wij op een aantal internationale ranglijsten, omdat andere landen er beter in slagen hun leerprestaties verder te verhogen (OECD 2010).

De Onderwijsraad beziet deze resultaten overigens vanuit een ander perspectief en constateert dat uit de internationale metingen blijkt dat leerlingen in groep vier en vijf van het basisonderwijs al jaren bovengemiddeld presteren en Nederland juist een van de best presterende landen in Europa is (Onderwijsraad 2011). Maar goed genoeg is kennelijk niet langer goed genoeg. De bewindslieden zijn er niet tevreden mee dat onze leerlingen in lezen, wiskunde en science tot de subtop van de wereld behoren (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser 2010).

LEERKRACHT CENTRAAL

— *'Aangrijpingspunt voor de beoogde verandering is de leraar in de klas en de school. De rol van de leraar is cruciaal. Goed onderwijs staat of valt met een handelingsbekwame*

en goed opgeleide professional met een hoogwaardige pedagogische en didactische kwaliteit. Voor het realiseren van de doelen in deze agenda is leren van elkaar, het verbinden van expertise en het versterken van het vak van leraar belangrijk' (OCW 2007).

Twee actieplannen voor het basisonderwijs vergezelden de bewuste Kamerbrief van mei 2011. Het actieplan *Basis voor Presteren* beschrijft hoe het niveau van de prestaties van leerlingen in het basisonderwijs omhoog gebracht moet worden. Een van de maatregelen is een verplichte eindtoets taal en rekenen op de basisschool. Een andere is een leerling- en onderwijsvolgsysteem waarin scholen de vorderingen van leerlingen vanaf het begin bijhouden en deze gegevens vervolgens gebruiken om hun onderwijs te verbeteren.

Het tweede actieplan, *Leraar 2020 - een krachtig beroep!*, werkt de professionalisering van leerkrachten en schoolleiders in het primair onderwijs uit, waarbij het vooral gaat om leraren bekwaam te maken in opbrengstgericht werken en passend onderwijs. Leerkrachten moeten leren hun leerstof beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen, waarbij leerling- en onderwijsvolgsystemen belangrijke instrumenten zijn. Excellente individuele leerkrachten en lerarenteams krijgen een prestatiebeloning in het vooruitzicht gesteld. Bij- en nascholing zijn belangrijke instrumenten om de kwaliteit van de leerkracht te bevorderen, maar vooral de pabo's moeten werken aan kwaliteitsverbetering.

Met het Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015 (OCW 2012) bouwt *Leraar 2020* voort op de resultaten die voortkomen uit de gestaag aanwassende plannen van de overheid om de kwaliteit van de leerkracht te verbeteren. De opmaat vormde de *Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008* (2005), die werd gevolgd door *Leerkracht!*, het *Actieplan Leerkracht van Nederland* (2007), de *Monitor Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008* (2008), de beleidsnotitie *Krachtig Meesterschap*, de *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011* (2008), de *Meerjarenafpraak Krachtig Meesterschap 2008-2011* en de *Nota Werken in het onderwijs 2010*.

In de plannen wordt een beeld geschetst van de ideale leerkracht: hij moet optimisme en ambitie uitstralen om jongeren te inspireren en motiveren, hij moet zijn vak grondig beheersen om hoge prestaties te kunnen realiseren en hij moet goed kunnen inspelen op de verschillende behoeften van zijn leerlingen. Leerlingen en leraren gedijen in een omgeving die in het teken staat van hoge verwachtingen en hoge ambities en waarin doelgericht en stelselmatig wordt gewerkt aan het realiseren daarvan (Van Bijsterveldt & Zijlstra 2011a, p. 4).

Ook de Onderwijsraad constateert dat leerkrachten een belangrijke factor zijn bij het leerproces van leerlingen en tekent daarbij de contouren van het profiel van de goede leerkracht als volgt: hij is inhoudelijk en pedagogisch-didactisch goed in zijn vak, kan goed uitleggen, is taakgericht en in staat leerlingen actief bij de les te betrekken. Een goede leerkracht bouwt een relatie op met de leerlingen en met zijn empathie en warmte kan hij de betrokkenheid van leerlingen vergroten, wat weer de resultaten van de leerlingen beïnvloedt (Onderwijsraad 2011b).

De Inspectie van het Onderwijs meldt in haar rapportage *De sterke basisschool* (2009) dat nog veel te weinig basisscholen aan de verhoging van hun prestaties werken en wijst erop dat het vooral de leerkrachten zijn die de kwaliteitsverbetering daadwerkelijk kunnen bewerkstelligen (Inspectie van het Onderwijs 2009). Nog stelliger is de Inspectie in haar *Onderwijsverslag 2009-2010* over de rol van de leraar: 'De kwaliteit van het onderwijs is vooral de kwaliteit van leraren' (Inspectie van het Onderwijs 2011b, p. 255). Op die kwaliteit valt nog wel wat aan te merken, want leerkrachten in het basisonderwijs volgen de vorderingen van de leerlingen onvoldoende, bieden te weinig zorg en stemmen hun lessen te weinig op hen af (Inspectie van het Onderwijs 2011b).

CULTUUREDUCATIE MET KWALITEIT

—

De recente beleidsvoornemens van staatssecretaris Zijlstra voor de verbetering van de kwaliteit van cultuureducatie zijn geheel in lijn met de ambities van de 'onderwijsboom' van het ministerie. Hij legt de prioriteit bij het basisonderwijs en dat is een voortzetting van het vanaf 2004 ingezette beleid Cultuur en School (Zijlstra 2011a). Bij de start van Cultuur en School in 1997 is de beleidsmatige aandacht vooral gericht op het voortgezet onderwijs, met als belangrijkste instrument de inzet van de CKV-vouchers ter versteviging van de relaties tussen culturele instellingen en scholen. Volgens het departement heeft het basisonderwijs destijds een duidelijke voor-sprong: het is daar veel gebruikelijker dat leerlingen culturele instellingen bezoeken en het bereik van de gemeentelijke en provinciale steunfunctie-instellingen voor kunsteducatie in het basisonderwijs is groot (Van der Hoeven & Van der Laan 2004). Dat blijkt uiteindelijk in 2004 toch een te optimistische inschatting. De bewindslieden berichten in hun voortgangsnotitie dan ook dat cultuureducatie in het primair onderwijs versterkt moet worden. Er zijn steeds meer aanwijzingen dat de voorsprong vermindert, 'onder meer door grote regionale verschillen in aanpak en

financiering' (Van der Hoeven & Van der Laan 2004, p. 4). Kortom, de kwaliteit van cultuureducatie komt in het basisonderwijs onder druk te staan. Als oplossing daarvoor wordt de Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs in het leven geroepen. Deze regeling, beter bekend onder de naam CEPO-regeling, biedt basisscholen de mogelijkheid extra middelen (€10,90 per leerling) te verwerven om de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren. Daarvoor moeten scholen een visie op cultuureducatie formuleren en die vervolgens concretiseren in een meerjarig, structureel programma van activiteiten voor kunst en erfgoed.

Niet alleen de samenwerking tussen culturele instellingen en basisscholen is in 2004 een punt van beleidsmatige aandacht, het belang van een goede scholing van leerkrachten wordt al langer onderkend. Vanaf 2000 zet het ministerie in op de kwaliteitsverbetering van kunst- en cultuureducatie in de pabo's. Cultuurnetwerk Nederland krijgt de opdracht om cultuureducatie in het curriculum van deze opleidingen een duidelijker plaats en inhoud te geven (Van Hemel, Thissen & Vogelesang 2007). Samen met de pabo's worden ook producten ontwikkeld, zoals de pabominor interne cultuurcoördinator (sinds 2008) om aanstaande groepsleerkrachten beter voor te bereiden op samenwerking tussen school en culturele instellingen, het *Handboek Cultuureducatie in de Pabo* om cultuureducatie beter te verankeren in het pabocurriculum (Vogelesang, Hagenars & De Groot-Reuvekamp 2009) en de Cultuurmonitor voor een kwaliteitszorgsysteem voor cultuureducatie (Vogelesang et al. 2009). De inrichting van cultuurwerkplaatsen, waar docenten en studenten werken aan vraagstukken uit de praktijk van cultuureducatie in het basisonderwijs en op de pabo zelf is een van de laatste activiteiten in de reeks. Hoewel Cultuurnetwerk Nederland de activiteiten en producten samen met de pabodocenten periodiek evalueert en het merendeel van de pabo's enthousiast blijkt, zijn er over mogelijke (structurele) effecten van deze interventies voor het onderwijs tot nu toe weinig gegevens verzameld.

In juni 2011 lanceert het departement het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* voor het basisonderwijs. In de bijbehorende Regeling prestatiebox primair onderwijs wordt cultuureducatie gedefinieerd als onderwijs gericht op het bereiken van de kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Scholen en leraren moeten beter worden ondersteund bij de invulling van deze kerndoelen en ze moeten, een ander belangrijk aandachtspunt in Zijlstra's programma, werken aan doorlopende leerlijnen, omdat die 'bij dragen aan het vergroten van de samenhang. Scholen en hun leraren kunnen op basis van een doorlopende leerlijn aan culturele instellingen aangeven wat ze zelf willen doen en waar ze een culturele instelling bij nodig heb-

ben. Hierdoor is ook betere regie mogelijk op het beschikbare aanbod' (Zijlstra 2011a, p. 8). Dankzij de CEPO-regeling is er volgens het departement weliswaar op randvoorwaardelijk terrein veel vooruitgang geboekt, maar desondanks is er te weinig zicht op de kwaliteit van het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie. Het is niet alleen lastig vast te stellen wat die kwaliteit precies is, ook de beoordeling ervan is problematisch, omdat er grote verschillen bestaan in aanpak en werkwijze.

Het gebrek aan zicht op de kwaliteit van cultuureducatie is overigens geen recent fenomeen. Staatssecretaris Nuis gaf begin 1997 bij de bespreking van de notitie *Cultuur en School* in de Tweede Kamer toe dat hij, toen het beleidsprogramma *Cultuur en School* werd ontwikkeld, geen beeld had van de omvang en kwaliteit van cultuureducatieve activiteiten op scholen en in culturele instellingen (Hagenaars 2008).

Om zijn kwaliteitsbeleid scherper te kunnen richten vraagt Zijlstra de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad hem te adviseren over hoe scholen ondersteund kunnen worden bij het verzorgen van goede kunstzinnige oriëntatie en op welke manier culturele instellingen daar een bijdrage aan kunnen leveren. In het advies moet expliciet aandacht worden besteed aan de wijze waarop scholen en leerkrachten een goede invulling kunnen geven aan de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie, aan het meten van de kwaliteit van cultuureducatie en aan de wijze van deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten en groepsleerkrachten (Zijlstra 2011b).

Het budget van de CEPO-regeling wordt vanaf schooljaar 2012-2013 opgenomen in de zogeheten prestatiebox. Deze is breder gericht dan alleen cultuureducatie. De Regeling prestatiebox primair onderwijs geldt als een bijzondere bekostiging voor het primair en speciaal onderwijs en houdt direct verband met de actieplannen *Basis voor Presteren* en *Leraar 2020*. Het doel van deze bijzondere bekostiging is drieledig:

- 1 Scholen moeten afspraken maken over professionalisering van leraren en schoolleiders en over opbrengstgericht werken. Met dat laatste wordt bedoeld dat scholen hun onderwijsdoelstellingen inzichtelijk maken en laten zien hoe ze prestaties volgen en op basis daarvan hun onderwijs evalueren en verbeteren (schooljaar 2011-2012 tot en met 2014-2015).
- 2 Scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs moeten onder meer activiteiten ondernemen voor opbrengstgericht werken bij taal en rekenen en ook werken aan de professionalisering van leraren (schooljaar 2011-2012 tot en met 2014-2015).
- 3 Vanaf het schooljaar 2012-2013 tot en met 2015-2016 verstrekt de minister per schooljaar aan het bevoegd gezag van een school subsidie voor het versterken van de kwaliteit en samenhang van cultuureducatie (Staatscourant 2012).

DESKUNDIGHEID LEERKRACHTEN

—
Er is slecht zicht op de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. De kennis over de precieze inhoud van dit leergebied en de geboekte onderwijsresultaten is gebrekkig, eveneens die over de kwaliteit van de leerkrachten: zijn deze wel bekwaam en deskundig?

In verschillende onderzoeken is nagegaan hoe het gesteld is met de deskundigheid van de (groeps)leerkracht. Allereerst zijn er de vier monitoronderzoeken die het ministerie in de periode 2004 tot en met 2009 liet uitvoeren om de voortgang en de werking van de Regeling versterking cultuureducatie primair onderwijs in kaart te brengen. Daarin werden gegevens verzameld onder directeuren en cultuurcoördinatoren. De meeste daarvan betroffen overigens de visie op en de doelen voor cultuureducatie, hoeveel en welke culturele activiteiten de scholen precies ondernemen en de mate en vormen van samenwerking met culturele partners. Ook onderwijsinhoud kwam aan de orde, waarbij het vooral ging over het aantal beschikbare uren voor kunstzinnige oriëntatie en de vakken waar die uren voor bestemd waren. De vragen over de leerkracht beperkten zich tot die over de al of niet aanwezigheid van een vakleerkracht.

In de tweede en derde monitor was ook voorzien in een kwalitatief deel, bestaande uit telefonische interviews met een klein aantal scholen (variërend van twaalf tot zestien). Onder de noemer 'niveau leerkracht' werd daarbij gevraagd naar de ondersteuning van de leerkrachten bij cultuureducatie, naar het draagvlak voor cultuureducatie onder de leerkrachten en of de leerkrachten meedoen aan specifieke cultuureducatieve nascholingsactiviteiten. Uit beide rapportages valt echter niet op te maken wat de geïnterviewden op deze vragen hebben geantwoord, slechts in een enkel geval is met een citaat te lezen hoe men denkt over het draagvlak voor cultuureducatie. Het materiaal uit de interviews blijkt uiteindelijk toch vooral bedoeld als illustratie (Van der Vegt, Hoogeveen & Den Blanken 2007; Hoogeveen & Van der Vegt 2008).

In de vierde monitor (Oomen, Visser, Donker, Beekhoven, Hoogeveen & Haanstra 2009) is de kwaliteit van cultuureducatie wel een belangrijk thema en komen er, naast de bovengenoemde 'reguliere' thema's, onderwerpen aan de orde als vakintegratie, de doorgaande leerlijn, de aanstelling van een vakleerkracht, het draagvlak onder de leerkrachten voor cultuureducatie en de deskundigheid van de leerkracht in kunstzinnige oriëntatie. Uit de resultaten blijkt dat in de periode 2004-2009 het aantal vakleerkrachten voor muziek en beeldend onderwijs (het zijn hoofdzakelijk

deze vakken waarvoor het basisonderwijs vakleerkrachten kent) afnam van ongeveer 31% naar 19%. Deze daling zette overigens in vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw; toen beschikte nog ongeveer 60% van de basisscholen over een vakleerkracht voor 'expressieactiviteiten', hoofdzakelijk voor handvaardigheid en muziek. De belangrijkste reden om geen vakleerkracht aan te stellen blijkt geld te zijn. Scholen maken liever gebruik van de interesse en kennis van de eigen groepsleerkrachten, dat kost hen immers minder dan de aanstelling van een vakdocent (Oomen et al. 2009). Dat is weliswaar een pragmatische keuze, maar met het oog op de kwaliteit van het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie geen wenselijke: een kwart van de respondenten blijkt de groepsleerkrachten weliswaar deskundig genoeg te vinden, maar driekwart acht de deskundigheid slechts in 'enige mate' aanwezig (Oomen et al. 2009). Paradoxaal genoeg hebben scholen maar weinig over voor de bevordering van die deskundigheid. Met de inzet van de extra middelen uit de Regeling kopen scholen vooral materiaal of apparatuur (54%) in en bekostigen ze de deelname van leerlingen aan culturele activiteiten (99%). Deskundigheidsbevordering van leerkrachten in cultuureducatie lijkt geen hoge prioriteit te hebben, want maar een kleine 25% van de scholen rapporteert het budget uit de regeling hieraan te besteden.

Om de doelmatigheid van hun beleid en de daaruit voortvloeiende programma's voor cultuureducatie te kunnen beoordelen lieten gemeenten en provincies de afgelopen jaren vergelijkbaar onderzoek uitvoeren. Hoewel de vraagstellingen soms verschillen, waardoor vergelijkingen tussen regio's en tussen regionaal en landelijk onderzoek lastig of zelfs onmogelijk zijn (Damen & Van Hoorn 2006), zijn de bevindingen consistent en in lijn met de conclusies over de leerkrachten van de landelijke monitoren. Zo blijkt uit het onderzoek onder de scholen voor primair onderwijs in de provincie Utrecht dat er behoefte is aan deskundigheidsbevordering van leerkrachten en dat men graag vakleerkrachten en 'kunstenaars in de klas' wil inzetten (Van der Zant 2011). In de provincie Noord-Brabant is slechts een op de vijf respondenten van oordeel dat de groepsleerkracht over een grote mate van deskundigheid beschikt en ongeveer driekwart vindt dat er sprake is van 'enige mate' van deskundigheid (Timmermans 2010). Amsterdam laat eenzelfde beeld zien: een kwart van de respondenten vindt dat de eigen leerkrachten behoorlijk deskundig zijn (Kieft, Van der Grinten, Gramberg & Oomen 2011).

LEERKRACHT EN VAKINHOUD KUNSTVAKKEN

—

In een landelijk verkennend onderzoek naar muziekeducatie in het primair onderwijs (Van Schilt-Mol, Mariën & Kat-de Jong 2011) is het IVA uitgebreider ingegaan op onderwijsinhoud en specifieke deskundigheden van de leerkrachten. In het kwantitatieve deel werd 350 directeuren (onder meer) gevraagd in welke mate muziekeducatie deel uitmaakt van het lesaanbod; in het kwalitatieve deel keken de onderzoekers naar de muzieklessen zelf en de wijze waarop deze werden gegeven. Daarvoor werden zestien muzieklessen geobserveerd en werden er uitgebreide gesprekken gevoerd met vakleerkrachten, groepsleerkrachten en directeuren. De vaardigheden zoals beschreven in de vijf domeinen van de in dat jaar gepubliceerde (voorlopige) *Kennisbasis muziek voor de Pabo* (Cramer, Helmes, Van der Lei & Toenink 2010) – zingen, spelen, luisteren, bewegen, en lezen en noteren – vormden daarbij een belangrijk uitgangspunt, evenals de begrippen reproductie, productie, receptie en reflectie, die in de kennisbasis worden gebruikt om de onderliggende leerprocessen te benoemen. Verreweg de meeste tijd besteden de leerkrachten aan het zingen, de minste aan het reflecteren en lezen en noteren. Het merendeel van de directeuren zegt dat er geen aandacht kan worden besteed aan een specifieke vaardigheid, omdat de vereiste bekwaamheden hiervoor niet aanwezig zijn. Als er een vakleerkracht voor muziek op school aanwezig is, wordt er minder tijd aan muziekonderwijs besteed, maar in die tijd worden wel veel meer muziekvaardigheden geoefend.

In de gesprekken met de leerkrachten en directeuren wordt geopperd dat vooral de twijfel over de muzikale vaardigheden van groepsleerkrachten of hun onzekerheid over de eigen muzikaliteit een reden kan zijn om minder aandacht te besteden aan een specifiek muziekdomein of zelfs aan muziekles in het algemeen. Ook musici die ingezet worden als vakleerkracht voelen zich soms onzeker over hun vaardigheden als leerkracht, zo blijkt uit de observaties. Dan gaat het vooral om vaardigheden als klassenmanagement en instructie (Van Schilt-Mol et al. 2011).

De resultaten uit het IVA-onderzoek corresponderen opmerkelijk genoeg met die uit het in 1997 uitgevoerde periodieke peilingsonderzoek (PPON) naar het muziekonderwijs. Ook daaruit blijkt dat in muzieklessen veruit de meeste aandacht wordt besteed aan zingen. Voor andere vormen van muziek maken, zoals het werken met maat en ritme en het ontwerpen van muziek, is nauwelijks aandacht: de hieraan bestede tijd was destijds gemiddeld 8% van de beschikbare tijd voor het muziekonderwijs. Deze vormen van muziek maken komen vaker aan de orde als er een vakleerkracht is (Van Weerden & Veldhuijzen 1997).

Uit onderzoek van Boomkamp onder ruim tweehonderdvijftig leerkrachten in Oost-Nederland blijkt dat drie op de vier leerkrachten muziekles geeft. In de overige gevallen laten de ondervraagden dit over aan collega's. Meer dan de helft van de respondenten speelt één of meer instrumenten. Deze groep scoort bij vragen over zelfvertrouwen bij het geven van muzieklessen beduidend hoger dan de leerkrachten die geen instrument(en) bespelen. Boomkamp spreekt van een logisch verband: immers het kunnen bespelen van een instrument betekent in het algemeen meer muzikale kennis. De door leerkrachten meest genoemde problemen waren te weinig muzikale kennis en het niet kunnen lezen van notenschrift. Andere veel genoemde problemen waren onzekerheid over muzikale vaardigheden, geen toon kunnen houden en te weinig tijd voor de voorbereiding van de muziekles (Boomkamp 2010).

Gegevens over deskundigheid van leerkrachten in de beeldende vakken beperken zich, voor zover bekend, grotendeels tot die uit de in 1996 uitgevoerde periodieke peiling naar beeldende vorming in het basisonderwijs. Daaruit blijkt dat vrijwel alle leerkrachten – de toen vigerende kerndoelen voor beeldende expressie werden daarbij als uitgangspunt gebruikt – aandacht besteedden aan het gebruik van materialen en technieken en incidenteel aan de beschouwing van beeldende kunst. Leerkrachten werd gevraagd welke kerndoelen voor beschouwing zij het minst haalbaar vonden en op welke onderdelen ze zich het minst deskundig achtten. De onderzoekers noemen het opmerkelijk dat de haalbaarheid van de genoemde kerndoelen correspondeert met de deskundigheid die leerkrachten zichzelf daarbij toekennen. 'Uiteindelijk voelen leraren zich alleen deskundig op het terrein van beschouwen als het gaat over eenvoudige, elementaire kenmerken van een beeld' (Hermans, Van der Schoot, Sluijter & Verhelst 2000, p. 38). Uit kleinschalig onderzoek naar de lespraktijk van beeldende vakdocenten in het voortgezet onderwijs is voorts bekend dat deze constateren dat leerlingen in het basisonderwijs niet de meest basale kennis en vaardigheden op beeldend gebied krijgen bijgebracht en dat zij alle beschikbare tijd in de onderbouw nodig hebben om die kennis bij te spijkeren (Haanstra, Van Strien & Wagenaar 2006).

Reijntjes verzamelde de gegevens van 52 basisscholen in een onderzoek naar dans in het (speciaal) basisonderwijs. Met een online enquête ondervroeg ze directeuren, interne cultuurcoördinatoren en vakleerkrachten dans. Er blijkt een grote vraag naar deskundigheidsbevordering van de zittende leerkrachten. Er zijn scholen die te kennen geven geen idee te hebben hoe ze het vak moeten geven en dat ze voortdurend op zoek zijn naar handreikingen daarvoor (Reijntjes 2009).

LEERKRACHT ALS BELANGRIJKSTE FACTOR

Een van de conclusies uit onderzoek van Hattie (2003) naar factoren die een positief effect hebben op de leerprestaties van leerlingen en studenten is dat – na de leerling – de leerkracht de belangrijkste factor is en dat de effecten van onderwijs het grootst zijn als er bewust wordt geleerd en lesgegeven. Ook Fenstermacher en Richardson (2000) benadrukken het verband tussen leren en lesgeven als het gaat om goed onderwijs. Ze maken daarbij een onderscheid tussen ‘goed lesgeven’ (de taak) en ‘succesvol lesgeven’ (de prestaties). Succesvol lesgeven wordt afgemeten aan de prestaties van leerlingen: hoe beter die presteren, hoe succesvoller het lesgeven. Iemand kan daarentegen goed lesgeven zonder dat zijn lessen succesvol te noemen zijn. Immers, de prestaties van leerlingen zijn mede afhankelijk van factoren als begaafdheid, motivatie en materiële randvoorwaarden (tijd, didactische methoden, ondersteuning). Overigens komt uit divers onderzoek een sterk verband naar voren tussen de docent-leerling-relatie en de motivatie van de leerling (zie onder meer Maulana 2012).

Goed lesgeven en succesvol lesgeven maken samen kwalitatief goed onderwijs:

‘quality teaching’, as it so often occurs in everyday discourse, is not so much a description of the activities of a teacher as it is an expression indicative of a specific environment for teaching and learning. Quality teaching is what you are most likely to obtain when there is willingness and effort on the part of the learner, a supportive social surround, ample opportunity to learn, and good practices employed by the teacher’ (Fenstermacher & Richardson 2000, p. 9)

Bij ‘good practices employed by the teacher’ draait het dan zowel om de inhoud als om de wijze waarop die inhoud over het voetlicht wordt gebracht.

Onderzoek naar hoe leraren lesgeven kent inmiddels een redelijk lange traditie. Lag in het onderzoek in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw nog het accent op de persoonskenmerken en gedrag, in de loop van de jaren tachtig verschoof dit naar aandacht voor de cognities van docenten. Het ging daarbij aanvankelijk om onderzoek naar de manier waarop docenten hun onderwijs plannen en organiseren. Dat resulteerde in de ontwikkeling van handreikingen en methodes waarmee docenten hun gedrag optimaal konden sturen. De praktijk wijst echter uit dat lessen een geheel eigen verloop kennen die lang niet altijd overeenkomt met de tevoren geplande methode. De aandacht van onder-

zoekers verschoof daarom naar de vermogens die het handelen in de onderwijspraktijk sturen (Van Driel 2008). Verloop gebruikte de term praktijkkennis voor deze vermogens en omschreef dit als 'een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot het onderwijzen dat een docent opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen' (Van Driel & Verloop 1998, p. 225 in: Van Driel 2008). Praktijkkennis is verbonden met 'wat werkt' in de dagelijkse praktijk en de leerkracht zet deze in om besluiten te nemen en problemen op te lossen. Door deze praktijkervaring weet de leerkracht hoe hij zijn vakkennis moet weergeven en aanpassen in vormen die aansluiten bij de voorkennis en de denkbeelden van zijn leerlingen (Cultuurnetwerk Nederland 2008).

Hoewel er in Nederland inmiddels redelijk wat onderzoek is gedaan naar de praktijkkennis van de leraar (zie bijvoorbeeld Meijer, Verloop & Beijaard 2002; Oolbakkink-Marchand 2006; Henze 2006) is er slechts een beperkt aantal studies naar de praktijkkennis van kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs bekend. Bremmer deed onderzoek naar de praktijkkennis van vakleerkrachten basisonderwijs van het noten lezen (Bremmer 2005).

In het buitenland, vooral in de Verenigde Staten, Australië en Engeland, is er de laatste jaren wel veel onderzoek op dit gebied gedaan. De meeste onderzoeken richten zich op de vraag of de groepsleerkracht voldoende is toegerust om les te geven in een kunstvak of dat bij uitstek een vakdocent dat moet doen (zie onder meer Holden & Button 2006; Alter, Hays & O'Hara 2009; Garvis & Pendergast 2010; Garvis & Pendergast 2011).

De Amerikaanse onderzoekers Wiggins & Wiggins verzamelden in een grootscheeps, landelijk onderzoek gegevens over de houding en opvattingen van groepsleerkrachten over muziek en over factoren die van invloed zijn op hun zelfvertrouwen, hun leservaring en hun kunstzinnige achtergrond. Zij concluderen dat de belangrijkste problemen liggen bij de aard en reikwijdte van de muzikale kennis van de leerkracht en de benodigde didactische vaardigheden voor muzieklessen. Leerkrachten hebben nauwelijks ervaring met hoe je zelf muziek maakt en hebben geen notie van hoe professionele musici dat doen. Ze hebben bovendien niet geleerd muziekbeleving als een intrinsieke, cognitieve en esthetische ervaring te beschouwen. Als gevolg daarvan kunnen ze het beschikbare lesmateriaal niet op een muzikaal integere wijze toepassen, ze hebben geen idee wat muzikaal leren eigenlijk behelst. Op zijn best geven ze les in kleine, geïsoleerde onderdelen van muziek zonder die te plaatsen in een bepaalde muzikale context. Hun gebrekkige inhoudelijke muzikale kennis – en

het besef daarvan – veroorzaakt een groot gebrek aan zelfvertrouwen. En hoewel het soms voorkomt dat groepsleerkrachten beter lesgeven dan muziekspecialisten, ligt dat vooral aan het feit dat zij didactisch en pedagogisch beter geschoold zijn. Ze geven leerlingen bijvoorbeeld meer de ruimte om zelf dingen uit te vinden en moedigen leerlingen die blijik geven van muzikale interesse en ervaring aan om anderen te helpen. Dat is ontegenzeggelijk een belangrijke factor van goed lesgeven, maar onvoldoende voor goede inhoudelijke ondersteuning en de beoordeling van resultaten (Wiggins & Wiggins 2008).

KENNISBASES LEERKRACHT

—
Het gros van de pabo's heeft de afgelopen jaren een draai gemaakt van een vakgericht naar een competentiegericht curriculum. Dit houdt meestal in dat studenten authentieke leertaken krijgen die ze veelal op de werkplek uitvoeren en dat er minder contacttijd is op de opleiding (Inspectie van het Onderwijs 2011a). Naast deze onderwijskundige keuzes zijn het ook politiek-maatschappelijk verschuivende doelen van het Ministerie van OCW, zoals de grotere nadruk op taal en rekenen en de aandacht voor de kennisbases, die het pabocurriculum steeds doen wijzigen. Een korte rondgang, die wij speciaal voor dit artikel langs een aantal pabo's maakten, laat zien dat bijna alle hogescholen bezig zijn hun vierjarig onderwijsprogramma opnieuw vorm te geven. Sommige pabo's startten dit jaar een nieuw programma in de propedeuse, andere zijn daar al een jaar verder mee en een enkeling voert pas komend studiejaar een nieuw curriculum in. Het is de vraag hoe dit nieuwe onderwijsprogramma er voor de kunstvakken uit gaat zien en in hoeverre dit gebaseerd is op de kennisbases voor deze schoolvakken zoals onlangs geïntroduceerd in *Een goede basis* (Commissie Kennisbasis Pabo 2012).

Een kennisbasis is een concreet overzicht van de kennis die iedere startbekwame leraar (te onderscheiden van vakbekwame leraar) tenminste moet bezitten om zijn beroep uit te kunnen oefenen. Elke kennisbasis bestaat uit een algemeen kerndeel en een verdiepend profieldeel. Het kerndeel is bestemd voor alle studenten en is gericht op oriëntatie en op kennis die je als leerkracht 'elke dag' in de klas nodig hebt. Het profieldeel bestaat uit aanvullende vakinhoudelijke eisen, waarbij de student een schoolvak diepgaand bestudeert en voor dat vak een doorlopende leerlijn leert maken en praktijkgericht onderzoek doen. De student is startbekwaam als hij de doelen van alle kerndelen beheerst, alle doelen van de kennisbases voor Nederlandse

taal, rekenen/wiskunde en de generieke, pedagogisch-didactische kennis plus die van het profieldeel van tenminste één vak (Commissie Kennisbasis Pabo 2012, p. 16).

KENNISBASIS KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

— In het advies *Een goede basis* worden naast de kennisbases voor aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek en geestelijke stromingen (domein 'Oriëntatie op jezelf en de wereld'), voor Engelse taal, bewegingsonderwijs en handschrift ook kennisbases voor de kunstvakken muziek, dans en drama, en beeldend onderwijs (domein 'Kunstzinnige oriëntatie') beschreven.

Waaruit bestaat bijvoorbeeld de kennis waarover de groepsleerkracht 'elke dag' moet beschikken om beeldend onderwijs te kunnen verzorgen? Het kerndeel bestaat uit het *algemene deel*, een deel dat *structuur van het vak* heet, vervolgens het deel *het vak en de leerlingen* en het vierde deel *over de samenhang met andere vakken*.

Het *algemene deel* gaat over het reflecteren op beelden in de samenleving en over de bijdrage van beeldend onderwijs aan het leren en ontwikkelen van leerlingen. Bovendien moet de leerkracht weten welke bijdrage beeldend onderwijs kan leveren om de kerndoelen in het basisonderwijs te realiseren, en welke plaats kerndoelen innemen in een leerlijn van voorschoolse ontwikkeling, via kerndoelen basisonderwijs naar kerndoelen voor kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs.

Het deel *structuur van het vak* gaat in op kennis van basale methodische vaardigheden, zoals het gebruik van beeldaspecten, materialen en technieken in relatie tot een thema of onderwerp. Ook komen de begrippen productie, receptie en reflectie in relatie tot kunstbeoefening en beeldende kunst en vormgeving aan de orde. Tot slot moet de leerkracht lesmateriaal voor beeldend onderwijs kennen en dit kunnen verbinden met (vak)didactische keuzes en leerlijnen.

In het deel *het vak en de leerlingen* moet de leerkracht weten dat beeldend onderwijs bijdraagt aan zowel de creatieve als de psychomotorische, zintuiglijke, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Hij moet zijn keuzes voor beeldende activiteiten kunnen verantwoorden op basis van kenmerken van de betreffende leeftijdsgroep en die keuzes kunnen relateren aan de stadia van de beeldende ontwikkeling.

Het vierde deel betreft de *samenhang met andere vakken*. De leerkracht moet die samenhang kunnen illustreren met thema's. Hij weet bijvoorbeeld taal- en rekenonderwijs op een betekenisvolle manier en rekening houdend met het leerlingniveau te verbinden met beeldend onderwijs en hij kan dit met voorbeelden verduidelijken.

Het profieldeel bevat dezelfde structuur, maar dan met verdieping. Een leerkracht die dit heeft gekozen, moet bijvoorbeeld praktijkgericht onderzoek kunnen doen naar het effect van zijn didactische aanpak en keuzes voor didactisch materiaal in samenhang met de eigen onderwijsvisie, de visie van collega's en van de school. Hij moet op schoolniveau de inhoud voor beeldend onderwijs kunnen ordenen in leerlijnen van onderbouw naar bovenbouw. Bovendien moet hij beeldende activiteiten kunnen aanpassen aan leerlingen met leerproblemen dan wel talenten en aan diverse leerstijlen. Ten slotte kan de leerkracht in afstemming met de jaarplanning een onderwijsprogramma ontwerpen waarin een of meer vakken uit het domein Kunstzinnige oriëntatie (beeldend en/of dans en drama en muziek) en vakken uit andere domeinen in samenhang aan de orde komen.

De opleidingen verschillen in de mate waarin ze hun curriculum moeten aanpassen. Sommige pabo's zeggen dat ze al heel wat van de kennisbases in hun onderwijsprogramma opgenomen hebben, andere vinden het nodig om het aantal contacturen uit te breiden en soms zelfs te verdubbelen om aan de eisen van de kennisbases te voldoen.

Wat studenten tijdens de colleges kunnen leren en wat door zelfstudie, is voor de pabo's ook nog een vraag (Inspectie van het Onderwijs 2011b). Bovendien zijn er geen landelijke richtlijnen voor de verdeling van de studielast over de verschillende leer-domeinen. Op grond van bestuurlijke afspraken mag elke opleiding zelf bepalen hoe zij de kennisbases invoert in het curriculum en de studiepunten verdeelt. Bepaald is enkel dat rekenen en taal een 'substantiële' omvang in het curriculum moeten hebben (Van Aerts, e-mail 20 maart 2012).

Naast constructieve opmerkingen over de kennisbasis beeldend onderwijs hoorden we tijdens een korte rondgang langs een aantal pabo's ook kanttekeningen. Weliswaar moet de leerkracht het nodige weten, kunnen toepassen en kunnen illustreren, maar het zelf vakbekwaam beoefenen ervan is niet expliciet in de leerdoelen opgenomen. Om rekenonderwijs te kunnen geven moet je kunnen rekenen. Zo zou je om beeldend onderwijs te kunnen geven, moeten kunnen tekenen, schilderen, boetseren, vormgeven, fotograferen en ga zo maar door. Of zoals een pabodocent vertelt: 'Voor ons curriculum hebben we gebruikgemaakt van het rapport *Een goede basis*, maar wel met de kanttekening dat de doelstellingen die daarin zijn genoemd blijkbaar behaald kunnen worden zonder dat studenten zelf met dans, muziek, drama of beeldende vorming bezig zijn geweest. Dit vinden wij kwalijk, omdat het begrip 'kennis' zo op een beperkte manier is opgevat.' (L. IJzermans, e-mail 21 maart 2012). Met

andere woorden: pabodocenten vinden dat studenten in de opleiding ook voldoende tijd moeten krijgen om kunstzinnige processen en werkvormen te ervaren om zo straks goed les in een of meer kunstvakken te kunnen verzorgen.

ZELFVERTROUWEN IN DE KUNSTVAKKEN

— Idealiter is de groepsleerkracht goed thuis in een breed scala van kennisgebieden en weet hij een beetje van alles. Om goed te kunnen lesgeven blijken, naast voldoende specifiek vakinhoudelijke kennis, zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen nodig te zijn. Hoe hoog (of laag) een leerkracht zijn eigen vaardigheden inschat en in welke mate hij gelooft in eigen kunnen wordt ook wel *self-efficacy* genoemd. Waar een vaardige, competente leerkracht meestal in verband wordt gebracht met de prestaties van leerlingen (zie ook Fenstermacher 2000), gaat het bij *self-efficacy* om het zelfvertrouwen goed les te kunnen geven in een vak (Delinger et al, 2007).

Als het om de kunstvakken gaat, blijkt de groepsleerkracht weinig vertrouwen in eigen kunnen te hebben; hij heeft bepaald geen hoge dunk van zijn bekwaamheden op dat terrein. Bij geen enkel ander vak voelen groepsleerkrachten zich zo onzeker als tijdens deze lessen. Meer scholing is voor hen niet voldoende om dat zelfvertrouwen te vergroten. En als ze zich in een schoolvak verder willen bekwaamen, geven leerkrachten er de voorkeur aan samen met specialisten te experimenteren met nieuwe ideeën en methodieken. Op die manier is er gelegenheid vakinhoudelijke kwesties samen aan te pakken, te reflecteren op de praktijk en feedback te krijgen (Holden & Button 2006; Alter, Hays & O'Hara 2009). Dit sluit aan op hetgeen Waslander (2007) concludeert in haar review over samenwerkend leren van docenten en innovatie in het voortgezet onderwijs. Bij het creatief uitwisselen van kwesties uit de praktijk en het ongeremd aandragen van creatieve ideeën is een sfeer van saamhorigheid nodig. Dit geldt eveneens voor reflectie en het vragen van feedback. Die saamhorigheid en onderlinge verbondenheid noemt zij ook wel 'sociaal weefsel'. Het sociaal weefsel maakt een onderwijsinstelling meer of minder veerkrachtig om een vernieuwing te dragen. Het omgaan met verandering betekent, naast een cognitief proces of het aanleren van ander gedrag, vooral een emotionele verandering voor leraren. Het raakt de opvatting van leraren over onderwijs en leren, en daarmee hun professionele identiteit. Professionalisering in competentiegericht onderwijs vraagt om collectieve leerprocessen (Verbiest 2004). Docenten die werken in een omgeving die gekenmerkt wordt door een cultuur van

samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor taken en resultaten, zijn beter in staat zich blijvend te ontwikkelen en innovaties succesvol te implementeren (Waslander 2007).

SLOTOVERWEGINGEN

—
Al geruime tijd zet het Ministerie van OCW in op hogere kwaliteit van het basisonderwijs. Het departement vindt dat het beter kan en het is vooral de leraar die voor betere resultaten moet zorgen. Het is dus van groot belang dat deze bekwaam en deskundig is. Het ministerie zet in zijn recente beleidsplannen verschillende instrumenten in om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verbeteren, waaronder de kennisbases.

Dit moet uiteindelijk leiden tot betere leerkrachten. Naast een generieke kennisbasis met algemene onderwijskundige kennis beschrijven veertien specifieke kennisbases de kennis en het inzicht voor de verschillende basisschoolvakken (Kok et al. 2010).

Voor kunstzinnige oriëntatie zijn drie kennisbases ontwikkeld: muziek, dans en drama, en beeldend onderwijs. De kennisbases voor de pabo's zijn ontwikkeld door redactieteams met uit de opleidingen geselecteerde vakexperts. Op grond van de gebruikte literatuur lijkt de publicatie *TULE* (Tussendoelen en Leerlijnen) van het SLO (2008) de onderlegger te zijn voor de kennisbases van de kunstvakken. Alle drie redactieteams baseren zich hierop, naast specifiekere vakliteratuur. Het is voorts aannemelijk dat de teams ook hun ervaringen en inzichten in de formulering van de kennisbasis inbrachten. Waarschijnlijk is de kennisbasis dus een rationalisatie van de kennis en het beroepsmatig handelen van een beperkt aantal vakspecialisten, getoetst door enkele andere deskundigen. De Commissie Kennisbasis Pabo stelt dan ook vast dat het belangrijk is om niet opnieuw uitgebreid te gaan legitimeren, maar in plaats daarvan met deze kennisbases aan het werk te gaan en goede afspraken te maken over monitoren, evaluatie en bijstelling (Commissie Kennisbasis Pabo 2012, p. 19).

Pas als de komende generaties leerkrachten de huidige, zittende leerkrachten vervangen hebben, zal op grond van inspecties of periodieke peilingen blijken of en hoe met de invoering van de kennisbases de bekwaamheden van de leerkracht voor het lesgeven in de kunstvakken verbeterd is.

In de huidige praktijk van het basisonderwijs is het aan de groepsleerkracht om de lessen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie te verzorgen, daar de methode en

leermiddelen voor te kiezen en ook keuzes te maken uit het cultureel aanbod dat in het lesprogramma past. De vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kwaliteiten van leerkrachten voor dit leergebied kunnen op verschillende niveaus worden beïnvloed, ontwikkeld en beoordeeld. Om dat verantwoord en onderbouwd te kunnen doen is er echter meer kennis nodig over de (ontwikkeling van) daartoe benodigde bekwaamheden van de leerkracht.

De laatste tien, vijftien jaar is er een sterke groei in onderzoek naar cultuureducatie. Die komt echter niet voor rekening van onderzoek naar pedagogisch-didactische en onderwijskundige aspecten van cultuureducatie, maar veeleer van onderzoek naar culturele, maatschappelijke en beleidsaspecten van cultuureducatie (Cultuurnetwerk Nederland 2011). Er is nauwelijks empirisch materiaal over welke kwaliteiten groepsleerkrachten beschikken voor kunstzinnige oriëntatie en hoe ze die inzetten in de interactie met hun leerlingen.

De in dit artikel beschreven onderzoeken naar de deskundigheden van de leerkrachten laten een consistent patroon zien. Eén van de belangrijkste kwesties is het gemis aan vakinhoudelijke kennis. De meeste groepsleerkrachten komen er vrij openlijk voor uit dat zij zich niet voldoende gekwalificeerd voelen om (tenminste delen van) een kunstvak te onderwijzen. Ze vinden het niveau van hun vakinhoudelijke kennis daarvoor te laag. Dat belemmert hen ook de vakinhoudelijke kennis waarover ze wel beschikken, te vertalen in voor de leerling aansprekende lessen. Dit wil overigens lang niet altijd zeggen dat de leerkrachten slecht lesgeven. Hun didactische en pedagogische kennis kan goed zijn, maar door hun gebrek aan vakinhoudelijke kennis weten ze hun leerlingen onvoldoende te begeleiden en te beoordelen. De Nederlandse onderzoeken op dit gebied zijn vooral beschrijvend en nauwelijks theoriegestuurd. De onderzoeksvragen gaan over feiten en inventarisaties, niet over verklaringen of verbanden. Er worden bovendien geen inhoudelijke uitspraken gedaan over wat gewenste eigenschappen zijn van een deskundige groepsleerkracht kunstzinnige oriëntatie. Hoe worden de kwaliteiten van goede en succesvolle groepsleerkrachten gedefinieerd en welke factoren dragen daaraan bij?

Kennis hierover kan verkregen worden door in te zetten op de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van onderwijsprogramma's waarin groepsleerkrachten samen met deskundigen (vakdocenten, educatief medewerkers van culturele instellingen en lerarenopleiders) nieuwe leeromgevingen en lesmethoden realiseren. En waarin wordt getracht het zelfvertrouwen en de vakinhoudelijke kennis van de groepsleerkracht - en van de deskundigen - te bevorderen in de context van zijn praktijkkennis. Uit door NWO-PROO (Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek) gefinan-

cierd onderzoek komt naar voren dat het uitwisselen van ervaringen en ideeën met collega's en het observeren van elkaars lessen een belangrijke prikkel vormen om in de eigen lessen met vernieuwingen te experimenteren. Het zou goed zijn om systematisch vergelijkingen uit te voeren op dergelijke onderwijsprogramma's, waarin bijvoorbeeld naar het proces van de professionele ontwikkeling wordt gekeken en naar de verschillen in de wijze waarop leerkrachten en deskundigen waarmee zij samenwerken, te werk gaan om hun eigen handelen te verbeteren.

Onderzoek naar de kwaliteit van de leerkracht kan ook aan verklaringskracht winnen wanneer leerlingen worden ondervraagd over leerkrachtgedrag en -kenmerken. Wat twintig (of meer) leerlingen zeggen, is immers ook belangrijk en soms betrouwbaarder dan wat één leerkracht of directeur zegt.

Marjo van Hoorn & Piet Hagens

Marjo van Hoorn is senior beleid en onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland en hoofdredacteur van het tijdschrift Cultuur+Educatie. Zij maakt tevens deel uit van de redactie van het Jaarboek actieve cultuurparticipatie, een jonge reeks van het Fonds voor Cultuurparticipatie die beoogt bij te dragen aan kennisvermeerdering over cultuurparticipatiebeleid. Vanaf 2007 is zij als senior docent (literatuur)onderzoek verbonden aan de Masteropleiding Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Piet Hagens is naast directeur van Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Ganzenmarkt 6 onder meer voorzitter van Stichting Kunstzone en lid van de Raad van Toezicht van het Utrechts Centrum voor de Kunsten. Hij was voorzitter van het redactieteam Kennisbasis leraren Beeldende Kunst & Vormgeving in opdracht van de HBO-Raad.

LITERATUUR

Aerts, E. van (2012). *Bestanden curriculum Fontys PABO Eindhoven/ Veghel*. Manuscript Opleiding.

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (9). <http://www.ijea.org/v10n9/>, geraadpleegd 2 maart 2012..

Bijsterveldt, M. van (2008). *Krachtig meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bijsterveldt, M. van & Zijlstra, H. (2011a). *Aanbieding Actieplannen Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs en Leraren*. [Brief van 23 mei 2011 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

Bijsterveldt, M. van & Zijlstra, H. (2011b). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* [Bijlage bij de brief van 23 mei 2011 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

Bijsterveldt, M. van & Zijlstra, H. (2011c). *Basis voor presteren*. [Bijlage bij de brief van 23 mei 2011 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

Boomkamp, B. (2011). *Muziek: een vak apart? Kunnen nascholing en begeleiding groepsleerkrachten ondersteunen bij het geven van muziekles?* Scriptie voor de Master Kunsteducatie, ArtEZ Zwolle.

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*. Scriptie Universiteit van Amsterdam.

Cramer, N., Helmes, P., Lei, R. van der & Toenink, T. (2010). *Kennisbasis muziek*. z.p.

Cultuurnetwerk Nederland (2008). *Bouwstenen voor curricula kunst- en cultuureducatie: voorstel voor een onderzoeksagenda*. In: M.-J. Kommers, *Zicht op... een onderzoeksagenda cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Cultuurnetwerk Nederland (2011). *Verkenningconferentie onderzoeksagenda cultuureducatie en amateurkunst. Werkdocument*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad.

Damen, M.-L. & Hoorn, M. van (2006). *Onderzoeken naar cultuureducatie vergeleken*. In: M. van Hoorn (red). *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 7-33). (Cultuur+Educatie 16), Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier, D. & Ellett, C.** (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3),751-766.
- Dijksma, S.** (2007). *Scholen voor morgen*. [Bijlage bij de brief van 28 november 2007 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].
- Driel, J. van** (2008). *Van een lerende vakdocent leer je het meest*. Oratie bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar op het gebied van de Didactiek van de Natuurwetenschappen aan de Universiteit Leiden op vrijdag 7 maart 2008. Leiden: Universiteit Leiden.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V.** (2000). *On making determinations of quality in teaching*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Garvis, S. & Pendergast, D.** (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8). <http://www.ijea.org/v11n8/>, gedownload februari 2012.
- Garvis, S. & Pendergast, D.** (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9). <http://www.ijea.org/v12n9/>, gedownload februari 2012.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R.** (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Haanstra, F., Strien, E. van & Wagenaar, H.** (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hagenaars, P.** (2008). Doel en streven van Cultuur en School. In M. van Hoorn (red.) *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten* (pp. 10-49). (Cultuur + Educatie 21). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hattie, J.** (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Hemel, A. van, Thissen, C. & Vogelegang, P.** (2007). *Een rugzak gevuld met cultuur. Projectteam Verbreding Cultuur en School - Pabo's*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Henze, I.** (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluiter, C. & Verhelst, N.** (2000). *Balans van de peiling Beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.
- Hoeven, M. van der & Laan, M. van der** (2004). *Cultuur en School*. [Brief van 4 juni 2004 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

- Holden, H. & Button, S.** (2006). The teaching of music in the primary schools by the non-music specialist. *The British journal of music education*, 23(1), 23-38.
- Hoogeveen, K. & Vegt A. van der** (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs: eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Inspectie van het Onderwijs** (2009). *De sterke basisschool; Definitie en kenmerken*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs** (2011a). *Monitor Krachtig Meesterschap. Een eerste verkenning*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs** (2011b). *Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kieft, M., Grinten, M. van der, Gramberg, P. & Oomen, C.** (2011). *Evaluatie stelsel cultuureducatie Amsterdam*. Utrecht/Amsterdam: Oberon in samenwerking met Dienst O&S Amsterdam.
- Kok, J., Wolfslag, W., Dummer, G., Klein, S., Niemeijer, S., Paalman-Vos, H., Poiesz, J., Heusschen, J. & Visser, P.** (2010). *Kerndocument generieke kennisbasis leraar basisonderwijs*. Z.p.
- Leverink, R.** (2011). *Als je te weinig van een kind verwacht, komt er niet uit wat er in zit*. Onderwijsminister Marja van Bijsterveldt. In: Jan van den Akker, Ria Benamirouche, Rob Dieleman, Jessica van der Veen & Enno de Witt (red). *LRPLN 2011(8)*, 4-8.
- Ridwan Maulana** (2012). *Teacher-student relationships during the first year of secondary education: Exploration of change and link with motivational outcomes in The Netherlands and Indonesia*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D.** (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36(2), 145-167.
- Ministerie van OCW.** (2012). *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OECD** (2010). *PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- Oolbekkink-Marchand, H.** (2006). *Teachers' perspectives on self-regulated learning: An exploratory study in secondary and university education*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. & Haanstra, F.** (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon/Sardes.
- Onderwijsraad** (2011a). *Onderwijs vormt*. [Advies van 29 maart 2011 aan de voorzitter van de Eerste Kamer der Staten-Generaal].
- Onderwijsraad** (2011b). *Een stevige basis voor iedere leerling*. [Advies van 20 juni 2011 aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

Reijntjes, M. (2009). *Dans in zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland: meting 2009*. Amsterdam: Stichting Educatieve Dans.

Schilt-Mol, T. van, Mariën, J. & Kat-de Jong, M. (2011). *Muziekeducatie in het primair onderwijs. Een verkenning van de stand van zaken*. Tilburg: IVA.

SLO (2008). *TULE - kunstzinnige oriëntatie, Inhoud en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Staatscourant (2012). *Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 15 december 2011, nr. WJZ/343240 (2780), houdende regels voor de verstrekking van bijzondere bekostiging voor het primair en speciaal onderwijs in verband met de actieplannen Basis voor Presteren en Leraar 2020 en verstrekking van subsidie in het kader van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Regeling prestatiebox primair onderwijs)*. Nr. 1714; 27 januari 2012.

Timmermans, R. (2010). *Cultuureducatie op scholen voor primair en voortgezet onderwijs in de Provincie Noord-Brabant. Monitor Cultuureducatie Noord-Brabant 2010*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Vegt, A. van der, Hoogeven, K. & Blanken, M. den (2007). *Cultuur blijft bewegen: monitor versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.

Vogelezang, P., Hagens, P. & Groot-Reuvekamp, M. de (2009). *Handboek en Cultuurmonitor Pabo. De kwaliteit van cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-project Innovatie: Expeditie Durven, Delen, Doen.

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

Wiggins, R. & Wiggins, J. (2008). *Primary music education in the absence of specialists. International Journal of Education & the Arts, 9(12)*. <http://www.ijea.org/v9n12/>, gedownload in februari 2012.

Zant, P. van der (2011). *Terugkijken en vooruitblikken. Eindrapportage over een evaluatieonderzoek naar cultuureducatie in de provincie Utrecht*. Gouda: Bureau ART

Zijlstra, H. (2011a). *Meer dan Kwaliteit. Een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Zijlstra, H. (2011b). *Adviesaanvraag Cultuureducatie met Kwaliteit*. [Brief van 27 oktober aan de voorzitters van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

WEBSITES

—
www.cultuurcoordinator.nl
Geraadpleegd op 23 maart 2012

www.cultuurnetwerk.nl
Geraadpleegd op 23 maart 2012

www.cultuurplein.nl
Geraadpleegd op 22 maart 2012

<http://proposo.koncon.nl/Pages/projecten.htm>
Geraadpleegd op 21 maart 2012

Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad

Leerkrachten in het basisonderwijs vinden zelf dat ze inhoudelijke bagage voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie missen. Dat vraagt om bijscholing en professionalisering. Waar hebben leerkrachten behoefte aan en in hoeverre sluit het aanbod hierbij aan? Welke struikelblokken zijn er voor bijscholing? En wat weten we over de effecten van bijscholing? In deze bijdrage gaan Vera Meewis en Bea Ros op zoek naar de antwoorden op deze vragen.

‘Om het onderwijs te verbeteren zullen leraren moeten professionaliseren’, stelt de Onderwijsinspectie in haar *Onderwijsverslag 2009/2010*. Het is een adagium dat ook het Ministerie van OCW huldigt, de laatste jaren steeds nadrukkelijker. Het brengt het ene na het andere actieplan uit voor de verbetering van de kwaliteit van de leerkracht, van *Leerkracht!* tot en met *Krachtig Meesterschap* (zie voor meer details het artikel van Van Hoorn en Hagenaars elders in deze publicatie).

Leerkrachten moeten van OCW onder meer leren opbrengstgericht te werken ofwel beter reflecteren over de relatie tussen hun manier van lesgeven en prestaties van leerlingen. Ze moeten ook beter worden in het leveren van passend onderwijs ofwel leren differentiëren en hun lessen af te stemmen op de behoeftes van alle leerlingen, zowel de zorgleerlingen als hun excellente klasgenoten. Op deze manier moeten ze onder meer de prestaties voor taal en rekenen verbeteren. De door OCW ingestelde en gesubsidieerde taal- en rekenverbeterprojecten zijn een voorbeeld van hoe de overheid scholen aanspoort werk te maken van professionalisering van het team. Volgens wettelijke regels kunnen (moeten) basisschoolleerkrachten 10% van hun normjaartaak (1659 uur bij een voltijdaanstelling) besteden aan deskundigheidsbevordering. Daarvan kan maximaal de helft worden gebruikt voor persoonlijke scholing en ontwikkeling. De andere helft moet besteed worden aan het onderhouden van de bekwaamheid. Scholen zijn verplicht om in hun schoolplan op te nemen hoe de vereiste bekwaamheden onderhouden worden en welke maatregelen en instru-

menten ze daarvoor inzetten. Dat is echter nog geen gemeengoed. In 2011 had 42% van de leerkrachten een bekwaamheidsdossier (OCW 2011). Om onderhoud van bekwaamheden te bevorderen introduceert OCW in zijn *Actieplan Leraar 2020* (2011) het lerarenregister, vanaf 2012 gedeeltelijk operationeel, waar alle leraren in 2018 moeten zijn ingeschreven. Inschrijving wordt gekoppeld aan verplichte periodieke bijscholing.

Naast deze van bovenaf opgelegde noodzaak tot professionaliseren zijn vakinhoudelijke ontwikkelingen, de aanschaf van een nieuwe methode, het overstappen op een nieuw onderwijsconcept en onderwijskundige vernieuwingen redenen waarom leerkrachten en scholen besluiten tot na- en bijscholing. Voorbeelden zijn de invoering van de historische canon, ict (digibord) en ervaringsgericht leren. Daarnaast zijn er persoonlijker motieven, zoals de wens van een leerkracht zich breder te kwalificeren door bijvoorbeeld een managementcursus of bijscholing tot intern begeleider te volgen.

Dit is het algemene plaatje. In deze bijdrage proberen we dit nader in te kleuren voor het leergebied cultuureducatie of kunstzinnige oriëntatie. Eerst gaan we na welke noodzaak er voor scholen en leerkrachten is om zich op dit gebied te professionaliseren. Dat heeft zowel te maken met overheidsbeleid als met in de praktijk ervaren manco's en behoeften. Vervolgens verkennen we het aanbod op de cultuureducatieve na- en bijscholingsmarkt. Ten slotte staan we stil bij de vragen welke struikelblokken voor daadwerkelijke professionalisering er zijn en wat uit onderzoek bekend is over effecten van professionalisering.

DE NOODZAAK

— Niet alleen aan de O-kant, maar ook aan de C-kant van het Ministerie van OCW klinkt de roep om deskundige docenten en goed onderwijs. Alleen ter zake deskundige docenten immers kunnen 'cultuureducatie met kwaliteit' realiseren. Staatssecretaris Zijlstra vraagt daarom aan de Raad voor Cultuur en Onderwijsraad om 'deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten en groepsleerkrachten om deze bekwaam te houden en deze bekwaamheid eventueel te verdiepen' als punt mee te nemen in hun gezamenlijk advies (Zijlstra 2011). In zijn brief aan beide raden wijst hij op de noodzaak van deskundigheidsbevordering: niet alleen is het aantal vakleerkrachten voor kunstvakken in het primair onderwijs teruggelopen van 66% in 1988 naar 19% in 2009, groepsleerkrachten

schatten hun eigen deskundigheid op dit gebied ook laag in. Daarom blijft cultuuronderwijs steken in incidentele activiteiten en ontbreken doorlopende leerlijnen. Dat leerkrachten hun eigen deskundigheid laag inschatten, is niet vreemd. Ze hebben vanuit hun beroepsopleiding nauwelijks vakinhoudelijke bagage meegekregen. Boomkamp signaleert dat er pabo's zijn die 'het hele curriculum voor muziekonderwijs hebben ondergebracht in één themaweek', waarin leerkrachten in spe alle kennis en vaardigheden moeten opdoen om later muzikales te kunnen geven. Dat is, aldus Boomkamp, 'natuurlijk niet haalbaar' (Boomkamp 2010, p. 9).

Taal en rekenen zijn zowel op pabo als basisschool speerpunt. Toch wint ook cultuureducatie aan aandacht. Van Hoorn en Hagens beschrijven elders in deze publicatie hoe het ministerie vanaf 2000 inzet op de kwaliteitsverbetering van cultuureducatie in de pabo's. Aankomende leerkrachten moeten al tijdens hun beroepsopleiding kennismaken met cultuureducatie opdat ze later voor de klas kunnen fungeren als cultuuroverdragers. Deze beleidsaandacht heeft inmiddels al geresulteerd in enkele producten, zoals de pabominor interne cultuurcoördinator, het *Handboek Cultuureducatie in de Pabo* (Vogelezang, Hagens & De Groot-Reuvekamp 2009) en de Cultuurmonitor voor een kwaliteitszorgsysteem voor cultuureducatie (Vogelezang et al. 2009).

Met de presentatie van de kennisbases voor kunstzinnige oriëntatie is een volgende stap gezet. Deze kennisbases bevatten een concreet overzicht van de kennis die iedere startbekwame leraar tenminste moet bezitten om zijn beroep uit te kunnen oefenen (uitgebreidere informatie hierover is te vinden in de bijdrage van Van Hoorn en Hagens). Ze moeten het pabocurriculum gaan beïnvloeden en in de toekomst zouden leerkrachten dan ook beter beslagen ten ijs moeten komen. Of dat doel ook gerealiseerd wordt, daarover valt nu nog geen zinnig woord te zeggen – al klinken er wel geluiden dat de kennisbases voor de kunstvakken te weinig inhoudelijk ofwel kunstzinnig zijn. Belangrijker is de constatering dat de zittende generaties leerkrachten die bagage nog veelal ontberen. Zij zullen, om cultuureducatie met kwaliteit te leveren, moeten werken aan hun deskundigheid. Bijscholen en nascholen dus.

DE BEHOEFTE

—
Scheerens (2009) onderscheidt twee dimensies in professionalisering van leraren: de professionele ontwikkeling kan gericht zijn op het primaire proces van lesgeven of op nieuwe secundaire rollen. Het eerste betreft bijscholen in vakinhoud en (nieuwe

vormen van) didactiek. Hier is idealiter een direct verband tussen de deskundigheidsbevordering en de kwaliteit van de lessen en in het verlengde daarvan de prestaties van leerlingen. Het tweede gaat over het bijscholen in nieuwe rollen en functies zoals de leraar als onderzoeker, peer coach, onderwijsvernieuwer, assistent van de directeur, intern begeleider of, in het geval van cultuureducatie, intern cultuurcoördinator. Bij deze vorm van professionalisering is de relatie met het leren van leerlingen minder duidelijk.

Gezien de wens van de staatssecretaris om de kwaliteit van cultuuronderwijs te verbeteren ligt het voor de hand dat leerkrachten kiezen voor de eerste vorm van professionalisering. Is dat ook waar ze zelf behoefte aan hebben?

Cultuurnetwerk Nederland voerde in 2006 op verzoek van het Noord-Brabantse expertisecentrum voor kunst- en cultuureducatie, BisK, een behoefteonderzoek uit (Damen & Van Hoorn 2006). Directe aanleiding was het gegeven dat leerkrachten nauwelijks gebruik maakten van het nascholingsaanbod van BisK. Ofwel ze kenden het niet ofwel ze hadden er geen behoefte aan. Dat bleek mee te vallen: 77% van de bevroegde schoolleiders was bekend met de provinciale scholingsmogelijkheden en daarvan had 83% daadwerkelijk een aanvraag ingediend. Daarbij kan het natuurlijk altijd zo zijn dat vooral degenen die gebruik maken van de mogelijkheden meewerken aan een dergelijk onderzoek. De onderzoekers hebben zowel leerkrachten als schoolleiders bevroegd over hun wensen en prioriteiten voor nascholing voor cultuureducatie. Zoals tabel 1 laat zien, scoren inhoud, aanpak en pedagogisch-didactische uitgangspunten bij beide groepen het hoogst. Productontwikkeling daarentegen vinden ze niet interessant of belangrijk. Vertaald naar Scheerens' tweedeling: de nascholingsbehoefte zijn meer gericht op het primaire proces dan op secundaire rollen. Opvallend is dat schoolleiders voor hun team een secundaire bijscholing tot cultuurcoördinator belangrijker vinden dan leerkrachten (63 versus 34%). Geheel vreemd is dat niet: schoolbreed gedacht is een functie van cultuurcoördinator belangrijk, individuele leerkrachten hebben er voor het lesgeven in de klas minder direct profijt van. Dat spoort ook met de bevinding uit dit onderzoek dat leerkrachten vooral geïnteresseerd zijn in praktische toepassingen in de klas en onderwerpen die dicht bij de eigen beroepspraktijk liggen.

TABEL 1_ WENSEN EN PRIORITEITEN VAN LEERKRACHTEN EN SCHOOLLEIDERS INZAKE
NASCHOLING CULTUUREDUCTIE

	Schoolleiding (N=246)		Leerkrachten (N=448)	
	Gewenst	Prioriteit	Gewenst	Prioriteit
	%	%	%	%
Inhoud van cultuureductie: onderwerp en keuzes	80	18	73	28
Aanpak van cultuureductie in het onderwijs	79	23	74	28
Pedagogisch-didactische uitgangspunten	73	20	72	17
Lokale samenwerking in de cultuureductie	73	15	52	8
Cultuureductiebeleid in het onderwijs	67	12	48	7
Bijscholing cultuurcoördinator basisonderwijs	63	12	34	8
Productontwikkeling cultuureductie	43	0	46	4
TOTAAL		100		100

Deze uitkomsten voor cultuureductie komen aardig overeen met algemene cijfers over professionaliseringsvoorkeuren van schoolleiders en leerkrachten in het primair onderwijs. Van der Neut et al. (2011) brachten deze voorkeuren in kaart aan de hand van de zeven lerarencompetenties uit de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (BIO). Tabel 2 laat zien dat reflectie en professionele ontwikkeling, pedagogische en vakinhoudelijke en didactische competenties bij beiden hoog scores.

TABEL 2_ PROFESSIONALISERINGSVOORKEUREN VAN LEERKRACHTEN EN SCHOOLLEIDERS

	Schoolleiding (N=493)	Leerkrachten (N=447)
	%	%
Competenties voor reflectie en professionele ontwikkeling	76	45
Inhoudelijke en didactische competenties	60	40
Pedagogische competenties	45	49
Organisatorische competenties	43	35
Competenties voor samenwerken met de omgeving	39	25
Competenties voor samenwerken in een team	38	25
Interpersoonlijke competenties	36	35

Muziek geldt binnen kunstzinnige oriëntatie als een subdomein waarin leerkrachten zichzelf niet bekwaam achten. De uitspraak 'Ik ben niet muzikaal' wordt, aldus Boomkamp (2011), vaak gebruikt als argument om geen of nauwelijks muziekles te geven. Voor haar afstudeerscriptie onderzocht Boomkamp de houding van leerkrachten in Oost-Nederland tegenover het vak muziek en is ze nagegaan welke scholingsbehoefte zij hebben.

Een opvallende uitkomst is dat 96% van de leerkrachten vol vertrouwen is over de eigen kwaliteiten als leerkracht, maar dat slechts 64% hetzelfde zegt over de eigen kwaliteiten bij het geven van muziekles; 80% vindt dat deze lessen gegeven zouden moeten worden door een vakleerkracht. Boomkamp is zelf een andere mening toegedaan: muzikaliteit is niet aangeboren, maar is door oefening aan te leren. Het inhuren van een aparte vakleerkracht zou leerlingen slechts sterken in de idee dat muziek iets moeilijks is waarvoor je talent moet hebben. Bovendien kent de groepsleerkracht haar leerlingen het beste en kan ze hen gericht stimuleren. Ze pleit dan ook voor bijscholing van groepsleerkrachten. Om te onderzoeken waar deze behoefte aan hebben schotelde ze hen in een enquête zeven mogelijkheden voor nascholing voor.

 TABEL 3_ BEHOEFTE AAN NASCHOLING MUZIEKONDERWIJS BIJ LEERKRACHTEN IN OOST-NEDERLAND IN PROCENTEN (N=251)

	Zeër veel	Veel	Weinig	Zeër weinig	Geen
Individuele begeleiding	15,0	22,5	20,0	25,0	17,5
Nascholing met lesideeën	17,7	34,6	18,5	17,3	11,9
Opleiding tot muzikspecialist	4,6	17,1	19,1	30,4	28,8
Zangles	5,3	16,0	15,2	36,1	27,4
Cursus liedbegeleiding	12,5	25,4	15,0	26,6	20,4
Cursus muziektheorie	2,5	10,0	22,4	39,4	25,7
Begeleiding bij gebruik methode	7,1	14,1	24,5	30,2	24,1

Zoals tabel 3 laat zien, hebben leerkrachten het meeste behoefte aan concrete lesideeën (52,3%), gevolgd door een cursus liedbegeleiding (37,9%) en individuele begeleiding (37,5%). Dat de belangstelling voor begeleiding bij het gebruik van een methode niet groot is, is niet verwonderlijk: de meeste methodes geven voldoende

houvast. De relatief geringe belangstelling voor zangles (21,3%), muziekspecialist (21,7%) en muziektheorie (12,5%) valt te verklaren uit het feit dat dit te ver van de dagelijkse praktijk af staat en voor de doorsnee leerkracht te specialistisch is.

De bevindingen van Boomkamp corresponderen met die van Damen en Van Hoorn (2006): hoe dichterbij de lespraktijk ofwel hoe concreter, des te beter. Op basis van dit laatste onderzoek kan bovendien gesteld worden dat er meer behoefte is aan vakinhoud (primaire rol) dan aan organisatorische verdieping (secundaire rol).

HET AANBOD

—
Voor dit artikel is een quickscan gemaakt van informatie die in het eerste kwartaal van 2012 op diverse websites te vinden was. De variatie in vorm is groot, van meerjarige opleidingen tot eendagscursussen, van congressen en netwerkkringen tot en met peer coaching en professionele leergemeenschappen.

Om het aanbod beter te kunnen vergelijken met de behoeften is het beschikbare aanbod, in lijn met Scheerens' onderscheid tussen primaire en secundaire processen, gerangschikt in vakinhoud en organisatie en coördinatie van cultuureducatie. Daarnaast staan we stil bij een vorm van professionaliseren die steeds meer in opmars is, namelijk het leren van en met collega's.

VAKINHOUD

Vanaf 2007 hebben diverse hogescholen voor de kunsten een verdiepende een- of tweejarige master Kunsteducatie. Deze master is echter gericht op en alleen toegankelijk voor kunstvakdocenten. Groepsleerkrachten kunnen uiteraard naast hun werk een kunstopleiding doen, doch gezien de tijdsinvestering valt dit nauwelijks meer onder de noemer professionalisering te scharen en zal het motief eerder zijn ingegeven door persoonlijke interesse dan deskundigheidsbevordering. Overigens biedt de zogeheten Lerarenbeurs daartoe wel de mogelijkheid. Deze beurs is in 2008 juist voor het volgen van opleidingen – en het daarmee beter kwalificeren en breder inzetbaar maken van leraren – in het leven geroepen. Met ingang van 2012 is het gebruik beperkt tot geaccrediteerde bachelor- en masteropleidingen (hbo of academisch, vakinhoudelijk of algemeen educatief): leraren kunnen er bij wijze van spreken geen individuele zanglessen of schildercursus mee bekostigen. Van de 11.126 in de eerste drie tranches toegekende beurzen gingen er 7.274 naar het (speciaal) basisonderwijs.

Slechts 131 beurzen (1%) werden benut voor professionalisering in de kunsten: 47 voor muziek, 47 voor beeldende vorming, 31 voor drama en 6 voor kunstgeschiedenis (Van Kessel, Van Rens & Vrieze 2010). Voor de aanvraag van de Lerarenbeurs blijkt persoonlijke interesse de belangrijkste drijfveer te zijn, gevolgd door 'beter toegerust zijn' en 'het op peil houden van bekwaamheden' (Vink, Oosterling, Nijman & Peters 2010).

Voor gerichtere professionalisering in cultuureducatie kunnen leerkrachten gebruikmaken van het na- en bijscholingsaanbod van pabo's. Dit is veelal gericht op de instructie in een van de kunstvakken, bijvoorbeeld 'beeldende vorming en procesgerichte didactiek' (Hogeschool de Kempel), 'Kunstcement, verbinden van taal met beeldende vakken' (Hogeschool InHolland) en 'theaterimprovisatie in de klas' (Haagse Hogeschool). In 2005 hebben zeven pabo's samen met drie conservatoria de eenjarige opleiding vakspecialist muziek ontwikkeld. Deelnemers maken een persoonlijk opleidingsplan en bepalen grotendeels hun eigen leerroute. Op de website van de Hanzehogeschool Groningen staat omschreven wat de deelnemer na het volgen van de cursus kent: de methodiek en didactiek voor zingen, spelen, luisteren, bewegen en muzieknotatie; leiding geven aan musiceren; leerlijnen voor het vak muziek ontwikkelen in de eigen school en een bijdrage leveren aan de verbetering of vernieuwing van muziekonderwijs. Uit de eerder genoemde enquête van Boomkamp (2011) blijkt onder leraren echter weinig belangstelling te bestaan voor een dergelijke opleiding. Ook provinciale steunfunctie-instellingen en lokale centra voor de kunsten, vooral die in de grote steden, bieden workshops, inspiratiedagen en vaardigheidstrainingen aan, doorgaans gericht op kunstsamenwerkingsvormen en didactiek. Deze duren veel korter, één of enkele dagen. Het gaat bijvoorbeeld om een workshop 'drama met het digibord', 'collages maken' of 'gitaar in de klas'. Het is nog de vraag hoe provinciale en gemeentelijke bezuinigingen zullen uitpakken voor dit aanbod. Kunst Centraal, de grootste aanbieder, heeft bijvoorbeeld gemeld deze zomer te stoppen met haar aanbod.

Naast opleidingen, trainingen en workshops is er een veelvoud aan organisaties en instellingen die studiedagen, conferenties, masterclasses, inspiratiedagen en docentendagen organiseren. Docenten maken daar veelal kennis met het aanbod van de instelling en ervaren zelf wat hun leerlingen ook meemaken.

Een laatste type nascholing is het aanbieden van een cursus bij een bepaalde lesmethode. Zo geeft de cursus bij de methode *Laat maar zien* van Stichting Beeldend Onderwijs inzicht in de didactiek en het gebruik van de bijbehorende website en kunnen docenten aan een eigen leerlijn bouwen.

COÖRDINATIE & ORGANISATIE

De meest voorkomende vorm van professionalisering in cultuureducatie is de afgelopen jaren de cursus intern cultuurcoördinator (ICC) geweest. Het overheidsbeleid stimuleerde dat ook. Eind 2005 startte de eerste ICC-cursus en al snel werd deze door OCW gesubsidieerde cursus in het hele land aangeboden door gecertificeerde ICC-trainers van provinciale steunfunctie-instellingen en lokale centra voor de kunsten. In september 2011 waren er 4.271 gecertificeerde ICC'ers, waarvan 3.598 leerkrachten en 461 (oud-) studenten die het certificaat als onderdeel van hun pabo-opleiding hebben behaald. De ICC-cursus leidt op voor secundaire, coördinerende taken. Het ontwikkelen van een (school)visie op cultuureducatie en het opzetten van een beleidsplan voor de eigen school staan centraal. De cursus bestaat uit drie delen van elk drie lessen:

- 1 Cultuur in beweging: de algemene visie op cultuureducatie.
- 2 Cultuur in perspectief: kennis van de culturele omgeving.
- 3 Cultuur in mijn school: het maken van een beleidsplan cultuureducatie.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een competentieprofiel met zeven verschillende taakgebieden voor de ICC'er opgesteld: communiceren, plannen ontwikkelen, culturaanbod beoordelen, samenwerken met externen, professionaliseren, samenwerken binnen de school en coördineren. Allemaal taken dus die niet het primaire proces van lesgeven, maar de organisatie en coördinatie van cultuureducatie betreffen. Uit onderzoek van Van der Zant (2009) blijkt dat het verschil tussen de ideale en daadwerkelijke taakinvinging volgens ICC'ers het grootst is bij de competentie professionaliseren. Ze willen wel meer aandacht aan professionalisering besteden, maar dit komt er in de praktijk niet of nauwelijks van. Uit zijn onderzoek komt naar voren dat de meeste ICC'ers (89%, N=912) zich de komende jaren verder willen ontwikkelen. Bij de leerwensen worden vooral onderwerpen genoemd die vallen onder de andere zes taakgebieden uit het competentieprofiel. Alleen uit een van de aanvullende groeps-gesprekken met ICC'ers komt naar voren dat er behoefte is aan meer inhoudelijke verdieping in de diverse kunst disciplines.

Provinciale steunfunctie-instellingen, maar ook een landelijk centrum als de KPC Groep hebben nascholingsaanbod dat, net als de ICC-cursus, gericht is op ondersteuning van basisscholen bij het ontwikkelen van een eigen visie en het opstellen van een beleidsplan cultuureducatie.

LEREN VAN EN MET COLLEGA'S

Bovengenoemd nascholingsaanbod is veelal op individuele leerkrachten gericht. Wel neemt driekwart van de leerkrachten in de praktijk vaak samen met een of meer collega's deel aan scholing (zie ook Damen & Van Hoorn 2006).

Een trend in professionalisering van docenten is dat scholen kiezen voor leren van en met collega's. Bij de Onderwijs Research Dagen 2010 – met als thema 'De lerende leraar als onderzoeker en ontwerper' - wees de Twentse hoogleraar Jules Pieters hierop. In een interview stelde hij: 'Het professionaliseren van leraren gebeurt nog vaak via cursussen. Uit nogal wat onderzoek komt naar voren dat dat niet zo effectief is. Het actief betrekken van leraren bij onderwijsontwikkeling sorteert meer effect. Niet alleen leert de leraar er meer van, het vergroot ook de acceptatie om vernieuwingen te implementeren' (Ros 2010).

Pieters heeft het hier vooral over professionalisering in dienst van onderwijsvernieuwing en juist daar is leren van en met collega's in opmars. De mede door de overheid bepleite nieuwe rollen voor docenten – onderzoeken, ontwerpen, reflecteren, vernieuwen – zijn niet zozeer te leren in een cursus of workshop, maar vinden op de werkvloer plaats. We hebben het dan bijvoorbeeld over peer coaching, docentontwikkelteams, de lerende school, teamleren, collectief leren, actieonderzoek en de academische school. Doorgaans is er een concreet, vanuit de praktijk voortgekomen probleem of thema waar de teamleden samen, al dan niet onder begeleiding van een extern deskundige of onderzoeker, mee aan de slag gaan. Voor cultuureducatie zou dat bijvoorbeeld het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn kunnen zijn, een muziekdidactische scholing van het team onder leiding van een vakleerkracht of het samen met een onderzoeker beproeven van een nieuwe instructie voor beeldend onderwijs.

Het aan de Open Universiteit verbonden LOOK / Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (voorheen het Ruud de Moor Centrum) is gespecialiseerd in deze vorm van professionalisering. Ze begeleiden schoolteams, maar ook leergemeenschappen van collega's van verschillende scholen bij het onderzoeken en oplossen van een door de leerkrachten zelf gekozen probleemstelling. In zijn oratie bepleit Martens (2010), wetenschappelijk directeur van LOOK, een benadering van onderwijsonderzoek waarbij leraren en onderzoekers samen optrekken en beiden probleemeigenaar zijn. De praktijkrelevantie van onderwijsonderzoek wordt hiermee vergroot evenals de professionalisering en kritische reflectie op de eigen professionaliteit van leraren. Den Besten & Van der Linden (2011) spreken in dit verband van een 'lerende schoolcultuur'. Dit is een organisatiecultuur waarin het individuele en collectieve leren

en professionaliseren van leraren centraal staat en wordt bevorderd. Wel voegen ze eraan toe dat het realiseren van een lerende school vaker droom dan werkelijkheid is, maar niet onmogelijk.

Ook Stigter (2007) bepleit een schoolcultuur waarin individueel en collectief leren samengaan. Samenwerking en vooral uitwisseling van kennis tussen collega's moeten bevorderd worden. Door hun impliciete kennis te expliciteren kunnen leerkrachten leren van elkaar. Dat vereist een schoolorganisatie waarin teamleden gezamenlijke doelen en ambities hebben, zij deze doelen zelf mogen formuleren in plaats van deze van bovenaf opgelegd te krijgen en een schoolcultuur die wordt gekenmerkt door een open en respectvolle omgang met elkaar. Daarnaast moet het team onder meer niet te groot zijn en bij voorkeur heterogeen van samenstelling en moet er tijd en ruimte zijn om te experimenteren.

Deze nieuwe vorm van professionaliseren – leren van en met collega's – kan zonder meer benut worden voor cultuureducatie. De enige voorwaarde is dat team en schoolleider cultuureducatie belangrijk genoeg vinden om er samen aan te gaan werken.

Een eerste, zij het zeer bescheiden aanzet, is te vinden in het netwerklernen van ICC'ers. De ICC'ers ontmoeten collega's van andere scholen in de lokale cultuurcommissies of de regionale en landelijke ICC-netwerkbijeenkomsten en kunnen daar ervaringen uitwisselen en inspiratie opdoen. Ook de muzikeducatieve projecten die met subsidie vanuit het programma *Muziek in Ieder Kind* van het Fonds voor Cultuurparticipatie zijn opgezet, zouden in theorie kunnen leiden tot leren van en met collega's. In dit geval kijkt het team de kunst af van de extern muzikdocent. Uit een evaluatie (Van Schilt-Mol, Balogh, Jans, Tuinder & Van den Wijngaart 2012) blijkt echter dat de rol van de groepsleerkrachten vooralsnog vooral beperkt blijft tot het ondersteunen van de muzikdocent. Van een training of begeleiding is zelden sprake. De groepsleerkrachten blijken dan ook niet of nauwelijks competenter te worden in het geven van muziekonderwijs. Tussen droom en daad is ook hier een wereld van verschil.

STRUIKELBLOKKEN

—
Hiervoor meldden we al dat tussen droom en daad, tussen mogelijkheid en schoolpraktijk vaak een kloof gaapt. Veel en divers nascholingsaanbod is mooi, maar onderwijs verbetert pas als scholen daar ook gebruik van (willen) maken.

In een rapport van de KPC Groep over de nascholingsstrategie van Pabo Edith Stein

wordt vermeld dat leerkrachten weinig intekenen op het aanbod voor kunstorienteerde vakken, omdat 'prioriteiten blijkbaar anders liggen' (Besteman et al. 2002, p. 8). Ook Bamford (2007) constateert, op basis van gesprekken met vertegenwoordigers uit het veld, dat de animo tot het volgen van postinitiële opleidingen niet groot is. Het lijkt erop dat vooral tijd een belangrijke hobbel is. Leerkrachten en schoolleiders kiezen liever voor kortdurende nascholingsactiviteiten dan voor een opleiding van een jaar of langer. Uit het al eerder genoemde behoefteonderzoek voor BisK (Damen & Van Hoorn 2006) blijkt dat eenmalige workshops bij schoolleiders favoriet zijn (83%), op de voet gevolgd door studiedagen (80%). Daarna volgen uitwisseling met andere leerkrachten (73%), voorbezichtiging of lesvoorbereidend bezoek aan voorstellingen/tentoonstellingen (71%), meerdaagse cursussen (69%) en training on-the-site (41%). De onderzoekers concluderen dat belemmeringen om een aanbod al dan niet te volgen te maken hebben met tijdsbesteding en tijdsduur. Anders gezegd: kortdurende nascholingsactiviteiten maken de grootste kans om afgenomen te worden. Komt dit omdat scholen, zoals de KPC Groep veronderstelt, hun prioriteiten elders leggen en dus niet te veel geld en vooral te veel tijd over hebben voor professionalisering in kunstzinnige oriëntatie? Het lijkt eerder zo dat dit niet exclusief geldt voor kunstzinnige oriëntatie, maar voor het basisonderwijs in het algemeen. Uit een evaluatieonderzoek van IVA naar de extra investeringen in scholingsmogelijkheden binnen het Actieplan Leerkracht van Nederland blijkt dat weliswaar bijna alle leerkrachten jaarlijks deelnemen aan een scholingsactiviteit. Maar dit betreft voornamelijk informatiebijeenkomsten, kortdurende cursussen en trainingen, coaching/intervisie en externe teamscholingsdagen (Vink, Oosterling, Nijman & Peters 2010). Het volgen van extra kwalificerende, langer durende opleidingen komt veel minder vaak voor, al is er een stijging te zien na invoering van de Lerarenbeurs. Doch zoals we gezien hebben, worden deze beurzen nauwelijks gebruikt voor kunstzinnige scholing. Eerder al constateerde de Onderwijsraad (2002) dat veel leraren deskundigheidsbevordering zien als sluitstuk van hun werkzaamheden. Ze komen niet toe aan de van overheidswege bepaalde 10% van de werktijd voor scholing. De overheid mag dan bij voortdurend en steeds luider hameren op professionalisering, in de praktijk van alledag zit periodieke scholing nog niet ingebakken. De rol van de schoolleider is in deze vaak cruciaal. Verloop (2009) wijst op de noodzaak van een samenhangende visie op school- en stafontwikkeling 'om op het terrein van professionalisering keuzes te maken waar zowel de individuele docent als de school als geheel baat bij hebben' (Verloop 2009, p. 18). Ook Van der Neut et al. (2011) zien de afstemming tussen schoolleider en leraar, en vooral informatie en stimulans van

de leidinggevende als sleutelfactor voor professionaliseringsgedrag.

Dat schoolleiders een sturende rol in de aard en inhoud van professionalisering hebben, bleek uit het voorgaande al: terwijl leerkrachten vooral behoefte hebben aan praktische inhoudelijke en didactische tips voor de kunstvakken, vinden schoolleiders vooral de op organisatie en coördinatie gerichte ICC-cursus erg belangrijk. Samen met de stimulansen en subsidies vanuit de overheid mag het geen verbazing wekken dat juist deze vorm van professionalisering in de cultuureducatie de laatste jaren zo'n hoge vlucht heeft genomen.

EFFECTIEVE PROFESSIONALISERING

Professionalisering staat altijd in het teken van verbetering. Bij leerkrachten is professionalisering uiteindelijk gericht op het vergroten van leerprestaties van leerlingen. Leerkrachten leren op een andere, betere manier lesgeven en dat komt het leerproces van kinderen ten goede. Als dat gebeurt, kun je spreken van effectieve professionalisering. Borko et al. (2010) formuleren het aldus: effectieve professionalisering 'engages teachers in inquiry about the concrete tasks of teaching, assessment, observation, and reflection, and provides them with the opportunity to make connections between their learning and their classroom instruction' (Borko et al. in Veen, Zwart, Meirink & Verloop 2010, p. 23).

Het meeste onderzoek naar effecten van professionalisering heeft overigens, zo blijkt uit de reviewstudie van Veen, Zwart, Meirink & Verloop (2010), betrekking op de relatie tussen nascholing en de kwaliteit van leraren, in mindere mate op de relatie met de kwaliteit van lesgeven en slechts in beperkte mate op de relatie met leerling-resultaten.

Uit de reviewstudie komen zeven kenmerken voor effectieve interventies naar voren:

- Focus op vakinhoud en vakdidactiek
- Actief en onderzoekend leren
- Collectiviteit – samenwerking en onderlinge interactie, discussie en feedback
- Duur en permanentheid
- Kwaliteit van de input
- Samenhang met breder schoolbeleid of landelijk onderwijsbeleid
- Theory of improvement – samenhang met beoogd leerresultaat

De onderzoekers concluderen: 'Leren van leraren lijkt het meest effectief als de

inhoud lesgerelateerd is en goed ingebed in de eigen lespraktijk, en als leraren zelf actief en onderzoekend leren, samen leren, en daar voldoende tijd en ruimte voor hebben' (Veen et al. 2010, p. 35-36).

Een onderzoek naar een trainingsprogramma om muziekeducatie in het primair onderwijs in Groot-Brittannië te verbeteren maakt inzichtelijk wat deze kenmerken in kunnen houden voor het leergebied van de kunstzinnige oriëntatie. Dit onderzoek laat zien welke activiteiten kans op succes bieden en waar training van leraren op gericht zou kunnen zijn om muziekeducatie – een door groepsleerkrachten als moeilijk ervaren vak – op school te verbeteren. Groepsleerkrachten blijken hun muziek-educatieve competenties via gerichte scholing te kunnen ontwikkelen. Maar het gaat dan wel om een intensief trainingsprogramma van een jaar, waarin leraren training kregen en begeleid werden door docenten van de Voices Foundation (zie www.voices.org.uk) en kennis van muzikale begrippen en zangvaardigheden ontwikkelden.

Essentieel voor het welslagen van het programma bleek de 'hele-school-aanpak'. Alle docenten en onderwijsassistenten volgden het zangprogramma. Muziekcoördinatoren kregen aanvullende training om hun collega's te ondersteunen. Belangrijk was het draagvlak bij seniormedewerkers en directie om echt te werken aan kwaliteit van muziekonderwijs (Rogers, Hallam, Creech & Preti 2008).

Het onderzoek bevestigt voorts eerdere studies waarin gesuggereerd wordt dat docenten een voorkeur hebben voor menselijk contact bij het ontwikkelen van competenties. Muziekspecialisten observeerden leerkrachten regelmatig, boden ondersteuning en aanmoediging om te werken aan hun competenties. Een van de bevindingen is dat training en begeleiding moeten zijn toegesneden op individuele docenten en de groepen leerlingen waaraan deze lesgeven. De opbrengst bleek klein bij leraren die al veel muzikale kennis hadden en gering bij leraren die van zichzelf vonden dat ze toondoof waren. De onderzoekers wijzen erop dat aansluiting bij het 'National Curriculum' (vergelijkbaar met de kerndoelen) van belang is om de verdere ontwikkeling van kinderen te kunnen plannen. Over de muzikale ontwikkeling en vooruitgang in zingen zegt een docent: 'I am able now to know where to start with the children and also where to start with different ability children and also I'm able to assess how well they are doing with their singing. I would know where to pull them on to next. I would have progression as well. My planning had become more efficient as well.' (Rogers et al., p. 492).

Met het programma vergrootten leraren uiteindelijk hun liedrepertoire. Deelname had een positief effect op het vertrouwen van leraren in hun eigen capaciteiten om

muziekles te geven. Met als resultaat dat er meer, en meer spontaan, les werd gegeven in muziek en dat leraren daar meer plezier aan beleefden. Een treffende uitspraak van een docent: 'The kids really enjoy it: I wish I had more time to do this. I've got a better idea of what to do in music. In terms of change to my teaching I just do more music. Music before was probably an afterthought. It is also more integrated with my teaching rather than perhaps relying on class assemblies.' (Rogers et al., p. 492). Er werden meer en betere muzikale optredens van leerlingen georganiseerd. En, de ultieme test, er werd geconstateerd dat de kinderen vooruitgingen in zelfvertrouwen in zingen en optreden, zangkwaliteit en kennis van muzikale begrippen.

In dit Britse trainingsprogramma zijn de kenmerken voor effectieve nascholing terug te vinden. Het is gericht op de directe muzieklespraktijk, het hele schoolteam doet mee, er wordt tijd voor de scholing vrijgemaakt en gekwalificeerde trainers zijn beschikbaar voor vragen en ondersteuning. Er is samenhang met landelijk onderwijsbeleid (Excellence and Enjoyment, 2003) en het programma wordt ingebed in het schoolcurriculum. En er is aandacht voor de ontwikkeling en het leren van de leerlingen.

CONCLUSIES

—
Het overheidsbeleid voor cultuureducatie richt zich de komende jaren op verbetering van onderwijskwaliteit ('cultuureducatie met kwaliteit'). Staatssecretaris Zijlstra is de eerste om te onderkennen dat om dit te realiseren deskundigheidsbevordering onontbeerlijk is. De groepsleerkrachten schatten hun eigen deskundigheid op dit gebied namelijk laag in; vanuit hun beroepsopleiding hebben ze nauwelijks vakinhoudelijke bagage meegekregen. Daarom blijft cultuuronderwijs steken in incidentele activiteiten en ontbreken doorlopende leerlijnen.

Vanuit deze achtergrond ligt het voor de hand dat de professionalisering in kunstzinnige oriëntatie zich vooral richt op wat Scheerens (2009) het primaire proces van lesgeven noemt. Dit betreft het bijscholen in vakinhoud en (nieuwe vormen van) didactiek. Hier is namelijk een direct verband tussen de deskundigheidsbevordering en de kwaliteit van de lessen en in het verlengde daarvan de prestaties van leerlingen. Dit correspondeert helemaal met de wensen en behoeften van scholen zelf. Inhoud, aanpak en pedagogisch-didactische uitgangspunten scoren het hoogst. Vooral leerkrachten hebben behoefte aan concrete lesideeën en scholing die dicht bij hun dagelijkse lespraktijk staat. Ze hebben minder behoefte aan organisatorische en coördine-

rende verdieping. Ofwel aan wat Scheerens secundaire rollen noemt, professionalisering waarbij de relatie met het leren van leerlingen minder duidelijk is.

Toch is de afgelopen jaren door overheid en schoolleiders vooral ingestoken op die secundaire rollen, met de ICC-cursus als meest prominente vertegenwoordiger. Deze cursus is helder van opzet en wordt gesubsidieerd en gestimuleerd door de overheid. Waar deze cursus sterk gericht is op het totstandbrengen van duurzame contacten met de culturele omgeving en het benutten van externe expertise, lijkt de steven nu gewend naar de eigen vakinhoudelijke professionalisering. Voor de lange termijn is dat ook een zekerder weg om onderwijskwaliteit te garanderen. Externe deskundigen verdwijnen (bijvoorbeeld omdat de school ze niet meer kan betalen), groepsleerkrachten blijven.

Het is de vraag of het huidige nascholingsaanbod voldoet om groepsleerkrachten vakinhoudelijk te scholen. Hoewel er een aantal opleidingen zijn waarbij leraren opgeleid worden tot vakspecialist in een van de disciplines, bestaat het grootste gedeelte uit eenmalige workshops en kortdurende cursussen die een kant-en-klaar recept of ideeën bieden om in de les mee aan de slag te gaan. Dit kortdurende aanbod beantwoordt uitstekend aan de wensen van scholen en leerkrachten – hoe korter, hoe beter te voegen in de drukke onderwijspraktijk – maar in één dag kunnen kunstzinnige deficiënties natuurlijk niet bijgespijkerd worden. Leraren zijn dan wellicht is staat de instructie in een les of lessenserie in een bepaalde kunstdiscipline uit te voeren, maar voor meer fundamenteel begrip van de werking van leerprocessen en methodieken binnen de kunstdisciplines is de tijdsduur en -investering te kort.

Voldoende tijdsinvestering is, zo blijkt uit de reviewstudie van Veen et al. 2010, een van de zeven kenmerken van effectieve professionalisering. Het gebruikmaken van kortdurend nascholingsaanbod blijkt een weinig effectieve strategie. Daarmee zit het basisonderwijs in een spagaat: de langdurende opleidingen betekenen een te grote belasting, te korte brengen niet of onvoldoende wat nodig is.

Professionalisering waarbij leerkrachten van en met collega's op de werkvloer leren, zou een uitkomst kunnen bieden. Bij de taal- en rekenverbeterpilots lijkt dit vruchten af te werpen. Het sluit ook aan bij andere kenmerken van effectieve professionalisering zoals de focus op vakinhoud en -didactiek, actief en onderzoekend leren, collectiviteit en ten slotte samenhang met breder schoolbeleid en met beoogd leerresultaat. (Het zevende kenmerk, de kwaliteit van input, geldt voor elke vorm van professionalisering).

Om tot zinvolle verbeterprojecten voor kunstzinnige oriëntatie te komen is het nodig om beter in kaart te krijgen welke competenties leerkrachten hiervoor nu precies nodig hebben. De kennisbases bieden hiertoe aanknopingspunten, zij het dat deze volgens criticasters te weinig kunstinhoudelijk gericht zijn. Ook het aanstaande advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur zou handvatten moeten bieden. Een model zou kunnen zijn dat basisscholen die voorloper zijn in kunstzinnige oriëntatie, leergemeenschappen vormen. Ondersteund en begeleid door onderzoekers van hogescholen en universiteiten kunnen leerkrachten bijvoorbeeld praktijkgericht onderzoek uitvoeren. Andere scholen kunnen leren profiteren van de in de praktijk verworven kennis van hun collega's. Het versterken van de verbinding tussen onderzoek en praktijk door de vorming van netwerken van scholen, universiteiten, hogescholen en onderwijsontwikkelaars in universitaire onderwijscentra, is ook waar de Onderwijsraad voor pleit (2011) in het kader van stapsgewijze verbeteringen van het onderwijs. Het nieuwe Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst i.o. zou in dit scenario een belangrijke rol kunnen spelen bij de valorisatie, disseminatie en circulatie van de kennis.

Vera Meewis is projectmedewerker advies en onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland en redacteur van *Cultuur+Educatie*.

Bea Ros heeft een eigen tekstbureau dat is gespecialiseerd in onderwijs, cultuureducatie en (jeugd)literatuur. Ze is onder meer freelance wetenschapsredacteur bij onderwijsmaandblad *Didactief* en redacteur bij Jongerenliteratuurplein.nl.

Met dank aan *Lydia Kampman*, projectmedewerker advies en onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland, voor haar bijdrage aan de inventarisatie van het bij- en nascholingsaanbod.

LITERATUUR

— **Bamford, A.** (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Besteman, J., Bosman, G., Jansen, M. & Von Piekartz, R. (2002). *Nascholingsstrategie kunstorïënterende vakken: strategische benadering gezien vanuit het perspectief van een pabo binnen de regionale context*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

- Besten, N. den, Linden, E. van der** (2011). *Een lerende schoolcultuur*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van Zijlstra, H.** (2011). *Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van OCW.
- Boomkamp, B.** (2011). *Muziek: een vak apart? Kunnen nascholing en begeleiding groepsleerkrachten ondersteunen bij het geven van muziekles?* Scriptie voor de Master Kunsteducatie, ArtEZ Zwolle.
- Damen, M-L. & Hoorn, M. van** (2006). *Behoeftonderzoek scholing cultuureducatie. Basisonderwijs, centra voor de kunsten en culturele instellingen in Noord-Brabant*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Inspectie van het onderwijs** (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kessel, N. van, Rens, C. van & Vrieze, G.** (2010). *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan. Rapport 11*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R. L.** (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit. Ruud de Moor Centrum.
- Ministerie van OCW** (2011). *Nota Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Neut, I. van der, Nijman, D., Teurlings, Ch., Heikoop, S., Boer, P. den, Horst, J. van der & Hövels, B.** (2011). *Professionalisering in het primair onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Onderwijsraad** (2002). *Toerusten = uitrusten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad** (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C.** (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research* 10(4), 485-497.
- Ros, B.** (2010). ORD-gastheer Jules Pieters: 'Maak docent eigenaar van vernieuwing.' *Didaktief* 40(6), 25.
- Scheerens, J. (Ed).** (2009). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Europese Unie.
- Schild-Mol, T. van, Balogh, L., Jans, M., Tuinder, M. & Wijngaart, M. van den** (2012). *Muziek in Ieder Kind. Een evaluatie naar de waarnemingen, belevingen en waarderingen van leerlingen en scholen met de muziekeducatieve projecten*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies. Nog te verschijnen.
- Stigter, A.** (2007). *Leren en kennis creëren. Een literatuurstudie naar het leren van leraren, teams en organisaties*. In: Snoek, M. (red.). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: HVA, pp. 79-92.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Verloop, N. (2009). De leraar. In: Verloop, N. & Lowyck, J. (red.) (2009). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Noordhoff.

Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D. & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na) scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Vogelezang, P., Hagenaaars, P. & Groot-Reuvekamp, M. de (2009). *Handboek en Cultuurmonitor Pabo. De kwaliteit van cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Zant, P. van der (2009). *De duizendpoot onder de loep. Eindrapport van een onderzoek in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland naar de taken van ICC'ers en hun tevredenheid over de ICC-cursus*. Gouda: Bureau ART.

Zijlstra, H. (2011). *Adviesaanvraag Cultuureducatie met Kwaliteit*. [Brief van 27 oktober aan de voorzitters van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

WEBSITES

—
www.ckplus.nl/docent.html
www.cultuurcoordinator.nl
www.cultuurnetwerk.nl
www.cultuurplein.nl
<http://portal.rdmco.nl>



260 01b

10

20

115

0 kg

5

10

$\frac{260 \text{ LB}}{120 \text{ kg}}$

$\frac{1 \text{ lb}}{1 \text{ kg}}$

Peilingsonderzoek voor kunstonderwijs: haalbaar en wenselijk?

In Nederland kennen we sinds 1987 peilingsonderzoek naar het onderwijsniveau van de basisschool. Ook kunstzinnige oriëntatie is incidenteel voorwerp van peilingsonderzoek geweest. In deze bijdrage beschrijft Jan van Weerden wat een peilingsonderzoek voor kunstzinnige oriëntatie inhoudt en wat de uitkomsten tot nu toe zijn geweest. Verder verkent hij de mogelijkheid om een dergelijke peiling opnieuw uit te voeren. Zijn conclusie is dat het zinvoller zou zijn om eerst het kunstzinnig onderwijsaanbod te inventariseren.

Sinds 1987 voert Cito de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) uit in het (speciaal) basisonderwijs in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Het onderzoek beschrijft de kennis, inzichten en vaardigheden van leerlingen in groep 5 en groep 8 in de basisschool en in de eindgroep van de speciale basisschool. Het is gericht op de beantwoording van vragen als: Wat proberen scholen hun leerlingen te leren? Wat steken de leerlingen van het onderwijs op? Wat wijzigt er door de jaren heen in het leer- en vormingsaanbod en in de onderwijsleerresultaten? Van meet af aan is een van de opdrachten om een empirische basis te verschaffen voor de maatschappelijke discussie over inhoud, kwaliteit en niveau van het onderwijs. De onderzoeksresultaten leveren een bijdrage aan het publieke debat over wat er in het onderwijs aan de orde moet komen en wat leerlingen daarvan moeten opsteken. Ze spelen een rol bij het (her)formuleren van kerndoelen, het opzetten van leerlijnen en het ontwikkelen van leergangen en leerplannen. Ze vormen bovendien een houvast bij het bepalen van referentieniveaus, de afspraken over het verwachte prestatieniveau van leerlingen bij de verschillende drempels of overgangen in het onderwijssysteem. Voor deze referentieniveaus wordt precies gedefinieerd wat leerlingen moeten kennen en kunnen op die momenten. De afleverende school weet dan tot welk niveau ze leerlingen moet brengen en de ontvangende school weet waarop ze kunnen voortbouwen. Dergelijke afspraken zijn nu gerealiseerd voor rekenen en taal (Expertgroep

Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2008). Voor de kunstvakken zijn dergelijke afspraken niet gemaakt. De vraag is ook of dat zou kunnen en of dat nodig zou zijn. Er zijn sinds de start in 1987 peilingsonderzoeken gedaan voor de volgende leer- en vormingsgebieden: Nederlandse taal, rekenen-wiskunde, wereldoriëntatie, Engels, bewegingsonderwijs, verkeersonderwijs, muziekonderwijs en beeldende vorming. Aanvankelijk was er een brede opdracht en konden in principe alle evalueerbare leer- en vormingsgebieden voorwerp van peilingsonderzoek zijn. Met ingang van 1998 heeft OCW de opdracht echter vanwege de kosten ingeperkt tot de basisgebieden Nederlandse taal, rekenen-wiskunde en wereldoriëntatie (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde & techniek). Wel zijn er als uitzondering op speciaal verzoek van OCW in 2006 peilingen uitgevoerd voor Engels en bewegingsonderwijs en in 2009 voor actief burgerschap & sociale integratie (Van der Schoot 2008). Voor kunstzinnige oriëntatie, zoals het leer- en vormingsgebied sinds de laatste wijziging van de kerndoelen in 2006 heet, is sinds 1997 geen peilingsonderzoek meer gedaan. Het is OCW dat bepaalt voor welke gebieden een peilingsonderzoek wordt gehouden. Hieronder sta ik eerst kort stil bij de aard en opzet van een peilingsonderzoek (uitgebreidere informatie is te vinden op de website <http://ppon.cito.nl>) en ga ik nader in op de resultaten van de eerdere peilingen naar kunstzinnige oriëntatie. Vervolgens komt de vraag aan bod of er nogmaals een onderzoek voor kunstzinnige oriëntatie zou moeten plaatsvinden en onder welke condities dit dan zou moeten gebeuren.

WAT IS PEILINGSONDERZOEK?

—
Peilingsonderzoek is steekproefonderzoek. PPO verzamelt periodiek en steekproefsgewijs gegevens van scholen en leerlingen over een leer- en vormingsgebied met als doel inzicht te verschaffen in het actuele leer- en vormingsaanbod, de onderwijsresultaten en de relaties daartussen. Daarbij wordt ook aandacht geschonken aan relaties van deze variabelen met andere relevante kenmerken van scholen en leerlingen. Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling, en in de gekozen opzet ook niet goed mogelijk, uitspraken over individuele scholen of leerlingen te doen (Wijnstra 1990). Alvorens een peilingsonderzoek uit te kunnen voeren moet er instrumentarium worden ontwikkeld, zoals een domeinbeschrijving van leer- en vormingsdoelen, een toetsplan en mogelijke operationalisering voor het meten van onderwijsleerresultaten. De domeinbeschrijving wordt voorgelegd aan een groep van deskundigen met de volgende vragen:

- Is de aangebrachte structuur op het leer- en vormingsgebied adequaat voor het peilingsonderzoek?
- Zijn de voorziene operationalisering voor het meten van de onderwijsleerresultaten relevant?
- Maakt het instrumentarium een adequate beschrijving van het actuele leer- en vormingsaanbod en de onderwijsleerresultaten mogelijk?
- Worden geen wenselijke en haalbare doelstellingen uitgesloten die eventueel in de discussie over de resultaten van onderwijs van belang kunnen zijn?

Vanaf 1993 zijn de kerndoelen de basis voor de domeinbeschrijving geworden. Dat neemt niet weg dat het ook mogelijk is in peilingsonderzoek elementen mee te nemen die in het onderwijs (nog) geen gemeengoed zijn. Daarmee blijft het mogelijk om wellicht interessante of belangrijke aspecten voor de ontwikkeling van het onderwijs in de discussie te betrekken (Van Weerden 1997). Hoe werkt vervolgens de daadwerkelijke peiling? Om een landelijk representatief beeld te kunnen schetsen schrijven de onderzoekers een steekproef van scholen aan. De deelnemende scholen stellen lestijd ter beschikking, waarin een goed geïnstrueerde toetsleider van Cito de leerlingen toetst dan wel taken voorlegt. Deze taken kunnen ook vragenlijsten inhouden of praktische opdrachten. De betrokken leerkracht vult een vragenlijst in over het onderwijsaanbod en verstrekt enkele achtergrondgegevens van de leerlingen zoals geslacht en leeftijd. De afname in groep 5 vindt halverwege het schooljaar plaats, in januari en februari; in groep 8 is dat doorgaans aan het einde van het schooljaar, in mei en juni. Vervolgens worden alle gegevens ingevoerd, de resultaten beoordeeld en de uitkomsten geanalyseerd.

De resultaten van de peilingsonderzoeken leggen we vast in zogeheten balansen, die online beschikbaar zijn voor iedereen en die worden verspreid onder diverse onderwijsinstellingen. Daarnaast vatten we de resultaten van ieder onderzoek samen in een folder die naar alle scholen gaat: *PPON informeert*.

Vanwege de opzet van het peilingsonderzoek zijn rapportages per school of leerling vaak niet mogelijk. Leerlingen doen vanwege efficiency en beperking van de toetslast vaak maar enkele opdrachten uit de gehele batterij en dat maakt dat er te weinig waarnemingen beschikbaar zijn om een goed beeld per school te schetsen.

HET DOMEIN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

—
Om te kunnen bepalen onder welke condities een peilingsonderzoek kunstzinnige oriëntatie plaats zou moeten vinden, is het van belang nog eens te kijken naar de wijze waarop dat in het verleden is gebeurd. We kunnen terugkijken op twee inventarisaties van het onderwijsaanbod en drie volledige peilingsonderzoeken, waarbij ook prestaties van leerlingen zijn verzameld:

- Inventarisaties Muziek en Beeldende vorming (1987)
- Peiling muziek 1 en 2 (1992 en 1997)
- Peiling beeldende vorming (1996)

INVENTARISATIES

De inventarisaties in 1987 hadden als belangrijkste doel te achterhalen wat het reële en actuele onderwijsaanbod in de basisschool destijds was en onder welke condities dat plaats vond. Ze dienden als voorbereiding op volledige peilingsonderzoeken. In 1987 waren er nog geen eindtermen of kerndoelen en moest de domeinbeschrijving nog worden ontwikkeld.

De inventarisatie bestond uit een vragenlijst, waarin zaken aan de orde kwamen als de bestede lestijd, uitgesplitst naar vakdidactische onderdelen, de gebruikte materialen, de inzet van vakleerkrachten en enkele vakinhoudelijke keuzes. Hieruit bleek dat het onderwijsaanbod zeer gevarieerd was, zowel bij muziek als bij beeldende vorming (Brink, Wijnstra & Janssens 1989; Zwarts & Wijnstra 1989). Er bleek nauwelijks sprake van een gemeenschappelijk curriculum en scholen gebruikten diverse, zeer verschillende lesmethoden. Ook onderwijs zonder gebruik van een expliciete leergang kwam veelvuldig voor, vooral bij muziek.

Voor een peilingsonderzoek is deze grote diversiteit in onderwijsaanbod een complicerende factor. Immers, wat moet er gemeten worden als resultaat van de onderwijsinspanningen, indien scholen met zeer verschillende middelen aan verschillende doelstellingen werken? Kan het peilingsonderzoek bijvoorbeeld wel een opdracht bevatten om een tekening met perspectief te maken als dit bij ruim de helft van de scholen niet in het onderwijsprogramma zit en bij een flink aantal andere wel? Dit is een verschil met bijvoorbeeld het rekenonderwijs: alle lesmethoden besteden aandacht aan het leren vermenigvuldigen van getallen onder de twintig, alleen de wijze waarop dit aangeleerd en geoefend wordt, kan verschillen. Die wijze waarop maakt voor het meten van de vaardigheid van de leerling niet uit. Het leerdoel is duidelijk,

goed operationaliseerbaar en de mate waarin een leerling hierin slaagt, is goed te vertalen in een meetbare vaardigheid.

PEILINGEN MUZIEK

De eerste peiling muziek vond plaats in mei-juni 1992 bij een steekproef van 237 basisscholen en 36 LOM en MLK-scholen, samen met een peilingsonderzoek rekenen-wiskunde. Ruim duizend leerlingen maakten opgaven voor de muziekpeiling. Het ontwerp van deze peiling was gebaseerd op een studie van leergangen, adviezen van de SLO (Van der Lei 1989), de uitkomsten van de eerste inventarisatie van het onderwijsaanbod (Zwarts & Wijnstra 1989) en de bestudering van buitenlandse peilingsonderzoeken op dit terrein (Van Weerden 1991).

Uit de peiling van het onderwijsaanbod bleek opnieuw dat er een grote variatie bestond in de wijze waarop scholen dit vormingsgebied invulden, zowel in tijdsbesteding als in activiteiten. Zo bleek in de meeste gevallen (58%) de eigen groepsleraar muziek te geven en bleken de meest voorkomende lestijden te variëren van 30 minuten tot een uur per week met een gemiddelde van 45 minuten. Opvallend is dat circa 70% van de leerkrachten zei géén gebruik te maken van een lesmethode. Dit ondanks het feit dat er wel degelijk actuele lesmethoden beschikbaar waren waarin alle in de kerndoelen genoemde domeinen adequaat aan bod kwamen. Dat leerkrachten invullen geen lesmethode te gebruiken komt bij leer- en vormingsgebieden als rekenen, taal, geschiedenis en aardrijkskunde nauwelijks voor. Alleen bij beeldende vorming, bewegingsonderwijs en techniek zien we minder gebruik van methodes, respectievelijk 90%, 66% en circa 50%, maar dat is nog niet zo laag als de 30% bij muziek. Gering gebruik van lesmethoden gold zowel voor vakleerkrachten als groepsleerkrachten. Vakleerkrachten onderscheidden zich wel duidelijk van groepsleerkrachten in de mate waarin zij aandacht besteden aan andere aspecten van muziekonderwijs dan alleen liederen zingen, zoals stemvorming, maat- en ritmeklappen, instrumentgebruik, vastleggen van muziek en muziek beluisteren.

Een opvallende uitkomst was verder wat leerkrachten als belangrijkste doelstelling voor muziekonderwijs noemden: 'Leerlingen plezier laten ervaren met zingen/musiceren.' Op de tweede plaats kozen ze voor 'Expressie ter afwisseling van het cognitieve'. Ontwikkelen van muzikale vaardigheden stond op de vierde plaats en kennis bijbrengen op de zevende en laatste plaats. Deze prioritering wijkt af van wat in de toen geldende kerndoelen stond geformuleerd, namelijk: 'Het onderwijs in muziek is er op gericht dat de leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden verwerven om muziek te beluisteren, te beoefenen en om met

elkaar over muziek te kunnen spreken' (Commissie herziening eindtermen 1990). In deze peiling werd in navolging van de voorlopige eindtermen een onderscheid gemaakt in vijf domeinen. Voor alle domeinen, behalve voor bewegen op muziek, werden een of meer rapportage-eenheden, bestaande uit een verzameling opgaven, gedefinieerd. In schema:

	Domeinen	Rapportage-eenheid
1	Muziek beluisteren	1 Basiselementen 2 Melodie, vorm en functie 3 Klassieke instrumenten 4 Schoolinstrumenten 5 Instrumenten onderscheiden
2	Muziek maken	• Klassikaal • Individueel
3	Bewegen op muziek	(niet hier gemeten, wel bij bewegingsonderwijs)
4	Muziek vastleggen	6 Vastleggen van muziek
5	Spreken over muziek	7 Omgeving, landen en culturen 8 Instrumentgroepen, orkesten en stijlen

Bij het domein Muziek maken bestonden de opgaven uit praktische opdrachten, zoals het zingen van liederen en het klappen van ritmes. Deze opgaven werden zowel individueel als klassikaal aangeboden. Zo werd ook een nieuw lied aangeleerd volgens een vast protocol. Getrainde vakdocenten muziek namen deze praktijkopdrachten af, vanwege de kosten slechts bij een beperkt deel van de scholen/leerlingen.

Bij de andere domeinen ging het om luistertoetsen, destijds nog op cassettebandjes. Leerlingen maakten de toetsen met de koptelefoon op en vulden hun antwoorden in in een toetsboekje. Zo kregen ze geluiden van afzonderlijke muziekinstrumenten te horen en moesten ze opschrijven welk instrument ze hoorden. Ook kregen ze meerkeuzevragen met afbeeldingen van muziekinstrumenten. Daarnaast waren er luisterfragmenten met muziek typerend voor bepaalde stromingen (jazz, klassiek, pop, rap) of geografische gebieden (Afrikaans, Grieks, Spaans). In totaal ging het om 238 opgaven verdeeld over vier boekjes van elk ongeveer 25 minuten. Elke leerling maakte twee boekjes in wisselende volgorde. Ten slotte vulden alle leerlingen een vragenlijst in over wat ze zelf deden met muziek en over hun muziekvoorkeuren.

Na analyse van de uitkomsten werden acht meetschalen voor rapportage geconstrueerd. Daarbij werd ook gekeken naar achtergrondvariabelen. Zo blijken meisjes

weliswaar beter te presteren, maar als we corrigeren voor de mate waarin meisjes buitenschools aan muziek doen, valt dat verschil weg. Wel bleek dat de inzet van een vakleraar bij de muzieklessen een duidelijk positief effect heeft op de prestaties. Ook bleken leerlingen van ouders met een lager opleidingsniveau (de zogeheten gewichtenleerlingen) het relatief minder goed te doen dan de leerlingen zonder gewicht. Uiteindelijk is het de vraag wat de gevonden resultaten zeggen over het onderwijsniveau. PPOON heeft daartoe een specifieke procedure ontwikkeld, waarmee een groep experts standaarden bepalen voor onderwijsresultaten gebaseerd op kerndoelen (Van der Schoot 2001). Experts zijn in dit geval muziekdocenten van pabo's, onderwijsadviseurs van SLO, het toenmalige LOKV en begeleidingsdiensten, ontwikkelaars van leergangen, docenten van conservatoria en (vak)leerkrachten basisonderwijs. De laatste groep vormt twee derde van het gezelschap van 25 tot 30 personen.

De experts bleken de lat behoorlijk wat hoger te willen leggen. Feitelijk achtten ze slechts een van de acht rapportage-eenheden van voldoende niveau – dat is een niveau dat door circa 75% van de leerlingen zou moeten worden bereikt. Bij de praktijkopdrachten beoordeelden ze eveneens maar weinig prestaties als voldoende: bij de individuele opdrachten haalt 25% gemiddeld een positief oordeel en bij het aanleren van een nieuw lied behalen 5 van de 41 klassen een positief oordeel. Uiteraard gaven deze uitkomsten de nodige stof tot discussie. Daartoe uitgenodigde commentatoren weten de grote discrepantie tussen de standaard en de praktijk onder meer aan een gebrek aan adequaat onderwijsaanbod en te hoge verwachtingen van de experts. Deze experts, zo luidde een commentaar, 'lopen met hun hoofd in de wolken en hebben geen idee hoe het er op gewone scholen aan toe gaat' (Van Weerden en Veldhuijzen 1995).

In 1997 werd de peiling herhaald in nagenoeg dezelfde opzet. Inmiddels waren de kerndoelen basisonderwijs ingevoerd en ook alweer herzien, maar dat had geen inhoudelijke gevolgen voor het instrumentarium. Wel ontstond er tussen Cito en SLO discussie over de betekenis van deze kerndoelen. Volgens de opstellers (SLO) moesten de uitspraken in de kerndoelen niet worden opgevat als doelstellingen voor leerlingen, maar als eisen aan scholen voor het onderwijsaanbod, een inspanningsverplichting dus (Van der Lei in: Van Weerden & Veldhuijzen 2000, p. 112). Dit gold en geldt voor alle nieuwe kerndoelen. Een dergelijke interpretatie levert echter wel de nodige problemen op voor het uitvoeren van peilingsonderzoek in de traditionele zin, waarbij de instrumentconstructie voor de meting van leerlingprestaties wordt afgestemd op wat scholen onderwijzen.

In de uitkomsten van deze tweede peiling zien we een geringe verschuiving in prestaties: opgaven bij het domein Muziek beluisteren werden iets beter gemaakt, maar bij drie andere domeinen was er een achteruitgang te melden. Per saldo kon de situatie niet als beter of slechter worden geduid. Beredeneerd vanuit de al eerder vastgestelde standaarden was het dus nog steeds droevig gesteld met de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool (Van Weerden & Veldhuijzen 2000).

PEILING BEELDENE VORMING

In mei-juni 1996 werd de eerste en enige peiling beeldende vorming uitgevoerd onder honderd scholen. Uit de peiling van het onderwijsaanbod bleek onder meer dat er voor tekenen en handvaardigheid net als bij muziek een grote variatie in tijdsbesteding bestond. De meeste leraren vulden ongeveer twee uur per week in, maar er was behoorlijk wat variatie: van minder dan een uur (10%) tot ruim tweeneenhalf uur (4%). De meeste leraren (90%) beschouwden tekenen en handvaardigheid als twee losstaande activiteiten en meestal (60%) werken leerlingen klassikaal aan dezelfde opdracht. Op ongeveer de helft van de scholen is er ondersteuning van een vakleraar of van een ouder. Anders dan bij muziek gebruikt 90% een methode voor beeldende expressie.

In de peiling van de vaardigheden werden de domeinen Vormgeven en Beschouwen onderscheiden.

Voor het domein Vormgeven werden drie opdrachten geconstrueerd die, in navolging van de kerndoelen, de verschillende manieren waarop leerlingen tot een beeldend werkstuk komen representeren: vanuit gericht waarnemen; vanuit geheugen, fantasie en/of beleving; vanuit een communicatieve functie of een gebruiksfunctie.

Om praktische en logistieke redenen werden hierbij uitsluitend tekenopdrachten ontwikkeld. Tekeningen hebben het voordeel dat ze weinig ruimte innemen en daardoor makkelijk te verzamelen en te vervoeren zijn. De drie opdrachten waren het tekenen van een in de klas opgestelde trap, het tekenen van een illustratie bij het verhaal 'Een ondergrondse ontdekking' en tot slot het ontwerpen van een bankbiljet van honderd euro.

Cruciaal in een peilingsonderzoek is vervolgens hoe de producten van leerlingen worden beoordeeld en gewaardeerd. Voor een betrouwbaar en reproduceerbaar oordeel is een methodiek nodig die tot grote overeenstemming van beoordelaars leidt en die de relevante aspecten van beeldend werk goed tot uitdrukking brengt. Voor dit onderzoek is een speciale meetschaal ontworpen gebaseerd op uitspraken over inhoudelijke en technische aspecten van de kwaliteit. Daartoe werden 24 uitspraken

geselecteerd en voorgelegd aan enkele beoordelaars die deze voor een aantal representatieve tekeningen moesten beantwoorden. Uitspraken waren bijvoorbeeld: 'Dit is een rommelige tekening'; 'In deze tekening zijn beeldende aspecten nauwelijks uitgewerkt' of 'In deze tekening is weinig aandacht besteed aan de compositie'. Op basis van de score op alle uitspraken ontstond per opdracht een schaal met producten representatief voor de verschillende schaalposities. Andere beoordelaars positioneerden vervolgens alle gemaakte werken op deze schaal met negen punten, lopend van een lage naar een hoge waardering. Het aangetroffen niveau valt af te lezen aan de percentages per schaalpunt (zie verder: Hermans, Van der Schoot, Sluiter & Verhelst 2001).

Dit is een bewerkelijke werkwijze, maar wel een die goed interpreteerbare resultaten voor peilingsonderzoek oplevert. De beoordeling is veel minder afhankelijk van de toevallige beoordelaar en meetfouten worden voorkomen. Bovendien kan hiermee de daadwerkelijke tekenvaardigheid van de leerlingen en de verschillen daarin goed worden beschreven. Alle drie tekenopdrachten bleken vaker aan de lage dan aan de hoge kant te zijn beoordeeld. Bij 'De trap' en bij 'De ondergrondse ontdekking' was dit verschil behoorlijk groot.

Bij het domein Beschouwen ging het om drie schriftelijke opdrachten, waarin de leerling iets moet schrijven over een of meer afbeeldingen. Dat gebeurde met enkele basisvragen: wat zie je, welke verschillen zie je, wat weet je ervan en wat vind je ervan. Deze schrijfproducten werden beoordeeld op het al of niet voorkomen van beeldkenmerken. De conclusie was dat leerlingen zich bij het beschouwen van kunstwerken nagenoeg uitsluitend beperken tot het beschrijven van wat ze zien (de eerste vraag), maar nauwelijks andere aspecten benoemen, zoals vermeld in de kerndoelen (zie verder: Hermans, Van der Schoot, Sluiter & Verhelst 2001). Ook bij deze peiling kunnen we dus concluderen dat het aangetroffen niveau niet overeenstemt met de verwachtingen of eisen van de experts.

Op basis van de resultaten van de drie peilingsonderzoeken moeten we constateren dat de stand van zaken in het kunstonderwijs op de basisschool aan het eind van de jaren negentig niet rooskleurig was. Hoe de situatie nu is, kunnen we alleen bepalen als we opnieuw vergelijkbaar onderzoek doen. Dat lijkt niet eenvoudig. Hoe dat zou kunnen, schets ik hieronder.

UITDAGINGEN VOOR EEN NIEUW PEILINGSONDERZOEK

—
Het is de vraag of zich op korte termijn weer de gelegenheid aandient om peilingsonderzoek te doen. Sinds 2006 is het geen onderdeel meer van de onderzoeksagenda van PPO en in de afgelopen tijd is er ook geen specifieke vraag van de opdrachtgever (OCW) gekomen, zoals wel het geval was bij bewegingsonderwijs, Engels of burgerschap. Het meest recente voorbeeld van een dergelijke door de politiek ingegeven vraag is een herhaling van de peiling Engels in 2012. Voor het overige blijft PPO, conform de politieke aandacht, gericht op de basisvakken. Mocht de vraag zich echter wel weer aandienen, dan kan PPO deze beantwoorden, zoals in het verleden succesvol is gedemonstreerd. Maar er ligt nog wel een aantal kwesties dat vraagt om nadere bestudering en beantwoording.

KERNDOELEN

De eerste kwestie is de operationalisering van kerndoelen. De kerndoelen zijn er niet concreter op geworden in de laatste herziening (SLO 2005). Dat geeft scholen vrijheid en ruimte voor interpretatie, maar maakt het minder makkelijk om een goede afstemming te krijgen op wat er in de praktijk van de scholen gebeurt. Vanwege de globale aanduidingen in de kerndoelen en vanwege het ontbreken van leergangen met een groot marktaandeel, is de kans op overeenstemming in het onderwijsaanbod er niet groter op geworden. Dat maakt het inrichten van een peilingsonderzoek er niet eenvoudiger op. Alvorens een nieuwe peiling te doen is het daarom raadzaam eerst de inventarisatie van het onderwijsaanbod uitgebreid te herhalen, zodat er een beeld ontstaat van wat er op dit moment tot het curriculum behoort. Er zijn in de vorige peilingen wellicht aspecten niet meegenomen, die nu meer aandacht verdienen of waar inmiddels wel mogelijkheden voor operationalisering voor zijn te vinden.

MEETBARE OPBRENGSTEN

Een tweede, lastiger kwestie is wat we bij kunstzinnige oriëntatie nu precies als opbrengst moeten beschouwen en in hoeverre dat meetbaar is. We kunnen hiervoor te rade gaan bij het uitgebreide peilingsprogramma in de VS, *The National Assessment of Educational Progress* (NAEP). Er zijn in dit programma duidelijke specificaties ontwikkeld voor wat er binnen de verschillende disciplines gemeten zou kunnen worden. Daarbij wordt onderscheid gemaakt in Creating, Performing/interpreting en Responding, de ook in Nederland bekende indeling in productief en receptief kunstonderwijs (zie verder website: Arts Framework Project NAEP 2008).

In 2008 is in de VS nog een peilingsonderzoek Arts gedaan in grade 8 naar de prestaties voor muziek en beeldende vorming. Dat is weliswaar een andere leeftijdsgroep dan groep 8 in Nederland, maar de peiling levert toch interessant materiaal op voor de Nederlandse situatie. Zo luidt een citaat uit de samenvatting op internet:

'Students were asked to analyze and describe aspects of music they heard, critique instrumental and vocal performances, and demonstrate their knowledge of standard musical notation and music's role in society. The visual arts portion of the assessment included questions that measured students' ability to respond to art as well as questions that measured their ability to create art.'

Leerlingen moesten kunstzinnig werk beschrijven en analyseren, bijvoorbeeld door te vragen naar specifieke verschillen in bepaalde onderdelen van zelfportretten van kunstenaars. Daarnaast moesten ze zelf beeldend werk maken, bijvoorbeeld een zelfportret dat werd gescoord op detaillering, compositorische elementen en materiaalgebruik (zie verder de website: The Nation's Report Card: Arts 2008). In de uitkomsten zien we enkele met Nederland vergelijkbare resultaten: meisjes leveren in het algemeen hogere prestaties dan jongens en achterstandsleerlingen (in Nederland de gewichtenleerlingen) doen het over de hele linie minder goed dan de reguliere leerlingen.

VERGELIJKBAARHEID

Een belangrijk kenmerk van peilingsonderzoek is het periodieke karakter. PPO is gestart omdat een debat over onderwijsniveau alleen goed gevoerd kan worden op basis van correcte empirische gegevens. Discussies met een verwijzing naar 'vroeger' zijn vaak weinig gefundeerd, omdat objectieve gegevens ontbreken en een correcte vergelijking niet mogelijk is. Periodiek peilingsonderzoek biedt die vergelijking wel, maar dan dienen de opdrachten en taken voor leerlingen door de jaren heen wel vergelijkbaar te zijn. Daarom publiceert PPO in rapportages slechts voorbeelden van vragen en houdt het de rest in portefeuille voor een volgende peiling. De eerste meting is dan de o-meting. Bij volgende metingen wordt daaraan gerefereerd en worden resultaten daarmee vergeleken. Bij die volgende peiling worden de bestaande opgaven dan weer aangevuld met nieuwe tot er een voldoende grote itembank ontstaat om weer psychometrisch verantwoord te kunnen meten.

Zo gaat dat bij vakken als taal en rekenen en zo zou het bij kunstzinnige oriëntatie ook moeten. Maar bij kunstzinnige oriëntatie is die werkwijze lastiger, vooral omdat

daar minder sprake is van toetsen in de gebruikelijke zin.

Bij muziek is de situatie nog deels vergelijkbaar. Ook daar gebruikt PPO bij het meten van de domeinen muziek beluisteren, vastleggen van muziek en spreken over muziek min of meer traditionele items die samen een toets vormen. Deze items zijn statistisch bewerkt tot meetschalen die stabiel zijn over de tijd. Bij een volgende peiling komen er resultaten die vergelijkbaar zijn met die van de vorige peiling. Er is dan sprake van een peilstok, die absoluut meet en niet afhankelijk is van de toevallige samenstelling van de toets. Dat kan echter alleen als er voldoende items uit de oude meting weer meegenomen kunnen worden in de nieuwe meting en dat is weer afhankelijk van de vraag of die items nog passen bij het actuele aanbod. Bijvoorbeeld: een vraag naar muziekstijlen uit 1996, met alternatieven als 'reggae' en 'disco', is in 2014 wellicht dermate gedateerd, dat die niet meer kan worden gesteld.

Voor de praktische opdrachten, de productieve kant van muziek, zijn echter analysetechnieken gebruikt die zich minder makkelijk laten equivaleren over de tijd. De opdrachten zijn wel reproduceerbaar, maar de scoring is minder objectief en bij een kleine steekproef gevoelig voor fluctuatie. Een grotere steekproef is echter niet betaalbaar, aangezien het bij de praktische opdrachten gaat om dure afnametechnieken met inzet van speciale toetsleiders, opnameapparatuur en tijdrovende beoordelingsactiviteiten met audiobestanden.

Bij beeldende vorming zijn vergelijkbare complicerende factoren aan te wijzen. De praktische opdrachten zijn alle drie gepubliceerd, dus er zijn geen opdrachten meer in portefeuille. Te overwegen is wel ze opnieuw voor te leggen. Verondersteld mag worden dat de kans dat deze opdrachten in de schoolpraktijk zijn gebruikt als oefening (de reden voor de geheimhouding) niet erg groot is. Ook het systeem voor beoordeling kan gehandhaafd worden. Indien we bij nieuw peilingsonderzoek een set oude producten meenemen in de beoordelingsrondes, kunnen we bovendien controleren of er sprake is van een eventuele verandering in beoordeling. Net als bij muziek is het de vraag of we met deze opdrachten voldoende het huidige aanbod dekken. Het is zeer waarschijnlijk dat ook hier een actualiseringslag nodig is.

NIEUWE DOELEN

Bij een nieuwe peiling zou ten slotte gekeken kunnen worden naar de mogelijkheid om doelen die nog buiten de peiling zijn gebleven, nu wel mee te nemen, mogelijk met andere, nieuwe technieken. Voorbeelden zijn portfoliotechnieken voor leerlingprestaties of instrumenten die de affectieve kant van kunstzinnige oriëntatie beter in beeld kunnen brengen. Bij portfoliotechnieken valt te denken aan het laten verzame-

len van meer werken over een langere periode volgens bepaalde specificaties. Indien voldoende vroeg gestart wordt met werving van scholen zou een dergelijke opzet realiseerbaar zijn. Hoewel het onwaarschijnlijk is dat hier een absolute meting aan kan worden gekoppeld, zou het beeld van het huidige niveau wel verrijken.

CONCLUSIE

—
Het uitvoeren van een peilingsonderzoek voor kunstzinnige oriëntatie staat op dit moment niet in de onderzoeksagenda van PPON en er zijn geen aanwijzingen dat hieraan op korte termijn iets zal veranderen. De prioriteit van de overheid ligt op dit moment bij versterking van de prestaties voor rekenen en taal.

De vraag of een nieuw peilingsonderzoek voor kunstzinnige oriëntatie mogelijk is, is vooral een vraag aan de politiek. Technisch en inhoudelijk is het voor PPON geen probleem voor de gebieden muziek en beeldende vorming een nieuw peilingsonderzoek op te zetten en uit te voeren. Wel zou opnieuw naar de domeinbeschrijving moeten worden gekeken en zou kunnen worden verkend of er nog andere opbrengsten in beeld moeten worden gebracht. Actualisering van opgavenmateriaal is onvermijdelijk en zal nog wat investeringen vergen. Vervanging en uitbreiding van taken ligt voor de hand. Verder is het verstandig nog eens over de grens te kijken en kijken wat we in opdrachten voor leerlingen bijvoorbeeld kunnen leren van onze collega's in de VS (NAEP).

Of de in het verleden voor PPON ontwikkelde instrumenten om de vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen nog voldoende aansluiten bij de huidige schoolpraktijk zal nieuw onderzoek moeten uitwijzen. Gezien de lange periode waarin geen gegevens meer zijn verzameld over deze leergebieden lijkt het daarom raadzaam eerst een nieuwe inventarisatie te doen van het onderwijsaanbod. Dat is ook relatief eenvoudig en snel uit te voeren. Of hier op korte termijn behoefte aan is, zal moeten blijken.

Jan van Weerden

Jan van Weerden is onderwijskundige en werkt op de afdeling Primair onderwijs en voortgezet onderwijs van Cito als projectleider aan het project PPON.

LITERATUUR

- **Brink, H., Wijnstra, J. & Janssens, F. (1989).** *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij de Beeldende vorming in de basisschool.* PPON-rapport nr. 2. Arnhem: Cito.
- Commissie Herziening Eindtermen (1990).** *Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008).** *Over de drempels met taal en rekenen.* Enschede: SLO.
- Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluijter, C. & Verhelst, N. (2001).** *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool.* Arnhem: Cito.
- Lei, R. van der (1989).** *Advies voor de periodieke peiling van het onderwijsniveau bij muziek.* Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Schoot, F. van der (2008).** *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON.* Arnhem: Cito.
- Weerden, J. van (1991).** Muziek in de periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON). *Kunsten & educatie*, 91(2), 38-52.
- Weerden, J. van (1997).** *Verantwoording van de peiling muziek einde basisonderwijs 1992.* PPON-rapport nr. 11. Arnhem: Cito.
- Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (1995).** *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool.* Arnhem: Cito.
- Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000).** *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2.* Arnhem: Cito.
- Wijnstra, J. (ed.) (1990).** *Verantwoording van de rekenpeiling medio en einde basisonderwijs 1987.* PPON-rapport nr. 5. Arnhem: Cito
- Zwarts, M. & Wijnstra, J. (1989).** *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij het muziekonderwijs in de basisschool.* PPON-rapport nr. 3. Arnhem: Cito.

WEBSITES

—
The Nation's Report Card: Arts 2008: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/arts>

2008 Arts education Assessment Framework. NAEP Arts Education Framework Project:
<http://www.nagb.org/publications/frameworks/arts-frameworko8.pdf>

PPON: <http://ppon.cito.nl>

LOSSE UITGAVEN EN ABONNEMENTEN

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. Een jaarabonnement kost € 37,50, voor studenten en leden bibliotheek € 28,-. De prijs per uitgave is € 16,50, voor studenten en leden bibliotheek € 12,40. Groepskorting is mogelijk in overleg.

ABONNEMENTENADMINISTRATIE EN BESTELLINGEN

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

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een gespecialiseerde bibliotheek (met ingang van 1 juli 2012 omgezet naar online bibliografie), organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

CULTUUR + EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Dit nummer van Cultuur+Educatie besteedt aandacht aan drie kernvragen over cultuureducatie met kwaliteit: Wat verstaan we onder kwaliteit van cultuureducatie in het (primair) onderwijs? Hoe is het gesteld met die kwaliteit? Wie is er verantwoordelijk voor en kan er iets aan doen? Teunis IJdens schetst het referentiekader voor een pragmatische benadering. Hij stelt dat de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs een kwestie van onderwijskwaliteit is. Diederik Schönau bespreekt het Amerikaanse onderzoeksrapport *Qualities of Quality* dat mogelijk handvatten kan bieden voor onze Nederlandse discussie over het kwaliteitsbegrip. Marjo van Hoorn en Piet Hagens nemen de competenties van groepsleerkrachten voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie onder de loep. Wat weten we daarover en wat leren leerkrachten in spe over kunstzinnige oriëntatie tijdens hun pabo-opleiding? In aansluiting daarop kijken Vera Meewis en Bea Ros in hun bijdrage naar deskundigheidsbevordering in kunstzinnige oriëntatie voor zittende leerkrachten: welke behoeften hebben ze en wat biedt de markt? Jan van Weerden ten slotte zet de aanpak en uitkomsten van de laatste periodieke peilingen van het onderwijsniveau door Cito voor de vakken muziek en beeldende vorming (in 1996 en 1997) uiteen. Hij doet suggesties over de wijze waarop een nieuwe peiling is uit te voeren.

IN VOORBEREIDING

- Kunsteducatie en het brein (werktitel)
- Observerend leren: een oud principe in een nieuw jasje

