



VOORLOPIG ONDERZOEKSPROGRAMMA KUNSTZINNIGE VORMING

Onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming

juli 1984

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
van de Universiteit van Amsterdam
Singel 138 1015 AG Amsterdam

080884/6167
FH/JOW/JKK/JA



INHOUD	BLZ.
VOORWOORD	
1. INLEIDING	1
2. KUNSTZINNIGE VORMING: STAND VAN ZAKEN	3
2.1 Kunstzinnige vorming	3
2.2 Doelstellingen en uitgangspunten	4
2.3 Kunstzinnige vorming binnen en buiten de school	9
2.4 De beroepsopleidingen	21
2.5 De verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming	24
3. KUNSTZINNIGE VORMING EN ONDERZOEK	28
3.1 Het buitenland	28
3.2 Nederland	32
3.3 Onderzoek en praktijk	36
4. OPZET EN UITVOERING VAN HET PROGRAMMERINGSONDERZOEK	38
5. HET KUNST EN CULTUURBEGRIIP EN KUNSTZINNIGE VORMING	43
6. ONTWIKKELINGSWERK	47
7. EVALUATIE EN KUNSTZINNIGE VORMING	52
8. DE AANSLUITING VAN HET KUNSTVAKONDERWIJS OP DE BE- ROEPSPRAKTIJK	59
9. VERZORGINGSSTRUCTUUR/STEUNFUNCTIES	71
10. BELEID TEN AANZIEN VAN KUNSTZINNIGE VORMING	78
11. SAMENVATTING EN VOORSTEL VOOR EEN ONDERZOEKSPRO- GRAMMA	85
LIJST VAN AFKORTINGEN	100
LITERATUUR	103

VOORWOORD

Sinds 1975 zijn door de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (vóór 1981 door het voormalige Kohnstamm Instituut) vele onderzoeksprojecten uitgevoerd op het gebied van de kunstzinnige vorming binnen en buiten het onderwijs. Deze onderzoekingen, die zich met name richtten op de educatieve functie van kunst en de evaluatie van culturele programma's werden mogelijk gemaakt door subsidies van het Ministerie van WVC, de SVO en diverse andere (overheids)instellingen.

Reeds lange tijd bestaat behoefte het onderzoek meer in een programmatisch kader te brengen. Dat betekent in de eerste plaats dat een stand van zaken op het gebied van onderzoek naar kunstzinnige vorming gegeven wordt. In tweede instantie behoort een probleemverkenning en een inventarisatie van onderzoeksvragen, die bij betrokkenen in veld en beleid leven tot de bouwstenen van een dergelijk programma.

Tenslotte moet het idealiter mogelijk zijn, op basis van de beschikbare gegevens, onderzoeksgebieden aan te wijzen en een prioritering in onderzoeksinitiatieven aan te brengen.

Een dergelijk programma bevordert de samenhang in uitkomsten van onderzoek. Ook is het een basis tot een verantwoord gebruik van subsidiegelden, omdat de voorwaarden voor relevantie en bruikbaarheid van onderzoeksresultaten maximaal aanwezig zijn.

Het voorliggende programma is ontstaan op grond van reflectie op eerder verricht onderzoek, van bestudering van literatuur en onderzoeksrapporten, van interviews die met sleutelfiguren zijn gehouden en van overleg met andere onderzoeksgroepen binnen de SCO.

Een prioritering en een meerjarenplan bevat het programma nog niet. Dit is niet een taak van onderzoekers alleen, omdat hierbij meer dan alleen theoretische en onderzoeksmatige over-

wegingen in het geding zijn. Om tot een programma van onderzoek te komen dat tevens een meerjarenplan bevat, zal het nodig zijn dat verdere studie en overleg gevoerd wordt met beleidsverantwoordelijken en met veldbetrokkenen.

De totstandkoming van het onderzoeksprogramma kunstzinnige vorming is des te belangrijker, omdat het onderzoeksgebied als zodanig niet voorkomt als aparte programmalijn van het onderzoeksprogramma '84 dat in het kader van de meerjarenprogrammaring van SVO onlangs gereed kwam. Evenmin wordt dit onderzoeksgebied genoemd in de eerste aanzet tot een meerjarenplan onderwijsonderzoek in het kader van de departementale onderzoeksplanning 1984-1988.

Een en ander betekent, dat het van belang is onderzoeksvraagstellingen uit dit onderzoeksprogramma in te passen in bestaande programmalijnen. Daarvoor zijn goede mogelijkheden, omdat het kunstzinnige vormingsgebied een steeds belangrijkerplaats inneemt in veel onderwijssectoren.

Dit programma is geschreven in opdracht van de Stafafdeling Beleidsvoorbereiding Culturele Zaken van het Ministerie van WVC en mede mogelijk gemaakt door een subsidie van het DG Wetenschapsbeleid.

Aan de totstandkoming ervan hebben drs. F. Haanstra en drs. J. Oostwoud Wijdenes gewerkt, onder leiding van drs. ir. P. Godefrooij. Zij taak werd per 1 februari 1984 overgenomen door drs. J.K. Koppen.

1. INLEIDING

In 1973 verscheen het rapport 'Kunstzinnige vorming in Nederland', "bevattende gegevens ter ondersteuning van een structuurvoorstel voor het onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming". Het rapport was samengesteld door het NIVOR, in opdracht van en in samenwerking met de Werkgroep 0 3 (werkgroep organisatie van het onderwijskundig onderzoek ten behoeve van de kunstzinnige vorming). De SVO verleende subsidie voor het onderzoek. Tien jaar later is, zij het op bescheiden schaal, wederom een programmeringsonderzoek op het gebied van de kunstzinnige vorming verricht. Dit keer door de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, in opdracht van het ministerie van WVC en met gelden van wetenschapsbeleid.

Uiteraard heeft de situatie van de kunstzinnige vorming zich in die tussenliggende tien jaren aanzienlijk gewijzigd. Die wijziging houdt verband met de algemeen maatschappelijke en politieke ontwikkeling, met het overheidsbeleid en met de veranderingen in het gehele onderwijsstelsel.

In economisch relatief gunstige omstandigheden deed zich de eerste jaren na 1973 nog een opbloei van kunstzinnige vormingsactiviteiten voor, zowel binnenschools (uitbreiding van de experimenten eindexamens expressievakken en aandacht voor de kunstzinnige vorming in de middenschool) als buitenschools (toename van het aantal creativiteitscentra en muziekscholen, uitbreiding van educatieve diensten van musea etc.).

De nota's 'Kunst en kunstbeleid' en 'naar een nieuw museumbeleid' uit 1976 weerspiegelen de belangrijke rol die de kunstzinnige vorming was toegedacht.

Met de economische recessie bleek het tijdelijke karakter van deze opbloei en werd de kunstzinnige vorming door velen weer bestempeld als overbodige luxe. Maar ook andere ontwikkelin-

gen zijn van invloed geweest op de positie van de kunstzinnige vorming, zoals de decentralisatie van het sociaal cultureel werk, de maatregelen en experimenten rond de verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming en, binnen het onderwijs, de invoering van de basisschool en de PABO, de algemeen vormende onderbouw in het LBO, de NLO's en de ontwikkeling van de volwasseneneducatie. In hoofdstuk 2 schetsen we in het kort de huidige situatie van de kunstzinnige vorming.

De ontwikkelingen in het onderzoek naar kunstzinnige vorming zijn sinds 1973 niet zo turbulent verlopen. Het NIVOR rapport meldt, dat er op onderzoeksgebied "nog weinig voorhanden is", dat het verrichte onderzoek "betrekkelijk fragmentarisch is" en de relatie van het onderzoek tot de behoeften van praktijk en beleid "uitermate mager is". Tien jaar later kunnen constateren dat er weliswaar een reeks onderzoeken is verricht, maar dat de totale onderzoeksinspanning op dit gebied weinig omvangrijk is gebleven. Ook de klachten over de kloof tussen theorie en praktijk zijn blijven bestaan. In hoofdstuk 3 behandelen we de stand van zaken van het onderzoek.

Hoofdstuk 4 bespreekt de opzet en uitvoering van het programmeringsonderzoek en de daaropvolgende hoofdstukken bevatten de knelpunten en onderzoeksvragen die het programmeringsonderzoek opleverde, gerangschikt naar thema's: cultuurbegrip (hoofdstuk 5), ontwikkelingswerk (hoofdstuk 6), evaluatie (hoofdstuk 7), aansluiting kunstvakonderwijs en beroepspraktijk (hoofdstuk 8), verzorgingsstructuur (hoofdstuk 9) en beleid (hoofdstuk 10).

Hoofdstuk 11 ten slotte bevat een samenvatting van het voorafgaande en een onderzoeksprioritering die bestaat uit een zestal vraagstellingen.

2. KUNSTZINNIGE VORMING: STAND VAN ZAKEN

2.1 Kunstzinnige vorming

Kunstzinnige vorming gebruiken we als aanduiding van al die activiteiten waar kunstzinnige middelen gehanteerd worden bij het tot stand brengen van leerervaringen bij mensen. Naast kunstzinnige vorming worden termen gebruikt als creativiteitsontwikkeling, musische vorming, culturele vorming, ludieke vorming en wat dies meer zij. Kunstzinnige vorming is voor velen de meest acceptabele term, hoewel het gebruik ervan zeker geen overeenstemming over de doelstellingen inhoudt.

Kunstzinnige vorming kent verschillende vakgebieden of disciplines, namelijk

- audiovisuele vorming, waarbij gebruik wordt gemaakt van foto's, film, radio-, televisie- en videoprogramma's, dia's en dergelijke;
- beeldende vorming, waartoe men rekent tekenen, schilderen, grafische en publiciteitsvormgeving, plastiek en keramiek, vormgeving in metaal en kunststoffen, mode en textiele vormgeving, monumentale, architectonische en industriële vormgeving;
- vorming door middel van dans en beweging, waarbij men kan denken aan volksdansen, klassieke en moderne dans, dansexpressie, stijldans en dergelijke;
- dramatische vorming, waarbij tal van werkvormen worden gebruikt zoals expressie door woord en gebaar, rollenspel, simulatiespel, poppenspel, theater en toneel;
- literaire vorming, die soms niet tot de kunstzinnige vorming wordt gerekend, maar waarvan een aantal aspecten, zoals het leren schrijven van verhalen en gedichten, taal-drukwerkplaatsen van creativiteitscentra, ontmoetingen van schrijvers met lezers, binnen onze omschrijving van kunst-

zinnige vorming vallen;

- muzikale vorming, waarbij gebruik wordt gemaakt van klank en ritme, stem, muziekinstrumenten, electronica en andere geluidsbronnen.

Dikwijls beperkt men zich bij kunstzinnige vorming tot (onderdelen van) één vakgebied of discipline zoals bij de schoolvakken tekenen, handvaardigheid of muziek. Soms tracht men tot mengvormen of integratieve benaderingen te komen. Een ander onderscheid dat vaak wordt gemaakt is het onderscheid tussen 'produktieve' en 'reflectieve' kunstzinnige vorming. Produktief (ook 'creatief', 'actief', of 'praktisch werken') heeft betrekking op het zelf kunnen hanteren van kunstzinnige middelen c.q. vormgeven. Reflectief (ook 'receptief', 'passief' of 'kunstbeschuwing') heeft betrekking op het ontvankelijk zijn voor en waarnemen van kunstzinnige vormgeving en het daarop kritisch kunnen reageren.

De kunstzinnige vorming kent verschillende werkvelden: het onderwijs, het sociaal cultureel werk, creativiteitscentra en muziekscholen, kunstzinnige vorming vanuit professionele kunstinstellingen zoals musea en orkesten en therapie.

Laatstgenoemd werkveld wordt in dit rapport buiten beschouwing gelaten. De verbindingen met het werkveld amateuristische kunstbeoefening komen zijdelings aan de orde. Naast onderwijs worden soms de beroepsopleidingen als PABO, NLO, kunstacademie etc. als afzonderlijk werkveld genoemd. Hetzelfde geldt voor de zogeheten verzorgingsstructuur (ontwikkeling, begeleiding, bemiddeling, studie en documentatie).

2.2 Doelstellingen en uitgangspunten

De doelstellingen en uitgangspunten van kunstzinnige vorming die gehanteerd worden, kunnen aanzienlijk verschillen. Een veel gehanteerde indeling onderscheidt drie hoofdstro-

mingen: de stroming waarbij de confrontatie van de leerling met kunst en de cultivering van zijn waarneming hoofddoelen zijn, de stroming waarbij de individuele expressie en persoonlijkheidsontplooiing van de leerling centraal staan en de stroming waarbij de maatschappelijke bewustwording en emancipatorisch gebruik van media worden beoogd. De eerste stroming wordt soms aangeduid als 'kunstonderwijs' (Kempers, 1978). Voor de beeldende vorming houdt het in, dat de leerling systematisch leert omgaan met beeldende middelen als kleur, vorm en compositie. Beeldende vaardigheden worden bijgebracht door het zelf maken van werkstukken, maar ook door het analyseren van kunstwerken, de kunstbeschouwing. Tot de tweede stroming rekent men aanhangers van de vrije expressietheorie van Read (1965) en meer recentelijk van humanistisch psychologische theorieën, o.a. van Maslow (1972). Algemeen uitgangspunt hierbij is steeds dat de creatieve en expressieve vermogens die ieder mens bezit ontwikkeld moeten worden om te komen tot een volgroeiende persoonlijkheid. Kenmerkend voor deze stroming is dat aan het expressieve proces meer waarde wordt toegekend dan aan het produkt.

Vertegenwoordigers van de derde stroming (Giffhorn, 1972; Ehmer, 1979) zien kunst als een randverschijnsel, een ondergeschikt aspect van onze cultuur. De massamedia bepalen in veel grotere mate ons bestaan. Niet het leren analyseren van kunstwerken, maar het leren analyseren van alledaagse visuele informatie met voortdurende verwijzing naar de relatie met de maatschappelijke context is een van de hoofddoelstellingen.

Een andere indeling naar richtingen in de kunstzinnige vorming (Asselbergs, 1982) onderscheidt twee hoofddimensies, namelijk a) de vraag of men kunstzinnige vorming meer op individuele basis hanteert, of dat men het vooral benadert in relatie tot de samenleving en b) de vraag of kunstzinnige vorming in dienst moet staan van cultuuroverdracht in tradi-

tionele zin of van culturele emancipatie. Anders gezegd: ziet men als taak van de kunstzinnige vorming het officieel gewaardeerde cultuurpatroon te helpen overdragen van de ene generatie op de andere en van de ene sociale klasse op de andere of erkent men het bestaansrecht van sterk uiteenlopende vormen van kunst en cultuur en ziet men als taak van de kunstzinnige vorming om de verschillende bevolkingsgroepen hun eigen normen en waarden te laten verbeelden.

In de praktijk zullen weinig kunstzinnige vormers uitsluitend binnen één stroming van de kunstzinnige vorming werken. Eerder is er sprake van allerlei mengvormen, ook van aanpakken die in theorie onderling strijdige uitgangspunten hebben. Over hoe de praktijk zich tot de verschillende stromingen verhoudt bestaan slechts weinig gegevens. We zullen hieronder kort ingaan op de situatie in het avo, lbo en bij de creativiteitscentra.

Oud-mavo en havo-leerlingen, met handenarbeid, muziek, tekenen of textiele werkvormen in hun eindexamenpakket rapporteerden over wat ze van deze vakken hadden opgestoken vooral leerervaringen over kunst en cultuur in engere zin (Van der Kamp, 1980). Ze hadden meer waardering gekregen voor kunstenaars, konden nu beter meepraten over kunst en wisten een en ander over stromingen en stijlen uit de kunstgeschiedenis.

In veel mindere mate worden leerervaringen genoemd waarbij de maatschappelijke context van kunst en cultuur in beschouwing wordt genomen. In totaal zegt meer dan 90% van deze oud-leerlingen dat zij ofwel zelf nog aan kunstzinnige activiteiten doen ofwel gebruik maken van culturele voorzieningen. Blijkens dit onderzoek hebben de kunstzinnige vakken ertoe bijgedragen dat deze oud-mavo- en havo-leerlingen deelnemen aan het officieel gewaardeerde cultuurpatroon.

In een ander onderzoek (Otto en Van der Kamp, 1980) werden mavo- en havo-docenten gevraagd naar de doelen die ze nastreven bij de beeldende vakken. Uit de antwoorden blijkt, dat doelen die betrekking hebben op persoonlijkheidsont-

plooiing, de belangrijkste plaats innemen. Hierna volgt de kunstopvatting, terwijl doelen die verwijzen naar maatschappelijke bewustwording door weinig docenten worden onderschreven.

Mavo-docenten zeggen vaker te hechten aan het aanleren van sociale vaardigheden en aan het ontspannen en plezierig in school bezig zijn, terwijl havo-docenten de cultivering van de waarneming, het 'leren zien', vaker noemen.

Vergelijkbare informatie over het lbo ontbreekt, met uitzondering van het vak muziek. Uit een enquête van SLO en NSKV (project muziek in het (m)avo/lbo, 1983) blijkt de doelstelling 'liefde voor muziek bijbrengen' het meest te worden nagestreefd. Persoonlijkheidsontplooiing wordt veel minder genoemd, maatschappelijke bewustwording nog minder.

Als gevolg van het beroepsvoorbereidend karakter van het lbo lag bij de vakken handenarbeid, tekenen en textiel van oudsher de nadruk op de 'nuttige kunsten' als tegenhanger van de 'schone kunsten'. De algemene vorming heeft in het lbo echter steeds meer de nadruk gekregen, hetgeen werd geconcretiseerd in 1974 met de invoering van het 4-jarig lbo met een algemeen vormende onderbouw. Volgens Rupp (1983) overheerst nu evenals in het algemeen voortgezet onderwijs (avo) in het lbo een individualiserend, humanistisch vormingsideaal. De eigen cultuur van de lbo leerlingen, waarin techniek en huishoudelijke arbeid een hoofdrol spelen, wordt daarbij naar de achtergrond geschoven. Vakindelingen en vakinhouden zoals die in het avo voorkomen worden voor het lbo als voorbeeld gesteld. Dit heeft ook invloed op een vak als handenarbeid, in die zin dat abstracte doelen als persoonlijkheidsontplooiing en expressie belangrijker zijn geworden. Het nuttigheidsaspect, het ambachtelijke van de beeldende vakken met het oog op de toekomstige beroepsuitoefening is echter ook nog aanwezig, zodat de doelstellingen van deze vakken in het lbo vaak een dualistisch karakter hebben.

Bij de creativiteitscentra kan men een ander eerder genoemd dua-

lisme constateren, namelijk de spanning tussen cultuuroverdracht en culturele emancipatie, oftewel, tussen kunst en vorming. Volgens Asselbergs (o.a. in Haanstra, 1982) neigt men in de kunstzinnige vorming ertoe uit te wijken naar de kunst of naar de vorming. In het begin van de Vrije Expressiebeweging in Nederland vielen denkbeelden over (vernieuwing in) kunst en vorming voor korte tijd samen. Eind jaren 60 ontstond een duidelijke tendens om de kunst overboord te zetten. Vormingsdoelen variërend van persoonlijkheidsontplooiing tot maatschappelijke bewustwording voerden de boventoon. Recentelijk is er sprake van een "nieuwe omarming van de kunst" (ibid, pg. 19). Uitspraken van docenten en inspectie bevestigen dit beeld: "De vormingshauze van de jaren 70 is voorbij" (ibid, pg. 16) en de minister van WVC, de heer Brinkman, sprak najaar 1983 bij de opening van het centrum voor kunstzinnige vorming in Lelystad onder meer de volgende woorden: "Kunstzinnige vorming beschouwen als instrument om de maatschappij te veranderen of als middel tot persoonlijke ontplooiing is in veel gevallen een pleidooi gebleken voor het eten van soep met een vork" (VCO bulletin, 1983). In het Rijksplan sociaal cultureel werk staat over de plaatsbepaling van de kunstzinnige vorming en amateuristische kunstbeoefening: "Op inhoudelijk gebied zijn de professionele kunsten evenwel de voedsters van de amateuristische kunstbeoefening en de kunstzinnige vorming. Aan deze professionele kunsten ontleent deze sector immers haar kwaliteit, haar inhoudelijke vernieuwingen, haar middelen". Bij dit "immers" kan men vraagtekens zetten. Volgens Knulst (in Haanstra, 1982) is in de sector amateuristische kunstbeoefening/kunstzinnige vorming een eigen cultuur ontstaan, met een eigen verbeeldingswereld die vaak ver verwijderd is geraakt van wat er op professioneel gebied plaats vindt. Tussen die twee werelden is inhoudelijk en thematisch een enorme kloof ontstaan, ze grijpen niet meer zo in elkaar en vandaar de belangstelling voor het één, niet noodzakelijk leidt tot een toena-

me van sympathie voor het ander. Sommigen zoeken de relatie kunst en kunstzinnige vorming dan ook in de analogie die zou bestaan tussen kunstscheppende en kunstzinnige vormings-*processen* en niet in het feit dat kunstzinnige vorming vormgevingsmiddelen ontleent aan de kunsten om deze te leren gebruiken voor het maken van verwante *produkten* (Brakkee, 1981).

2.3 Kunstzinnige vorming binnen en buiten de school

Basisonderwijs

In artikel 10 van de Wet op het Basisonderwijs staat:

- "1. Het onderwijs omvat, waar mogelijk in samenhang:
 - a. zintuiglijke en lichamelijke oefening;
 - b. Nederlandse taal;
 - c. rekenen en wiskunde;
 - d. Engelse taal;
 - e. enkele kennisgebieden;
 - f. expressie-activiteiten;
 - g. bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer;
 - h. bevordering van gezond gedrag.
2. Bij de kennisgebieden wordt in elk geval aandacht besteed aan:
 - a. aardrijkskunde;
 - b. geschiedenis;
 - c. de natuur, waaronder biologie;
 - d. maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting;
 - e. geestelijke stromingen.
3. Bij de expressie-activiteiten wordt in elk geval aandacht besteed aan: de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging."

Doelen, leerinhouden, werkvormen etc. van de vakken op de basisschool moeten worden aangegeven in het schoolwerkplan. Dit geldt ook voor de "expressie-activiteiten". Tussen scholen kunnen grote verschillen optreden in de tijd die aan de kunstzinnige vorming wordt besteed en aan de plaats van de kunstzinnige vorming: gesplitst in vakken, een geïntegreerde aanpak en/of kunstzinnige vorming als hulpmiddel bij andere leergebieden, bijvoorbeeld taal, aardrijkskunde en natuuronderwijs (SLO, 1983). In principe zijn in de basisschool gunstige condities aanwezig om kunstzinnige vorming in het werkplan te integreren. De leerkrachten zijn, in vergelijking met het voortgezet onderwijs, minder sterk gebonden aan een strak rooster en het gebruik van kunstzinnige middelen in een pedagogische totaalconceptie behoort tot de mogelijkheden, zoals men bijvoorbeeld in de Vrije Scholen aantreft. Ook in het Montessori basisonderwijs neemt de kunstzinnige vorming een belangrijke plaats in (Stichting Montessori Centrum, 1982). Dat dit niet voor het gehele basisonderwijs geldt wordt geweten aan het ontbreken van deskundigheid bij de onderwijzers, aan financiële belemmeringen en aan het feit dat veel onderwijzers en ouders het belang van de kunstzinnige vorming niet hoog aanslaan. Het voortgezet onderwijs stelt immers hoge, vooral op talen en wiskunde gerichte eisen, waar men zich in de basisschool dan weer sterk op richt.

Lager beroepsonderwijs

In het voortgezet onderwijs heeft een aantal kunstzinnige vormingsvakken een vaste plaats op het lesrooster gekregen. Handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen komen voor op de basistabellen van vrijwel alle schoolsoorten in het voortgezet onderwijs. Voor audiovisuele vorming, dans en drama geldt dit niet. Dit betekent niet dat er aan deze vormingsgebieden helemaal geen aandacht besteed wordt. Zo kunnen

alle scholen, zij het onder bepaalde voorwaarden, het vak drama in hun onderwijsaanbod opnemen en sommige scholen doen dit ook. Op de meeste scholen bezoeken leerlingen een of meer keren een toneel- of theatervoorstelling (Oostwoud Wijdenes, 1982). In dit overzicht zullen we ons echter beperken tot de beeldende vakken en muziek.

De positie van de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiel in het lbo wisselt per schoolsoort. De meeste aandacht krijgen deze vakken binnen het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs (lhno), dat het sterkst een algemeen vormend karakter draagt en vooral door meisjes wordt bezocht. In het lager economisch en administratief onderwijs (leao) en het lager middenstands onderwijs (lmo) is er aanzienlijk minder aandacht voor deze vakken en in het lager technisch onderwijs (lto) wordt er alleen in de onderbouw aandacht aan besteed. De wettelijke uren tabellen die het minimum aantal uren per vak over de vier jaren voorschrijven (zie *Künstlerische Erziehung in den Niederlanden*, 1981) laten wel een spreiding over de hele opleidingsduur toe, maar het lto geeft in de bovenbouw voorrang aan de beroepsgerichte vakken. Dat brengt een concentratie van uren kunstzinnige vakken in het eerste jaar of de eerste twee jaren (van 6 tot 10 uur per week!) met zich mee.

Een speciaal probleem in het lbo is, dat in de uren tabellen de kunstzinnige vakken zijn geclusterd met het nieuwe vak algemene technieken. Dit leidt soms tot vermindering van het aantal uren dat aan handvaardigheid (handenarbeid en textiel) wordt besteed. De invulling van het vak algemene technieken ten opzichte van handvaardigheid is verre van duidelijk zoals mag blijken uit de volgende tekst van 'Het Besluit lavo': "In de tabel is dit vak (algemene technieken) in de eerste plaats verbonden met handvaardigheid. Immers, onder handvaardigheid is te verstaan het vormend bezig zijn met materiaal en gereedschap, waarbij het accent ligt op het ontwikkelen van oorspronkelijkheid en zelfexpressie bij de

leerlingen. Bij het nieuwe vak algemene technieken is eveneens sprake van vormend bezig zijn met materiaal en gereedschap, maar nu ligt het accent zowel op het oplossen van problemen met een algemeen karakter door het aanwenden van kennis en kunde alsmede op het aanbrengen van verschillende vaardigheden als onderdeel van de algemene vorming. In het verlengde hiervan kan het vak ook een zekere oriëntatie ten aanzien van velden van beroepen geven".

Sinds 1976 bestaat in het lbo de mogelijkheid om eindexamen te doen in een van de beeldende vakken. Van deze mogelijkheid, die in tegenstelling tot bij het avo zonder experimenteerfase is ingevoerd, wordt door lhno-leerlingen veel gebruik gemaakt. Op het leao is dat in aanzienlijk mindere mate het geval en op het lmo en lto komen eindexamens in de kunstzinnige vakken vrijwel niet voor. Wel worden daar eindexamens gedaan in beroepsgerichte vakken als reclametekenen en technisch tekenen. Ook het vak textiele werkvormen op het lhno is deels beroepsgericht en deels gericht op vervolgopleidingen. Uit een enquête onder lhno-leerlingen die textiele werkvormen in hun eindexamenpakket hadden (werkgroep textiele werkvormen, 1982) bleek dat meer dan de helft dit vak nodig had in vervolgopleidingen. Ook bleek uit de enquête, dat men het vak 'aantrekkelijk' en 'zinnig' vond, maar dat praktische onderdelen meer aan bod zouden moeten komen, zoals kleding maken, verstellen, breien, kortom "meer, waar je iets aan hebt".

Bij de beeldende vakken beperkt het eindexamen zich tot een schoolonderzoek, een centraal geregeld onderdeel ontbreekt. Er bestaan wel plannen om zo'n centraal schriftelijk examen gericht op kunstbeschuwing in te voeren voor het lbo.

Bij eindexamens op C-niveau (het hoogste) is een goedgekeurd examenprogramma vereist. De aanwijzingen hiervoor zijn echter beperkt en laten de docent een hoge mate van vrijheid. In het algemeen geldt, dat de docent beeldende vakken grotendeels de lessen naar eigen inzichten kan invullen. Deze inzichten worden mede bepaald door opleiding en achtergrond van de docent.

Behalve de recente instroom van docenten afkomstig van NLO's zijn er docenten met N-akten en met een lo-opleiding. Binnen het lto zijn veel docenten praktijkvakken (timmerdocent, schilderdocent) die via applicatiecursussen een lesbevoegdheid tekenen of handvaardigheid verkregen hebben. Deze docenten geven vaak een sterk technisch ambachtelijke invulling aan de beeldende vakken.

Mavo, havo en vwo

Naast muziek maken tekenen en handvaardigheid (I en II, d.w.z. handenarbeid en textiele werkvormen) deel uit van de basisurentabel van de mavo, havo en vwo. De beschikbare uren kunnen door scholen verschillend worden benut, soms beperkt men zich hoofdzakelijk tot één beeldend vak, soms worden de uren gelijkmatig verdeeld. In het algemeen krijgt het vak textiele werkvormen de minste uren.

Leerlingen van mavo en havo stellen een eindexamenpakket van zes vakken samen. Ten hoogste één van deze examenvakken mag een kunstzinnig vak zijn. De mogelijkheid om zo'n vak te kiezen is in 1978 (mavo) en 1979 (havo) ingevoerd na een jarenlange experimenteerperiode en geldt voor alle mavo's en havo's die aan bepaalde eisen voldoen. Die eisen (soms zijn het slechts aanbevelingen) hebben onder meer betrekking op de inrichting van het vaklokaal, op de lessentabel (het betekent een fikse uitbreiding van het aantal uren), op het aantal leerlingen en op de bevoegdheid van de docent. Docenten moeten bij voorkeur een tweedegraads bevoegdheid hebben, docenten met een lo-akte, en dat komt nog veel voor op de mavo, zouden een bijscholingscursus moeten gaan volgen.

De invoering van eindexamens, die bestaan uit een schoolonderzoek voor het praktische gedeelte en een centraal schriftelijk gedeelte voor kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis, heeft veel invloed gehad op de praktijk van de beeldende vak-

ken. In de experimenteerfase is heftig gediscussieerd over de vraag of deze vakken zich laten examineren en over de gevolgen van een examen. Voorstanders waren van mening, dat invoering het niveau van de vakken omhoog zou brengen. Een direct uitvloeisel was inderdaad dat veel docenten verzochten om leerplanmateriaal en dat er een grotere uitwisseling tussen docenten op gang kwam tijdens regionale bijeenkomsten, docentenconferenties en dergelijke.

Tegenstanders, met name zij die verwachtschap hadden met de vrije expressiegedachte en zij die een geïntegreerde en thematische aanpak van de beeldende vakken voorstonden, vreesden dat de exameneisen zouden leiden tot verschooling en vershraling van de vakken.

Uit onderzoek onder docenten (Otto en Van der Kamp, 1980, 1983) komt naar voren dat een deel van hen de inrichting van het examen slecht te combineren vindt met een thematische aanpak, doordat daarbij de geleidelijke opbouw met betrekking tot technieken, materialen en vormproblemen in de knel zou komen. In principe laat het examen thematisch werken wel toe, maar er zijn allerlei belemmeringen die ertoe leiden dat de meerderheid van de ondervraagde mavodocenten (65%) zich beperkt tot een cursorische opbouw, uitgaande van vormproblemen en materiaalbeheersing.

Docenten beweren in hun eigen opleiding te weinig vaardigheden te hebben opgedaan om thematisch te werken. Voor veel docenten vormt het verschil in voorkennis ten aanzien van materialen en technieken en in vaardigheden van de leerlingen een struikelblok voor het werken volgens een thematische aanpak. Ook wordt genoemd dat leerlingen de beeldende vakken primair als doevakken zien, geen vakken waarbij discussie en overleg nodig is. Tenslotte noemt een aantal docenten de invloed van de school c.q. het directiebeleid op het al dan niet thematisch werken. Voor thematisch werken, met name wanneer daar meerdere schoolvakken bij betrokken zijn, zullen veranderingen in de in het algemeen vrij starre schoolorganisatie noodzakelijk

zijn. Een geïntegreerde benadering van het produktieve en het reflectieve deel van de beeldende vakken wordt op veel scholen afgeremd door het feit dat kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing door een aparte docent los van het praktisch werken wordt gegeven, of helemaal niet wordt gegeven.

Naar achtergronden, motieven en meningen van mavo- en havo-leerlingen die handenarbeid, muziek, tekenen of textiele werkvormen in hun eindexamenpakket hadden is onderzoek verricht (Van der Kamp, 1980).

Hieruit bleek dat kunstzinnige vakken in meerderheid door meisjes worden gekozen, vanuit een grote belangstelling voor het vak zelf maar ook in sterke mate met het oog op het latere beroep: in het onderwijs, in de administratieve of in de verzorgende sector.

Ongeveer één vijfde deel van de leerlingen noemt mede negatieve overwegingen om een kunstzinnig vak te kiezen, 7% noemt uitsluitend negatieve gronden. Bij deze laatste groep kan men van een vluchtvak spreken.

In het vwo is het experiment eindexamens handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen nog gaande. Het ligt in de bedoeling de experimenteerfase in 1985 af te sluiten en over te gaan tot invoering van examenmogelijkheid voor alle vwo-leerlingen. De examenvorm wijkt af van die in het avo. Er wordt namelijk naast schoolonderzoek voor het praktische deel en het centraal schriftelijk kunstbeschouwing ook een centraal praktisch examen afgenomen. Leerlingen moeten naar aanleiding van een thema een aantal werkstukken maken welke worden beoordeeld door een jury van vijf docenten, afkomstig van andere scholen.

Volwasseneneducatie

Een onderwijssoort die in het, in de inleiding genoemde NIVOR-rapport nog weinig aandacht krijgt, is de volwassenen-

educatie. De volwasseneneducatie omvat zeer uiteenlopende vormen van onderwijs, zoals algemeen vormend dag- en avondonderwijs voor volwassenen, beroepsonderwijs, 'afstandsonderwijs' (schriftelijk onderwijs, Teleac etc.), vormingswerk in internaatsverband, plaatselijk educatief werk, baanlozenprojecten, vrouwenwerk etc. Ook het aanbod van de hierna afzonderlijk te behandelen creativiteitscentra en muziekscholen vallen deels onder de volwasseneneducatie. Omdat in de volwasseneneducatie vaak vormingsdoeleinden centraal staan, zou het bij uitstek een onderwijssoort moeten zijn, waar kunstzinnige vorming een bloeiend bestaan zou moeten kennen. Zover is het nog niet, hoewel er de laatste jaren duidelijke aanzetten zijn gegeven. De 'gids voor kunstzinnige vorming in de volwasseneneducatie' (Roegholt, 1982) geeft hiervan een eerste overzicht. Aparte verslagen verschenen van een samenwerkingsproject kunstzinnige vorming in de volwasseneneducatie, dat sinds 1977 in Oost Groningen plaatsvindt (Zabel, 1982) en van kunstzinnige vormingsactiviteiten in het kader van de Open School (Van Roon, 1982; Van Pelt, 1983).

De deelnemers aan volwasseneneducatie verschillen in tal van opzichten van de leerlingen van het reguliere onderwijs, bijvoorbeeld met betrekking tot hun motivatie, onderwijsverleden, impliciete ervaringskennis, studievaardigheden en -mogelijkheden enzovoort. Dit vereist vaak, ook voor de kunstzinnige vorming, de ontwikkeling van aangepaste methodieken. Voorbeelden daarvan zijn 'werken met kunstzinnige middelen bij ervarend leren' (Van Pelt, 1983), de ontwikkeling van een methode voor reflectieve beeldende vorming (Crébas en Van Leeuwen, 1983) en de ontwikkeling van een creatieve VOS-cursus (Stots en Gerlag).

Aan de mavo- en havo-afdelingen van dag/avondscholen voor volwassenen is in 1983 het eindexamenexperiment in de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen afgerond. Deze vakken zijn nu vrijgegeven voor examens in deze vorm van volwasseneneducatie, nadat het er een jaar daarvoor

nog naar had uitgezien, dat geen gelden meer beschikbaar zouden worden gesteld voor leraarlessen in de kunstzinnige vakken. Dit werd later 'beperkt' tot facultatieve uren in de betreffende vakken.

Creativiteitscentra en muziekscholen

Wat de 'buitenschoolse' kunstzinnige vorming betreft, uit een in 1979 gehouden onderzoek blijkt dat ruim een kwart van de volwassenen (16 jaar en ouder) in hun vrije tijd één of meer kunstzinnige activiteiten beoefenen (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1980, 1981). Voor ruim een derde van deze activiteiten worden cursussen of lessen gevolgd onder leiding van een leraar, kunstenaar of beroepskracht (Eijkman, 1981). Jongeren volgen vaker cursussen etc. dan volwassenen en dansers (zowel ballet als volksdans) vaker dan muziekbeoefenaren, die op hun beurt weer meer 'geschoold' zijn dan degenen die bezig zijn op beeldend gebied. De lessen die men volgt kunnen een privé karakter dragen, maar voor iets meer dan de helft ervan geldt dat ze gevolgd worden aan een muziek- of balletschool, een opleidingsinstituut, een creativiteitscentrum en dergelijke, kortom instellingen die veelal door de overheid worden gesubsidieerd (ibidem, 1981). Het leeuwedeel van de subsidies is voor rekening van de gemeenten.

De eerste muziekscholen dateren uit de vorige eeuw en waren samenbundelingen van particuliere lesgevers. Na de tweede wereldoorlog nam het aantal muziekscholen snel toe: in 1954 waren het er 20, in 1970: 96 en in 1979: 160. Het eerste creativiteitscentrum 'de Werkschuit' in Amsterdam is in 1950 opgericht door een groep geëngageerde kunstenaars en onderwijsvernieuwers. Ook deze centra laten in het afgelopen decennium een snelle groei zien: in 1970 waren het er 60, in

1980 bijna 100. Door de bezuinigingen loopt dit aantal nu weer terug. Het aanbod van beide soorten instellingen bestrijkt een groot deel van de kunstzinnige vorming: instrumentaal en vocaal onderwijs, algemene muzikale en dansante vorming op muziekscholen en beeldende, audiovisuele en dramatische en dansante vorming op de creativiteitscentra. Cursussen van creativiteitscentra worden in meerderheid 's avonds gegeven, maar de activiteiten overdag zijn de laatste jaren sterk toegenomen. Een groep cursisten komt één keer in de week bijeen, waarbij de cursusduur kan variëren van enkele weken tot circa 30 bijeenkomsten gedurende een heel seizoen. Bij de muziekscholen is een aanzienlijk deel van het onderwijs individueel. Het gaat dan om wekelijkse lessen van ongeveer drie kwartier, vaak gedurende een aantal jaren. Naast de individuele les wordt ook wel met groepslessen gewerkt (De Vree e.a., 1981). Wekelijks bezoeken plus minus 300.000 mensen een muziekschool en plus minus 140.000 een creativiteitscentrum. Muziekscholen richten zich voornamelijk op een jong publiek, zo'n 70% is 17 jaar of jonger (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1981). Creativiteitscentra trekken cursisten uit alle leeftijdsgroepen, maar kinderen zijn sterk in de minderheid. De cursisten komen in meerderheid uit de middelbare en hogere milieus, hoewel steeds pogingen worden gedaan om bredere lagen van de bevolking te bereiken. Muziekscholen doen dat enerzijds door een uitbreiding van het aanbod (instrumenten als accordeon, gitaar en elektronisch orgel zijn inmiddels als volwaardig geaccepteerd), anderzijds door het wegnemen van financiële drempels (sommige scholen heffen lesgelden naar inkomen of kennen studietoelagen toe).

Aan muziekscholen zijn zo'n 5500 docenten verbonden. Voor een groot deel van hen is het onderwijs de belangrijkste beroepsactiviteit. Bij creativiteitscentra geven plus minus 2500 docenten les, voor wie het docentschap veelal een nevenactiviteit is naast hun beroep als kunstenaar.

De activiteiten van muziekscholen en creativiteitscentra beperken zich niet tot cursussen, lessen en projecten. Ook worden mensen binnen het onderwijs, het sociaal cultureel werk en de gezondheidszorg bekend gemaakt met kunstzinnige vorming en wordt personeel in deze werkvelden begeleid en ondersteund. Bij de muziekscholen spitsen deze zogenoemde steunfuncties zich toe op de algemene muzikale vorming in het basisonderwijs en in mindere mate op de amateuristische kunstbeoefening. In het sociaal cultureel werk voeren de muziekscholen in grote meerderheid geen activiteiten uit. Hoewel hun werkzaamheden binnen het onderwijs veel omvangrijker zijn, hebben de creativiteitscentra wel bindingen met het sociaal cultureel werk. Het gaat dan bijvoorbeeld om speciale cursussen voor werklozen en wao'ers, activiteiten voor kinderen etc. Verder zijn een aantal creativiteitscentra betrokken bij de kadertraining voor vrijwilligers in het jeugd-, club- en buurthuiswerk, de zogeheten JCB-cursussen (zie Tarenskeen en Post, 1981).

Het sociaal cultureel werk

In 1983 verscheen het rapport 'zure druiven', een in opdracht van de Landelijke Raad voor Cultureel Werk uitgevoerde verkennende studie naar de plaats van de kunstzinnige vorming in het sociaal culturele werk en naar de mogelijkheden van het ontwikkelen van beroepsprofielen in deze. Uit het hoofdstuk 'Inventarisatie en analyse van de kunstzinnige vorming in het culturele werk' nemen we een deel van de conclusies over:

"Uit het voorafgaande blijkt dat kunstzinnige vorming in het sociaal culturele en educatieve werk tamelijk slecht ontwikkeld is; er worden wel vrij veel activiteiten gedaan met min of meer kunstzinnige inhoud, maar deze zijn meestal slecht verankerd in het werk en het ontbreekt daarbij veelal aan een deugdelijke theoretische verantwoording en me-

thodische ontwikkeling van de werkvormen.

Aard en omvang van het gebruik van kunstzinnige vorming verschilt sterk per werksoort en zelfs per instelling. Over de hele linie is de receptieve vorming gering. Het cursorische werk en de losse activiteiten zijn in het algemeen sterker aanwezig dan het geïntegreerde werken met kunstzinnige vormingselementen. In het vormingswerk en de volwasseneneducatie komen wat meer lange cursussen voor waarin een zeker niveau van hantering van de middelen en werkvormen wordt bereikt; in het buurt- en clubhuiswerk en het jeugd- en jongerenwerk treft men meer korte cursussen aan en eenmalige activiteiten, wat te maken heeft met het open karakter van de meeste bijeenkomsten in deze werksoorten. De korte cursussen en losse activiteiten worden meestal begeleid door vrijwilligers of beroepskrachten die geen specifieke opleiding op dit terrein hebben gehad. Voor de vrijwilligers zijn er nog de meeste bijscholingsmogelijkheden in met name de jcb-cursussen en de cursussen voor kader in het jeugd- en jongerenwerk vanuit de overkoepelende organisatie. Een experiment met bijscholingsactiviteiten voor beroepskrachten, de KASP-cursussen, zijn teruggebracht tot twee plaatselijke projecten. De regionale en landelijke begeleidingsorganen voor het sociaal culturele en educatieve werk beschikken meestal niet over consulenten met specifieke ervaring en kennis van zaken op het terrein van de kunstzinnige vorming. Specialisten op het terrein van kunstzinnige vorming vinden we vooral als begeleiders van de langere cursussen in het educatiewerk en als docenten bij de kadertrainingen voor vrijwilligers en beroepskrachten in het cultureel werk. In dat laatste geval zijn zij in dienst van een centrum voor kunstzinnige vorming, een overkoepelende organisatie, of de Cultuurdienst.

Het gebruik van kunstzinnige middelen en werkvormen beperkt zich meestal tot het uitvoerende werk in de instellingen. Er is weinig aandacht voor de mogelijkheden ten behoeve van de publiciteit, de voorlichting en de interne instituutcommunicatie. Daar wordt alleen bij hoge uitzondering specialistische hulp voor ingeroepen".

2.4 De beroepsopleidingen

De voor kunstzinnige vorming relevante beroepsopleidingen zijn wederom in te delen naar vakgebieden (beeldend, dans, drama, muziek, audiovisueel) en naar werkvelden, waarvan de belangrijkste zijn het onderwijs, het sociaal cultureel werk en de professionele kunst.

Hieronder volgt een kort overzicht van de belangrijkste opleidingen.

Het studiejaar 1984-1985 is het eerste van de nieuwe opleidingsschool voor leraren basisonderwijs (PABO). De opleiding valt uiteen in een theoretische en een praktische beroepsvoorbereiding. De theoretische voorbereiding valt weer uiteen in een vakinhoudelijke vorming, een algemene pedagogische en onderwijskundige vorming en cultureel maatschappelijke vorming. Eén van de vakgebieden binnen de vakinhoudelijke vorming is het 'expressie-onderwijs': muziek, tekenen en handvaardigheid, waaronder ook de textiele werkvormen worden begrepen. Het bevoegd gezag kan studenten ook in de gelegenheid stellen onderwijs te volgen in dansante en dramatische vorming "en in algemene zin andere creatieve vaardigheden" (Besluit van 26 september, 1983).

In de voorschriften voor de eindtermen van de opleiding staat over kunstzinnige vorming (nu overigens onder de noemer 'musische vorming'):

"Het onderwijs aan de instelling is er op gericht dat de student bij de beëindiging van de opleiding in staat is op pedagogisch en didactisch verantwoorde wijze de musische vorming in het basisonderwijs systematisch te begeleiden, alsmede waar mogelijk de samenhang tussen de musische vorming en de verschillende vak- en vormingsgebieden binnen het basisonderwijs te bevorderen".

De opleiding voor docent in de beeldende vakken handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen is ondergebracht bij de NLO's. Deze 'TEHATEX' opleidingen betreffen steeds twee vakken en beperken zich tot het tweede en derde graads gebied. De eerste graads opleidingen (die één vak betreffen) zijn verbonden aan de drie Academies voor Beeldende Vorming en vier Academies voor Beeldende Kunsten. Op de laatstgenoemde academies kan de student ook kiezen voor opleiding tot uitvoerend kunstenaar, de 'zuivere' kunstopleiding. Aan de academies zijn nog parttime MO-opleidingen verbonden en aan de Pedagogische Academies opleidingen voor een LO-akte.

De opleidingen voor docent in de beeldende vakken geven behalve bevoegdheden voor het reguliere onderwijs ook bevoegdheden voor de creativiteitscentra. Daarnaast kunnen zij die de opleiding tot uitvoerend kunstenaar hebben gevolgd via een zogeheten Creatief Pedagogisch Didactische Bijscholing (CPDB) bevoegd raken voor de centra. Ook voor de audiovisuele vorming bestaat zo'n CPDB, die men kan volgen via de Filmacademie of aan de Academie voor Beeldende Kunsten met een afdeling audiovisueel.

Naast de docentenopleidingen TEHATEX dient de universitaire studie kunstgeschiedenis genoemd te worden voor de reflectieve beeldende vorming. Sinds de aanstelling van vakdidactici krijgt het overdrachtsaspect meer aandacht binnen deze studie. De beroepsopleidingen voor het vakgebied muziek omvatten de conservatoria en de muziekpedagogische academies. Daarbinnen zijn weer verschillende opleidingen te onderscheiden, waar-

van de belangrijkste drie zijn: de opleiding voor uitvoerend musicus (een 6-jarige instrumentale of vocale opleiding, alleen aan conservatoria) de opleiding voor docerend musicus (eveneens een instrumentale of vocale opleiding die na vijf jaar leidt tot onderwijsbevoegdheid voor muziekscholen en in de privé sector) en de opleiding algemene muzikale vorming en schoolmuziek, de specifieke docentenopleiding voor muziekonderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs en aan muziekscholen. Apart vermeld moeten nog de nederlandse Beiaardschool, het Nederlands Instituut voor Kerkmuziek en de derde graads akte muziek, die men kan behalen aan het Dr. Gehrels Instituut en het Lennards Instituut. Tenslotte bestaat op universitair niveau de studie muziekwetenschappen. Op het gebied van drama kan men voor de opleidingen voor uitvoerend kunstenaar terecht op de theaterscholen. De opleiding docent drama wordt verzorgd door de Docentenopleidingen Dramatische Vorming (DDV), die deels aan theaterscholen zijn verbonden en de Academies voor Expressie. Deze opleidingen richten zich niet alleen op de binnenschoolse vorming maar op het hele educatieve veld, d.w.z. ook op het sociaal cultureel werk en de creativiteitscentra.

Op universitair niveau bestaat voor dit vakgebied de studie theaterwetenschappen. De mime en kleinkunst hebben eigen HBO-opleidingen verenigd onder de Theaterschool in Amsterdam. Deze Theaterschool herbergt ook dansopleidingen (Scapino, Nel Roos Academie). Verder zijn er dansopleidingen verbonden aan vier conservatoria. In Rotterdam en Den Haag zijn aan de conservatoria een aangepaste mavo en havo verbonden.

Binnen het hoger sociaal pedagogisch onderwijs bestaan vier zogeheten Mikojel-opleidingen, die zich van de Sociale Academies onderscheiden door hun 'muisch-ludische accent'. Dit betekent, dat deze opleidingen er naar streven om een voortdurende wisselwerking tot stand te brengen tussen het kunstzinnige vormgevende en het agogische opleidingselement. Het

werkkerrein van de afgestudeerden omvat met name de diverse instellingen voor sociaal cultureel werk en de gezondheidszorg (creatieve therapie).

Het Nutsseminarium van de Universiteit van Amsterdam heeft binnen de afdeling MO-Pedagogiek een sectie kunstzinnige vorming. Deze parttime opleiding is bedoeld voor mensen met een hbo-opleiding, die werkzaam zijn in de kunstzinnige vorming, zowel in het onderwijs als in het cultureel werk. De studie omvat verschillende gedragswetenschappen en vakken als: veldoriëntatie kunstzinnige vorming, cultuurgeschiedenis, kunstgeschiedenis en onderwijskunde.

De Reinwardt Academie in Leiden is een hbo-opleiding voor museummedewerkers. Ten dele richt deze opleiding zich op het educatieve werk van musea, zoals de actieve begeleiding van individuele bezoekers, schoolgroepen etc.

2.5 De verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming

Nu ook de buitenschoolse kunstzinnige vorming meer en meer in de handen komt van speciaal daartoe opgeleide beroepskrachten kan men in navolging van Leune (1978) spreken over een intern professionaliseringsproces. Maar evenals bij het onderwijs, waar o.a. schoolbegeleidingsdiensten en landelijke pedagogische centra ontstonden, zijn ook bij de kunstzinnige vorming instellingen en organisaties opgericht, die op hun beurt de kunstzinnige vormers zijn gaan begeleiden. De 'verzorgers van de verzorgers' deden hun intrede en Leune spreekt in dit verband over externe professionalisering. Zo werden in het midden van de jaren '60 door muziekscholen en creativiteitscentra overkoepelende organisaties opgericht, respectievelijk de SOM (Stichting Overleg Muziekonderwijsinstellingen) en de VCO (Vereniging voor Creativiteitsontwikke-

ling). Deze organisaties gingen zich bezighouden met begeleiding, informatie-uitwisseling, belangenbehartiging, beleidsontwikkeling etc. Andere landelijke begeleidings- en ontwikkelingsinstituten die de laatste decennia ontstonden, waren o.a. de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (NSKV), die kon worden gezien als 'een gespecialiseerd landelijk pedagogisch centrum op het terrein van de kunstzinnige vorming' (Kort, 1981), de Landelijke Stichting Beeldende Vorming (LSBV), die zich ten doel stelt: 'de ontwikkeling en vernieuwing van de kunstzinnige vorming te stimuleren en te ondersteunen' (ibid), de Stichting Audiovisuele Vorming (SAV), het Danspedagogisch Centrum en de Stichting Onderzoek en Documentatiecentrum voor muziek. Deze instellingen waren niet alleen gericht op ondersteuning van de buitenschoolse kunstzinnige vorming in het sociaal-cultureel werk, de creativiteitscentra en de muziekscholen, maar vaak vooral op de binnenschoolse kunstzinnige vorming. Landelijke instituten die zich ook met dat laatste bezighouden zijn de Stichting voor de Leerplanontwikkeling, de Landelijke Pedagogische Centra en het CITO, die onder andere de eindexamens verzorgt voor de vakken handarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen, in mavo, havo en vwo. Op regionaal niveau is de binnenschoolse begeleiding in handen van schoolbegeleidingsdiensten en van muziekscholen en creativiteitscentra (de eerder genoemde steunfuncties). Voor de reflectieve kunstzinnige vorming zijn er op landelijk niveau bemiddelings- en ondersteuningsinstanties, zoals de Stichting Het Schoolconcert, het WIKOR (op het gebied van toneel) en Schrijvers School Samenleving (op gebied van de letteren). Het grote aantal begeleidings- en ontwikkelingsinstituten, tesamen de 'verzorgingsstructuur' van de kunstzinnige vorming genoemd, heeft geleid tot een versnipperd aanbod en een verwarrend beeld voor de consument. De samenwerking tussen de instellingen is gebrekkig en er bestaan grote verschillen in opvatting over de begeleiding. Bijvoorbeeld of de begeleider (consulent) meer vakdocent cq kunstenaar moet

zijn of agoog, c.q. onderwijskundige en of op regionaal niveau de schoolbegeleidingsdienst eerstverantwoordelijke is of de muziekschool, respectievelijk het creativiteitscentrum. Kortom, de strijd om de externe professionalisering is nog in volle gang. Om deze te beëindigen heeft de overheid plannen ontwikkeld om te komen tot een samenhangende verzorgingsstructuur (o.a. AKU-nota, 1977; Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming, 1979; Eindrapport stuurgroep LOKV-LBBK, 1982). Er is een Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV) opgericht, met als taken ontwikkelingswerk, begeleiding, kadervorming, documentatie, studie en beleidsadviesing. Hierin zijn instituten als de NSKV, LSBV, SAV, Stichting Danspedagogisch Centrum, Stichting Onderzoek Documentatiecentrum voor Muziek en afdeling Dramatische Vorming van het Nederlands Centrum voor Amateurtoneel opgegaan. Ook bestaan er plannen om een landelijk bemiddelingsinstituut (een fusie van WIKOR, Het Schoolconcert en het Verenigd Nederlands Filminstituut) op te richten. Momenteel hebben de Stichting WIKOR en de Stichting Schoolconcert al een samenwerkingsverband onder de naam NIKOS: het Nederlands Instituut voor Kunst in Onderwijs en Samenleving.

Op regionaal niveau zijn experimenten gehouden om samenwerkingsmodellen te ontwikkelen tussen de diverse instellingen voor kunstzinnige vorming, de onderwijsbegeleidingsdienst en het onderwijs (de AKU-projecten).

Tot medio 1984 bestaan er per provincie en in de steden Amsterdam, Rotterdam en Den Haag projecten waarin culturele instellingen moeten komen tot een geïntegreerd aanbod kunst en kunstzinnige vorming voor het secundair onderwijs. Deze SECU-projecten, gecoördineerd door projectleiders die op hun beurt weer worden begeleid door een landelijk ondersteuningsteam. Deze regionale experimenten zijn een onderdeel van een algemener beleid van WVC gericht op decentralisatie en regionalisatie. Belangrijk instrument hierbij is nu nog de 'Rijksbijdrage regeling sociaal cultureel werk' die erin voorziet

dat de beleidsverantwoordelijkheid voor de sociaal culturele activiteiten, waaronder ook de kunstzinnige vorming en de amateuristisch kunstbeoefening in eerste instantie bij de gemeentelijke en provinciale overheden komt te liggen. Zo zijn de provincies verantwoordelijk geworden voor de eerder genoemde steunfuncties van muziekscholen en creativiteitscentra. Een aanzienlijk deel van de rijkssubsidies worden in het kader van de decentralisatie naar de lagere overheden overgeheveld, waarbij moet worden aangetekend dat met name voor de muziekscholen de meeste gelden al van lagere overheden afkomstig waren.

Veel kunstzinnige vormers zijn ongelukkig met het feit dat zij bij het sociaal cultureel werk worden ondergebracht. Zij zien zichzelf op inhoudelijke gronden liever bij kunsten of bij onderwijs (bijvoorbeeld Waage, 1982). Bovendien zijn er veel klachten over de concurrentie die met andere vormen van sociaal cultureel werk moet worden aangegaan als gevolg van de decentralisatie (Haanstra, 1982). Deze concurrentie is verhoogd doordat de decentralisatie-operatie is samengeval- len met de bezuinigingen.

De Rijksbijdrageregeling sociaal cultureel werk zou na 1985 worden opgenomen in een Kaderwet Specifiek Welzijn. Nu deze wet is ingetrokken, zullen vanaf dat jaar de beschikbare gel- den zonder meer in de provincie en gemeentefondsen worden ge- stort. Tegenstanders van de decentralisatie vrezen dan een verdere afbraak van de kunstzinnige vorming en een groot kwa- liteitsverlies. De kwaliteitsbewaking door de rijksoverheid door middel van de Rijkserkenningenregeling kunstzinnige vorming, de Inspectie kunstzinnige vorming is belast met toezicht op de naleving ervan, komt zonder de kaderwet in de lucht te han- gen. Diverse belangenbehartigingsorganisaties, zoals de VCO en de Federatie van Kunstenaarsverenigingen hebben er dan ook voor gepleit de kunstzinnige vorming uit het sociaal cultu- reel werk te halen.

3. KUNSTZINNIGE VORMING EN ONDERZOEK

Het eerder aangehaalde NIVOR-rapport uit 1973 noemde het toenmalige onderzoek met betrekking tot kunstzinnige vorming een "nog betrekkelijk onderontwikkeld terrein" (pg. 193). Geconstateerd werd dat empirisch onderzoek grotendeels beperkt was gebleven tot de Verenigde Staten, dat het onderzoek fragmentarisch was en nauwelijks leidde tot theorieën van een min of meer abstract niveau. Ook de relatie van het onderzoek tot de behoeften van praktijk en beleid werd "uitermate mager" genoemd (pg. 194).

In dit hoofdstuk bespreken we kort in hoeverre deze situatie de laatste 10 jaar is veranderd, zowel voor wat betreft het buitenland als voor Nederland en gaan we in op de relatie onderzoek en praktijk.

3.1 Het buitenland

Beschouwingen die de afgelopen jaren zijn gewijd aan de vraag hoe het onderzoek op het gebied van kunstzinnige vorming ervoor staat, zijn weinig opgewekt van toon (bv. Hardiman en Zernich, 1976; Wieder, 1977; Dorethy, 1981; Kárpáti, 1982). Weliswaar wordt geconstateerd dat de laatste decennia veel onderzoek op gang gekomen is, maar de kwaliteit ervan laat te wensen over. De onderzoeken zijn te fragmentarisch, er is gebrek aan overeenstemming over basisbegrippen en de methodologische aanpak is veelal onder de maat.

Van der Kamp en Otto (1982) hebben een uitgebreide literatuurstudie verricht naar onderzoek en theorievorming in de afgelopen tien jaar. Via een internationaal documentatiesysteem kregen ze de beschikking over meer dan 1000 voornamelijk Engelstalige publikaties over kunstzinnige vorming. Hun conclusie is dat in vergelijking met onderwijsgebieden als wis-

kunde en moedertaal kunstzinnige vorming weinig is onderzocht, maar bovendien dat het eenzijdig is onderzocht. Onderzoek naar dramatische- en audiovisuele vorming blijft ver achter bij dat naar beeldende en muzikale vorming, de publikaties zijn hoofdzakelijk gericht op de leeftijdscategorie 5 tot 12-jarigen en vooral de leerling en het leren zijn onderzocht, niet de docent en het onderwijzen.

Ook binnen het onderzoeksgebied leren en kunstzinnige vorming constateren Van der Kamp en Otto een zekere eenzijdigheid wat betreft de onderwerpkeuze. Veruit de belangrijkste onderzoeksthema's binnen dit gebied zijn: de ontwikkeling van waarnemingsprocessen, creativiteit en probleemoplossen en het leren hanteren van begrippen (conceptvorming). Vaak genoemde verder reikende doelen van de kunstzinnige vorming zoals het leren uiten van emoties, het leren van sociale vaardigheden en de vorming van attitudes (ook ten aanzien van de maatschappelijke werkelijkheid), blijken nauwelijks te zijn onderzocht. Hetzelfde geldt voor leerprocessen bij een geïntegreerde aanpak van muzikale, beeldende en dramatische vorming en bij een thematische versus een cursorische aanpak.

Kenmerkend in dit verband is het werk van het Harvard Project Zero, een van de bekendste en langst bestaande onderzoeksprojecten op het gebied van de kunstzinnige vorming in de Verenigde Staten (Gardner, 1973,1980; Perkins and Leondar, 1977). De naam van het project is ironisch bedoeld, de uitvoerders hadden bij de start eind jaren zestig het gevoel bij het nulpunt te moeten beginnen. In de loop der jaren zijn een groot aantal onderzoeken verricht met onder meer als thema's de ontwikkeling bij kinderen in de beoordeling van kunstwerken (ontwikkeling van het gevoel voor stijl, voor complexiteit van de voorstelling etc.) en de ontwikkeling bij kinderen in het vervaardigen van kunstzinnige producten. De aandacht daarbij ging uit naar het gebruik van symbolen en het achterblijven van de ontwikkeling in het hanteren van visuele symbolen in vergelijking met het hanteren van verbale symbolen

(taalontwikkeling).

Het project Zero wordt uitdrukkelijk gepresenteerd als een fundamenteel onderzoeksproject waarvan de resultaten pas op lange termijn tot verbetering van de kunstzinnige vorming kunnen leiden. Hoofddoel is te komen tot een algemeen ontwikkelingsmodel van kunstzinnige vaardigheden van het gemiddelde Amerikaanse kind. Verschillen in milieu, onderwijs en cultuur worden niet of nauwelijks in het onderzoek betrokken. In hun overwegend positieve oordeel over het project noemen Lovano-Kerr en Rush (1982) dit laatste als een punt van kritiek. Onderzoek naar de invloed van verschillen in milieu en onderwijs zou interessanter zijn dan het construeren van een algemeen ontwikkelingsmodel en ook directer toepasbare resultaten opleveren voor de praktijk, bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van leerplannen. In de Verenigde Staten zijn overigens wel voorbeelden van directe samenwerking tussen onderzoekers, leerplanontwikkelaars en docenten, bijvoorbeeld het Cemrel project (Madeja, 1977). Hierbij zijn voor het basisonderwijs leerpakketten ontwikkeld waarin naast beeldende kunst en muziek ook dans, film, literatuur en theater zijn opgenomen.

Van der Kamp en Otto gingen tevens na welke onderzoeksmethodologie de auteurs van het door hun verzamelde materiaal, gehanteerd hadden. Vastgesteld werd dat 68% van de publikaties niet zozeer op onderzoek berustten, maar min of meer theoretische of opiniërende beschouwingen en verhandelingen betrof. Zij trekken hieruit de conclusie, dat veel publikaties speculatief van aard zijn. Gewenste uitgangspunten en doelstellingen worden vaak wel behandeld, maar evaluatie-onderzoek, dus onderzoek dat nagaat in hoeverre deze doelen worden bereikt, komt weinig voor. Onderstaande tabel, die een overzicht biedt van de gehanteerde onderzoeksmethodologieën onderstreept die conclusie.

Van welke onderzoeksmethodologie maakten de auteurs gebruik?
(Aantallen en percentages)

onderzoeksmethodologie		
longitudinaal onderzoek	2	(-)
programma-evaluatie	82	(8%)
experimenteel onderzoek	112	(11%)
laboratorium onderzoek	16	(2%)
onderzoek in reële onderwijssituaties	18	(2%)
theoretische studie of verhandeling	717	(68%)
niet vast te stellen	103	(10%)
<hr/>		
totaal	1050	(100%)

(Uit: Van der Kamp en Otto, 1982)

Men mag aannemen dat het overwicht van theoretische studies en verhandelingen in het duitstalige gebied minstens zo groot zal zijn. Tijdens de in 1981 gehouden INSEA-preconference over onderzoek en kunstzinnige vorming bleken verschillen tussen de Duitse en Angelsaksische onderzoeksbenaderingen, samenhangend met verschillende visies op kunstzinnige vorming (Godefrooij, 1982). De visie van de meeste Angelsaksische onderzoekers viel binnenwat we in paragraaf 2.2 'kunstonderwijs' hebben genoemd. Hun bijdragen op de conferentie betroffen onderwerpen als cognitieve ontwikkeling en kunstzinnige vorming en het meten van artistiek talent met behulp van attitude schalen en begrippentoetsen.

De Duitstalige onderzoekers gingen in meerderheid uit van kunstzinnige vorming als een breed vormingsgebied waarin de analyse van visuele informatie in z'n maatschappelijke context een belangrijke rol speelt. Zij onderzochten onder andere de identiteit van de kunstzinnige vorming en de ideologische vooronderstellingen ervan. In hun onderzoeksbenadering gaven ze daarbij vooral de voorkeur aan vergelijkend historisch onderzoek en monografische studies.

3.2 Nederland

Het programmeringsonderzoek van het NIVOR uit 1973 geeft een lange opsomming van te onderzoeken problemen op het terrein van de kunstzinnige vorming. Tien jaar later moet men constateren dat slechts een klein deel hiervan daadwerkelijk is onderzocht. Het onderzoek van kunstzinnige vorming is in Nederland een zaak gebleven van een klein aantal onderzoekers en van bescheiden budgetten.

Deze paragraaf geeft geen uitputtend overzicht van alle verrichtte onderzoek en studie. We bepalen ons tot het belangrijkste empirische onderzoek van binnen- en buitenschoolse kunstzinnige vorming van de laatste jaren. We hebben het onderzoek ingedeeld naar in zes terreinen algemene inventarisaties van deelname en aanbod, doelstellingenonderzoek, onderzoek met betrekking tot leren, leerplannen en werkvormen, evaluatie-onderzoek en onderzoek van verzorgingsstructuur.

Onderzoek naar de deelname aan kunstzinnige vorming (en amateuristische kunstbeoefening) zijn en worden uitgevoerd door het CBS, door het SCP (o.a. 1981). Ook zijn er analyses op basis van het materiaal van het SCP, zoals over het verband tussen passieve en actieve kunstbeoefening (Eijkman, 1981). Onderzoeken naar deelname aan met name muziekscholen en creativiteitscentra zijn verricht door diverse gemeentelijke onderzoeksafdelingen, bijvoorbeeld in Enschede (Hofstede, 1980) en in Eindhoven (De Kort, 1981,1982).

Inventariserend onderzoek naar de aanbodzijde is op het gebied van de muziekscholen verricht door de SOM (jaarverslag, 1977), op het gebied van het sociaal cultureel werk door de RCW (Ruiter, 1982) en de NSKV: kunstzinnige vorming in de opleidingen cultureel werk (Reijnders en Oosterveld), ondersteuning sociaal cultureel werk vanuit centra en muziekscholen (Kempers, 1981). Inventarisaties zijn ook verricht van het educatieve

werk van Nederlandse musea (Daamen en Haanstra, 1980; Oosterbaan Martinius, 1981) en het educatieve werk van symfonie-orkesten (Kok, 1981). Inventarisaties van binnenschoolse kunstzinnige vorming zijn er van het muziekonderwijs in avo en vwo (Dijkhuis, Potgieser, 1977), van muziek op scholen voor lbo (Wolf, 1983; project Muziek in het avo/lbo (SLO, NSKV), van esthetische vorming op meao's en mmo's (Spanjerberg, 1980), van drama in mbo, participatie-onderwijs en vormingswerk (Van Giel, 198).

Doelstellingen onderzoek in de zin van inventarisaties van doelen en opvattingen zijn in enkele van bovengenoemde onderzoeken opgenomen, zoals die over muziekonderwijs van Dijkhuis Potgieser, van het project muziek in het (m)avo/lbo en van het educatieve werk van symfonie-orkesten.

Onderzoek naar opvattingen van docenten beeldende vorming in creativiteitscentra is uitgevoerd door Tarenskeen (z.j.) en naar opvattingen over het educatieve werk in musea door Holman (1980). Doelstellingen van schrijvers die lezingen, werkgroepen en projecten verzorgen in binnen- en buitenschoolse instellingen zijn onderzocht door Haanstra e.a. (1982) en Van der Kamp (1980) heeft via de leerervaringen van leerlingen onderzoek gedaan naar doelstellingen van de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen in mavo en havo.

Onderzoek naar leren, leerplanmateriaal, werkvormen etc. is gedaan op het gebied van de instrumentale groepsles in de muziekschool (De Vree e.a., 1981), het leren musiceren in het muziekvakonderwijs, met name over verschillende vormen van groepsonderwijs (Oostwoud Wijdenes e.a., 1983), thematisch versus cursorisch onderwijs en het functioneren van de deelraamplannen beeldende vorming (Otto, 1980), de verschillende manieren waarop kunstenaars op school kunnen functioneren (Rijnbeek, 1978), het gebruik van beeldanalyseschema's in het beeldend onderwijs (Van der Kamp, 1980). Begeleidend onder-

zoek bij de ontwikkeling van lesmateriaal en methodieken is o.a. gedaan bij het project 'Met kinderen naar het museum' van de Stichting Kunsthistorisch Centrum en de LSBV (Van Pelt, 1983) en bij het ontwikkelen van een methode voor reflectieve vorming voor volwasseneneducatie (Crebas en Van Leeuwen). Laatstgenoemden verrichten ook een vergelijkende analyse van leerboeken reflectieve vorming.

Bij de vakgroep Persoonlijkheidsleer van het Psychologisch Instituut van de Universiteit van Leiden wordt onderzoek gedaan naar individuele strategieën (van aankomende kunstenaars) in het artistiek-creatieve proces (Van Meel-Jansen, 1976). Feltzer heeft onderzoek verricht naar de ontwikkelingspsychologische aspecten van de kindertekening (1975) en ten behoeve van de SMVR heeft Dudink (1979) geïnterviewd wat de ontwikkelingspsychologie te bieden heeft aan praktijkmensen in de kunstzinnige vorming.

Evaluatie-onderzoek in de zin van programma-evaluatie is uitgevoerd bij het project Spelen met Woorden van de SMVR (Tan, 1977 en Godefrooij, 1983), bij diverse educatieve museumprojecten zoals de Kunstkar en Den Haag (Regouin e.a., 1977), tentoonstellingen in het Rijksmuseum (Temme, 1978) en een schoolproject van het Centraal Museum Utrecht (Haanstra, 1979). Van der Kamp (1980), zich baserend op theorieën van De Groot, onderzocht leereffecten van beeldende vakken en muziek in mavo en havo met behulp van het learner report. Oostwoud Wijdenes paste de evaluatie met het learner report toe bij drama in het voortgezet onderwijs (1982). De NSKV evalueerde de bijscholing voor vrijwillig kader in het sociaal cultureel werk (Post en Tarenskeen, 1981) en de SMVR evalueerde haar begeleiding van de basisschool (Van der Meijden, 1983).

Onderzoek naar de verzorgingsstructuur is bij de NSKV gedaan met betrekking tot kunstzinnige vorming in Gelderland (Koopman, 1977) en het beleid in Amsterdam (Beugels e.a., 1981).

Van der Kamp en Hartogs (1980) onderzochten de steunfuncties kunstzinnige vorming in het kader van de regionalisatie van de basisschool, Haanstra e.a. (1982) onderzochten de bemiddelingsinstelling Schrijvers School Samenleving, het Instituut voor Onderzoek van Beleid (1983) onderzocht de AKU-projecten en naar de integratie van produktief en reflectief dans en drama aanbod voor het onderwijs is onderzoek gedaan door de SKVE (Oostwoud Wijdenes, 1984).

Het onderzoek uit bovenstaand overzicht betreft in meerderheid beleidsgericht, beslissingsgeoriënteerd onderzoek en in mindere mate onderzoek in het kader van ontwikkeling en ondersteuning. Meer fundamenteel, conclusiegericht onderzoek is weinig gedaan op dit terrein. Het onderzoek betreft meestal opdrachten van de rijksoverheid en van instellingen uit de verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming zoals de Advies Commissies Leerplanontwikkeling en de NSKV. Daarnaast van enkele gemeentes en grote centra voor kunstzinnige vorming zoals de SMVR en de SKVE. De onderzoeken zijn deels uitgevoerd door genoemde instellingen, deels door onderzoeksbureaus en instellingen als het Instituut voor Onderzoek van Beleid, de Stichting Kunst Educatief en Instituut FOSS. Een aanzienlijk deel is uitgevoerd door de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, voorheen het Kohnstamm Instituut. De onderzoeksgroep is voortgekomen uit het in 1975 begonnen 'Doelstellingenonderzoek Expressievakken' (DOE-project), een onderzoek naar doelen en effecten van kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs. In opdracht van o.a. de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en in latere jaren vooral van het Ministerie van CRM/WVC is, na het DOE-project, onderzoek gedaan naar dramatische vorming, leren en kunstzinnige vorming, didactische werkvormen in het kunstvakonderwijs, begeleiding kunstzinnige vorming in de basisschool, educatief werk van musea, educatieve activiteiten van schrijvers, creatief schrijfonderwijs, leerplannen beeldende vorming, muziek-

scholen en creativiteitscentra en jeugdtheater. (Voor een overzicht zie: Kijk op kunstzinnige vorming, 1983.)

3.3 Onderzoek en praktijk

Meer dan hun collega's in andere vakgebieden hebben docenten dramatische-, muzikale- en beeldende vorming, kortweg docenten kunstzinnige vorming, zich sceptisch getoond over de relevantie van theorie en onderzoek voor de praktijk.

Begrijpelijk als men bedenkt dat wetenschap en kunst vaak als elkaars tegengestelden worden gezien. "Wetenschap gaat uit van het rationele, het logische, het systematische en het algemene, terwijl kunst wordt gekenmerkt door het emotionele, het intuïtieve, het irrationele en het individuele. Om het eerste te gebruiken om de praktijk van docenten die zich met het laatste bezighouden te beïnvloeden is op z'n hoogst een goed bedoelde, maar misplaatste bezigheid."

Deze door Eisner (1982) beschreven beeldvorming mag clichématig lijken, het is zeker een van de factoren die heeft bijgedragen tot de problematische verhouding tussen theorie en praktijk in de kunstzinnige vorming. Een andere reden is de stand van zaken van onderzoek. Uit de eerder genoemde overzichten blijkt dat het kwantitatief en kwalitatief te wensen overlaat en nog betrekkelijk weinig kan bieden aan de praktijk. Wieder (1977) komt in een overzicht van 30 jaar onderzoek op het gebied van de kunstzinnige vorming (d.w.z. art-education) tot de conclusie, dat het vooral ontbreekt aan theoretische integratie en aan accumulatie van informatie. Verder heeft de docent kunstzinnige vorming lange tijd buiten onderzoeksmatige ondersteuning gekund. De docent bepaalde zelfstandig de richting en de inrichting van zijn onderwijs. Evaluatie, noch in de zin van beoordeling van leerlingen, noch in de zin van verantwoording aan de buitenwereld werden als een probleem ervaren.

De noodzaak om het bestaansrecht van de kunstzinnige vorming aan te tonen is echter sterk toegenomen. In de Verenigde Staten is al jaren een beweging gaande die de vormingsgerichte vakken wil terugdringen. Deze back-to-basics beweging vindt ook in Nederland navolging blijkens bijvoorbeeld uitspraken van de onderwijssocioloog Leune (1983). Hij verwerpt het streven van het onderwijs ook het gevoelsleven, de creativiteit, het sociale bewustzijn en de zelfexpressie van de leerling te willen ontwikkelen. Onderwijs zou zich moeten beperken tot kennisoverdracht. Ook een vak als muziek zou 'cognitief moeten worden ingevuld', wat voor Leune zoveel betekent als kennis bijbrengen van de muziekgeschiedenis en noten leren lezen. De druk op de kunstzinnige vorming om zich te legitimeren en om zich tegen bovenstaande visies te weer te stellen hebben ertoe geleid dat docenten meer bij theorie en onderzoeksresultaten te rade gingen. Het gevaar van verkeerde of te verregaande conclusies uit onderzoek is dan niet denkbeeldig. Zo werden uitkomsten van hersenonderzoek aangegrepen om aan te tonen dat kunstzinnige vorming in de meest letterlijke zin een eigen plaats inneemt, namelijk in de rechter hersenhelft. Het onderwijs zou door z'n grotendeels verbale cognitieve karakter alleen de linker hersenhelft ontwikkelen en kunstzinnige vorming zou voor het tegenwicht moeten zorgen. De onderzoeksresultaten rechtvaardigen dergelijke verregaande gevolgtrekkingen voor de onderwijspraktijk geenszins (Youngblood, 1982). Het is weinig zinvol om tegenover beperkte en eenzijdige visies op cognitief functioneren en kunstzinnige vorming als van Leune, een al even eenzijdige visie te plaatsen. De eigen bijdrage van kunstzinnige vorming aan de ontwikkeling van de leerling vereist een zorgvuldiger onderbouwing. In samenwerking met de praktijk kan onderzoek daar aan bijdragen, onder meer door het verhelderen van begrippen, het inventariseren van doelstellingen, het inzichtelijk maken van leerprocessen en het ontwikkelen en toepassen van evaluatiemethoden. Inventarisatie van onderzoekswensen van beleid en praktijk kan dit onderzoek mede richting geven.

4. OPZET EN UITVOERING VAN HET PROGRAMMERINGSONDERZOEK

Aan de opzet van het programmeringsonderzoek lag de gedachten- gang ten grondslag dat een samenhangend onderzoeksprogramma allereerst gebaseerd dient te zijn op de voornaamste knelpun- ten en problemen die zich in de praktijk van de kunstzinnige vorming voordoen. Vervolgens dienen uit zo'n verzameling on- derzoekbare vraagstellingen afgeleid te worden, die in over- leg met de beleidsbepalende instantie geprioriteerd en nader uitgewerkt moeten worden. De opzet van het onderzoek voorzag dan ook in een aantal activiteiten die overeenstemmen met bo- venstaande gedachtengang.

In een gespreksronde met sleutelfiguren, dat wil zeggen per- sonen die geacht mogen worden overzicht te hebben op deelge- bieden van de kunstzinnige vorming, zouden de voornaamste knel- punten en problemen geïnteriseerd worden. Besprekingen met enkele senior-onderzoekers van aangrenzende terreinen binnen de SCO werden gepland om onderzoekbare vraagstellingen te des- tilleren en mogelijke raakvlakken waarop complementair onder- zoek zou kunnen worden verricht te identificeren. Tenslotte werd voorzien in overleg met de Stafafdeling Beleidsvoorberei- ding Culturele Zaken van WVC ten einde prioriteiten vast te stellen.

Gaandeweg het onderzoek is deze opzet enigszins bijgesteld. Na de interviewronde vond een tussentijdse rapportage plaats aan de Stafafdeling Beleidsvoorbereiding Culturele Zaken, waarbij besloten werd een tweede gespreksronde in te lassen met personen die óf onderzoeksmatig óf beleidsmatig (zowel op gemeentelijk als op landelijk niveau) betrokken zijn bij de kunstzinnige vorming.

In verband met de planning van de werkzaamheden van de on- derzoeksgroep ten behoeve van de SB/CZ in 1984, werden voor- afgaand aan de eindrapportage reeds een aantal vraagstellingen

op papier gezet. Hiertoe is in overleg met enkele senior-onderzoekers van de SCO een vijftal probleemstellingen geselecteerd die summier uitgewerkt aan WVC voorgelegd werden. De betreffende voorstellen zijn ook in deze rapportage, zij het in gewijzigde vorm, opgenomen.

Bovendien werd gehoor gegeven aan het verzoek een onderzoeksmatige uitwerking te geven aan de problematiek van de aansluiting van het kunstvakonderwijs op de beroepspraktijk. Strikt genomen behoren het kunstvakonderwijs en de kunstberoepspraktijk niet direct thuis een een programmeringsstudie kunstzinnige vorming. Alleen wanneer het gaat om de voorbereiding op het kunstvakonderwijs met behulp van kunstzinnige vorming en om de opleiding en bijscholing van docenten kunstzinnige vorming liggen de problematieken in elkaars verlengde. We menen dat het in dit verband geen kwaad kan aandacht te vragen voor diverse problematieken van het kunstvakonderwijs. In hoofdstuk 8 treft u dan ook een viertal onderzoeksvoorstellen die hierop betrekking hebben.

Gespreksronde met sleutelfiguren

Bij de selectie van sleutelfiguren speelden de volgende overwegingen een rol:

- een goede spreiding over verschillende disciplines van de kunstzinnige vorming;
- een goede spreiding over de verschillende werkvelden;
- representanten uit de verzorgingsstructuur en belangenbehartiging uit zowel het beleid als het veld;
- de keuze is complementair aan de geïnterviewde sleutelfiguren in het onderzoek naar creativiteitscentra, dat gelijktijdig door de onderzoeksgroep wordt uitgevoerd (Haanstra, 1983). Onderzoeksvragen die in dit onderzoek naar voren kwamen zijn ook in deze studie betrokken.

In deze eerste gespreksronde werden de volgende sleutelfiguren geïnterviewd:

(in alfabetische volgorde)

Personen:	Werkzaam bij:	Werkvelden:	Vakgebieden/ sectoren:
Pieter Erkelens	L.O.K.V.	onderwijs, verzorgingsstructuur	beeldend en drama
Tijn Evers	Academie voor Expressie door Woord en Gebaar	sociaal pedagogisch onderwijs/kunstvakonderwijs	drama
Henk Haest	Federatie van Kunstenaars Verenigingen	kunstvakonderwijs en gehele kunstzinnige vorming	alle vakgebieden
Peter Hermans	C.I.T.O.	voortgezet onderwijs	beeldend (Tehatex)
Gerard Kempers	L.O.K.V.	muziekscholen, verzorgingsstructuur	muziek
Gerard Kruger	L.O.K.V.	onderwijs, sociaal cultureel werk verzorgingsstructuur	audiovisueel, dans en muziek
Pieter Quelle	L.O.K.V.	basisonderwijs	alle vakgebieden
Maarten Regouin	Bureau Kunst Onderwijs	kunstvakonderwijs	alle vakgebieden
Evert Ruiter	Kopse Hof	sociaal cultureel werk, Mikojel	alle vakgebieden
Diederik Schönau	C.I.T.O.	voortgezet onderwijs	beeldend (Tehatex)
Ineke Sluyter	oud-inspectrice	kunstvakonderwijs, creativiteitscentra en muziekscholen	dans
Jan de Vuyst	S.L.O.	onderwijs (basis en voortgezet)	muziek en algemeen

Ten behoeve van de gesprekken is een interviewleidraad ontwikkeld, die er in grote lijnen als volgt uitzag:

- schets van de stand van zaken in het werkveld en het vakgebied van de geïnterviewde;
- ontwikkelingen die op dood spoor zijn aanbeland;
- interessante, stimulerende, nieuwe ontwikkelingen,
- problemen die onderzocht zouden moeten worden.

Bij de gesignaleerde problemen zou vastgesteld moeten worden welk type onderzoek men op het oog heeft. Er wat daartoe een onderscheiding gemaakt: theoretisch onderzoek, evaluatie-onderzoek, ontwikkelingsgericht onderzoek, inventariserend onderzoek, longitudinaal of cross-sectioneel onderzoek en experimenteel onderzoek. Dit voornemen kon echter zelden uitgevoerd worden, omdat de meeste geïnterviewden dergelijke vragen niet tot hun competentie rekenden en uitdrukkelijk niet verder wilden gaan dan het signaleren van vragen en knelpunten.

Ten behoeve van een tussentijdse rapportage aan WVC werden de problemen en vragen gerubriceerd in zes categorieën: inventarisaties, ontwikkelingsonderzoek, evaluatie-onderzoek, onderzoek binnen de verzorgingsstructuur, onderzoek naar het gehanteerde cultuurbegrip en beleidsonderzoek. Geconstateerd moest worden dat verreweg de meeste vragen inventarisaties betroffen van de huidige situatie in de werkvelden en sectoren. De (dreigende) bezuinigingen en beleidsvoornemens van de overheden ten aanzien van de binnen- en buitenschoolse kunstzinnige vorming domineerden de gesprekken. Lacunes werden gesignaleerd ten aanzien van de werkvelden professionele kunsten, amateuristische kunstbeoefening en therapie en ten aanzien van de sector literaire vorming.

Overeengekomen werd dat er een tweede gespreksronde gehouden zou worden. Hierin zouden aanvullende gegevens worden verzameld over de werkvelden professionele kunsten en amateuristische kunsten en over gemeentelijk beleid ten aanzien van de kunstzinnige vorming. De sector therapie kon vooralsnog buiten beschouwing worden gelaten en de voor de sector literaire vorming werd het niet nodig geacht gesprekken te voeren gezien de recente onderzoeken van de onderzoeksgroep op dit terrein. Daarnaast zouden enkele gesprekken gevoerd worden met onderzoeksmatig en theoretisch georiënteerde deskundigen om bepaalde vraagstellingen te verdiepen en om onderzoekstechnische aspecten

ten te bekijken.

Deze tweede gespreksronde omvatte de volgende personen:
(in alfabetische volgorde)

Peter Buiks	Vakgroep Culturele Antropologie van de Universiteit van Utrecht. Specialisatie culturele minderheden.
Jan Kassies	Instituut Theater Onderzoek. Professionele kunsten, kunstbeleid.
Paul Krijnen	Afdeling Beleidsvoorbereiding Jeugdzaken en Volksontwikkeling gemeente Amsterdam. Creativiteitscentra en muziekscholen, sociaal cultureel werk.
J. van Opstal	Afdeling AK/KV Ministerie van WVC. Amateuristische kunstbeoefening.
Cor Post	Afdeling AK/KV Ministerie van WVC. Kunstzinnige vorming.
Leo Schoonderwoerd	Sociaal en Cultureel Plan Bureau. Onderzoek op het gebied van cultuurparticipatie.
J. Stalpers	Welzijnssociologie en sociaal culturele problemen. Theologische Hogeschool te Tilburg.
Otto Valkman	Boekmanstichting. Onderzoek professionele kunsten.

Naast het informatieve deel was de tweede serie gesprekken van meer theoretische aard. Van de problematieken die in de eerste serie naar voren gekomen waren, werd nagegaan hoe relevant ze mogelijkerwijs konden zijn en wat de mogelijke gevolgen zouden zijn van vooralsnog hypothetische uitkomsten.

In de volgende zes hoofdstukken geven we een samenvattende beschrijving van de (onderzoeks-)vragen, die in de gesprekken naar voren zijn gekomen. Deze vragen worden, hoewel door ons enigszins geselecteerd en gerubriceerd, verder niet voorzien van oordelen over de zinvolheid ervan of van commentaren omtrent de onderzoekbaarheid. Dergelijke oordelen worden opgeschort tot het laatste hoofdstuk. Zoals we reeds eerder vermeldden is hoofdstuk 8 op een andere wijze tot stand gekomen. Het betreft een beschrijving van de problematiek van de aansluiting tussen het kunstvakonderwijs en de beroepspraktijk met een viertal mogelijke onderzoeksaanpakken.

5. KUNST- EN CULTUURBEGRIP EN KUNSTZINNIGE VORMING

Een veel gehoorde opvatting, ook onder de geïnterviewden, luidt dat kunstzinnige vorming moet bijdragen tot het laten verbeelden van eigen normen en waarden, tot culturele pluriformiteit en culturele emancipatie. Deze opvatting is gebaseerd op een subjectivistische legitimering van het kunst en cultuurbeleid, dat wil zeggen op de erkenning van het bestaansrecht van een grote verscheidenheid aan kunst- en cultuuruitingen en voor de gelijkwaardigheid van deze uitingen.

Deze pluriformiteitsgedachte is niet slechts een principieel uitgangspunt, maar wordt gesteund door empirische gegevens, waaruit blijkt dat de oorspronkelijke kwaliteitsstandaarden, waarop het traditionele cultuurspreidingsbeleid was gebaseerd, aan gezag hebben verloren (Knulst, 1982).

Desondanks bestaat het vermoeden, dat veel instellingen en docenten op het gebied van kunstzinnige vorming blijven uitgaan van een traditionele kunst- en cultuuropvatting die moet worden overgedragen, dat wil zeggen van een objectivistische legitimering van kunst en cultuurbeleid.

Termen als volksverheffing zijn weliswaar vervangen door participatie en educatie, maar de intentie is dezelfde gebleven. Vooral de muziekscholen gelden in dit verband als voorbeelden. Grote delen van de bevolking, met voorkeur voor elektronisch orgel, popmuziek e.d., komen met het aanbod van de meeste muziekscholen niet aan bod, omdat daarin de klassieke muziek overheerst.

Beleidsuitspraken dat de kunstzinnige vorming haar inhoud en kwaliteit ontleent aan de kunst, roept de vraag op welke invulling aan het begrip kunst wordt gegeven. Wordt daarbij gedacht aan de 'grote burgerlijke kunst', zoals die al voor de industriële revolutie bestond, of ook aan nieuwe vormen waaronder bepaalde uitingen van massamedia als de televisie of ook aan typische avant-garde kunstbeoefening die een grensverleg-

gend karakter heeft.

Nog afgezien van de maatschappelijke en (cultuur-)politieke vraag of kunstzinnige vorming zich mag of moet bezighouden met het realiseren van de eerder genoemde bredere culturele doelstellingen is het een belangrijke onderzoeksvraag welk (impliciet en/of expliciet) kunst- en cultuurbegrip wordt gehanteerd door docenten kunstzinnige vorming, door mensen uit de verzorgingsstructuur (zoals LOKV en SLO), door sociaal-cultureel werkers en door beleidsmakers. Dergelijk onderzoek zou niet alleen de opvattingen van de betrokkenen moeten inventariseren, maar ook moeten nagaan hoe de opvattingen in praktijk worden gebracht.

Tegelijkertijd, of in vervolgonderzoek, zou kunnen worden nagegaan in hoeverre de waardenoriëntaties van diverse groepen deelnemers overeenstemmen met de door docenten kunstzinnige vorming (en sociaal cultureel werkers) gehanteerde kunst- en cultuuropvatting. Volgens Kassies (1983) bereikt het kunstbeleid in feite alleen die groepen wier oriëntaties in dat beleid passen. Onderzocht zou kunnen worden of dit ook opgaat in de buitenschoolse kunstzinnige vorming en in het sociaal cultureel werk. Het Sociaal en Cultureel Planbureau constateert al enige jaren (1980, 1981, 1982) dat deelname aan kunstzinnige activiteiten in hoge mate voorbehouden blijft aan personen uit middelbare en hogere milieus. Hoewel uit het onderzoek van Stoppenburg (1979) blijkt dat enige voorzichtigheid geboden is met het leggen van causale verbanden tussen een positieve instelling ten opzichte van culturele voorzieningen en sociaal-economisch milieu, geven de cijfers van het SPC een duidelijke trend aan. Een onderzoeksresultaat dat in de richting wijst die Kassies voor het kunstbeleid aangeeft, zou voor het beleid serieuze consequenties hebben. In dat geval zou geconcludeerd kunnen worden dat de huidige creativiteitscentra en muziekscholen cultuuroverdrachtsvoorzieningen zijn voor specifieke groeperingen in onze samenleving (zie ook Eykman, 1981), maar als cultuurspreidingsvoorzieningen voor de hele bevolking nauwe-

lijks effectief genoemd kunnen worden. Een heroverweging van de cultuurspredingsgedachte en het bijbehorende instrumentarium die verder gaat dan het leggen van de verantwoordelijkheid voor de cultuurspreiding bij het onderwijs, zou zeker noodzakelijk zijn. Bovendien dient zich tegelijkertijd de vraag aan of er ten behoeve van groepen wier waardenoriëntaties anders gericht zijn nieuwe voorzieningen gecreëerd moeten worden óf dat een verbreding van de bestaande voorzieningen bewerkstelligd moet worden (zie ook Haanstra, 1982).

Deze laatste gedachte -verbreding van bestaande voorzieningen- werd door enkele geïnterviewden als onderzoeksvraag naar voren gebracht: welke mogelijkheden heeft de kunstzinnige vorming in principe om groepen te bereiken wier cultuuruitingen niet aansluiten bij het huidige aanbod. In feite is dit een andere benadering van hetzelfde probleem. Het wordt echter minder urgent gevonden om diep op de oorzaken van niet(kunnen)deelnemen in te gaan. Bekend is reeds dat grote groepen niet deelnemen en daarom dient de energie vooral gestoken te worden in het zoeken naar mogelijke oplossingen.

Een dergelijk onderzoek zou in ieder geval de culturele praktijken van zeer diverse groeperingen moeten omvatten.

Kassies (1983) meent, dat de creatieve activiteiten van grote groepen van brede lagen van de bevolking niet tot ontwikkeling komen, omdat deze groepen hun behoeften in deze bevredigd zien door commerciële voorzieningen. Een bezwaar van deze commerciële voorzieningen is, dat ze geen stimulansen bevatten voor de eigen mogelijkheden van waarneming, ervaring en uiting, met andere woorden, leiden tot een bestendiging van bestaande verwachtingspatronen.

Naast deze brede groepen bestaan er allerlei subculturen en zogenaamde alternatieve circuits die met hun eigen cultuur (of eigenzinnige opvatting daarover) niet terecht kunnen bij de bestaande voorzieningen of daar geen boodschap aan lijken te hebben. Zo kunnen culturele minderheden met een eigen muziek

en beeldende traditie (bijvoorbeeld de Islam-culturen) nauwelijks terecht in muziekscholen en creativiteitscentra. Maar ook bieden muziekscholen over het algemeen bijzonder weinig mogelijkheden aan jongeren die hun eigen muzikale voorkeuren willen beoefenen en hun eigen waarneembare vormgevingsideeën willen perfectioneren.

Door nadere bestudering van de culturele praktijken van een aantal in cultureel opzicht duidelijk te onderscheiden groeperingen dienen allereerst operationele grenzen gesteld te worden aan het brede cultuurbegrip. De Nationale Unesco Commissie (1974) heeft het brede cultuurbegrip gedefinieerd als: "alle gedragsuitingen waarin mensen hun identiteiten, idealen, emoties en kijk op de werkelijkheid uitdrukken". Een duidelijke opsomming van dergelijke gedragsuitingen ontbreekt echter nog, maar is wel noodzakelijk om na te kunnen gaan voor welke activiteiten wel en voor welke activiteiten geen aanbod ontwikkeld kan worden binnen de bestaande voorzieningen. In het onderzoek naar Cultureel Kapitaal (Van Calcar en Koppen, 1983/1984), dat binnen de SCO wordt uitgevoerd, wordt daartoe een aanzet gegeven (zie ook hoofdstuk 10). Tevens zou gebruik gemaakt kunnen worden van jeugdcultuur onderzoekingen die door het Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham zijn uitgevoerd (zie voor een overzicht Te Elfder Ure nr. 35, 1983).

6. ONTWIKKELINGSWERK

Onder de titel ontwikkelingswerk rangschikken we de (onderzoeks-)vragen die verband houden met het tot stand brengen van een aanbod aan kunstzinnige vorming in de vorm van cursussen, projecten of leergangen (in het algemeen: programma's voor uiteenlopende publieksgroepen. Ook vragen betreffende het overdragen van kennis en ervaring met ontwikkelingswerk, voornamelijk afkomstig uit de verzorgingsstructuur, rekenen we tot ontwikkelingswerk.

Het ontwikkelen van een bepaald aanbod en het ondersteunen van ontwikkelingswerk van derden is een frequent voorkomende activiteit in de kunstzinnige vorming. De vragen op dit gebied komen dan ook uit alle sectoren en vrijwel alle werkvelden. Een ontwikkelingsproject op het gebied van de kunstzinnige vorming waar ontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan, zoals bijvoorbeeld het Amerikaanse Harvard Zero project (Gardner, 1980) heeft in Nederland nooit plaatsgevonden. In de Nederlandse structuur zijn ontwikkelingswerk, onderzoek en toetsontwikkeling (voor het onderwijs) gescheiden georganiseerd. Binnen het onderwijs is het experiment eindexamens expressievakken waarschijnlijk het grootste ontwikkelingsproject op het gebied van de kunstzinnige vorming geweest, dat ons land gekend heeft. In de verzorgingsstructuur van het onderwijs vormt de Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling het centrale instituut voor ontwikkelingswerk. De SLO kende sinds haar oprichting Sectie VII, die zich speciaal bezig hield met leerplanontwikkeling voor de kunstzinnige vakken. Sectie VII concentreerde haar aandacht op het basisonderwijs en op de Middenschool. Mede onder invloed van bezuinigingen worden de werkzaamheden binnen de SLO sinds kort enigszins anders georganiseerd en hieraan gekoppeld vindt ook een inhoudelijke verschuiving plaats.

Voor het basisonderwijs komen er vier projecten voor 4 tot 12-

jarigen: audiovisuele vorming, beeldende vorming, dans, mime en drama en muziek. Het voortgezet onderwijs (1e en 2e fase) krijgt in z'n geheel meer aandacht. Op basis van een bevraging van docenten, directies en inspectie wil de SLO de leerplanontwikkeling voor de kunstzinnige vorming vakken afstemmen op urgente behoeften en wensen van de onderwijspraktijk. Inhoudelijk gaat men zich meer op de afzonderlijke vakken concentreren dan op de door Eisner gepropageerde integratieve benadering, die tot nu toe aangehangen werd. Bij de SLO is men tot de slotsom gekomen, dat deze benadering meer deskundigheid vereist dan doorgaans in het basisonderwijs voor handen is. De inhouden van de afzonderlijke vakken zijn nog niet voldoende uitgekristalliseerd om tot integratie over te kunnen gaan. In het voortgezet onderwijs staat de dwingende structuur van afzonderlijke vakken een geïntegreerde aanpak in de weg.

Eind 1983 publiceerde de SLO een concept voor een schoolwerkplanmodel voor basisscholen, waarin o.a. hoofdstukken zijn gewijd aan beeldende vorming, audiovisuele vorming, dans, mime en drama en muziek.

Een deel van de onderzoeksbehoeften van sectie VII werden ons na het gesprek schriftelijk toegestuurd. Dit betreft een vijftal vragen, waarvan er drie betrekking hebben op ontwikkelingswerk en twee op de verzorgingsstructuur. Deze zullen op de desbetreffende plaatsen vermeld worden.

De verzorgingsstructuur van de buitenschoolse kunstzinnige vorming (zie hoofdstuk 9) is minder gecentraliseerd dan die van het onderwijs. Wat het ontwikkelingswerk betreft komt echter de functie van het LOKV voor de buitenschoolse kunstzinnige vorming overeen met die van de SLO voor de binnenschoolse vorming. Een van de belangrijkste taken van het LOKV is het ontwikkelen van raamleerplannen en programma's.

In alle sectoren van de kunstzinnige vorming blijkt er behoefte te bestaan aan een overzicht van reeds ontwikkelde programma's. Een dergelijk overzicht wordt van belang geacht om meer

efficiëntie te brengen in het ontwikkelingswerk en om de dienstverlening aan derden te vergroten. Gevreesd wordt, dat er momenteel dubbel werk wordt gedaan, omdat men onvoldoende op de hoogte is van wat elders reeds tot stand is gebracht. Bovendien beoogt men door het creëren van een overzicht dat men meer lering uit elkaars werk kan trekken. De behoefte aan overzicht is door de LOKV aanleiding geweest om dit jaar te starten met een Projectenbank Kunstzinnige Vorming. Per jaar zullen zo'n 40 kunstzinnige vorming projecten beschreven en uitgegeven worden.

Een algemeen probleem met betrekking tot ontwikkelingswerk werd gemeld vanuit de buitenschoolse kunstzinnige vorming. Ontwikkelingswerk, zoals het nu vaak gestalte krijgt, is een typische activiteit van het reguliere onderwijs. De terminologie, de begrippen en onderscheidingen waarmee gewerkt wordt, zijn veelal direct aan de onderwijskunde ontleend. Met deze terminologie hebben de buitenschoolse kunstzinnige vormers niet alleen weinig affiniteit, veelal kunnen zij er ook zeer moeilijk mee werken. De vraag werd dan ook opgeworpen of er ten behoeve van het ontwikkelingswerk in de buitenschoolse sector niet een eigen vorm ontworpen kan worden, die beter aansluit bij het eigen karakter van buitenschoolse vorming. Niet alleen ten behoeve van verantwoording naar de buitenwacht (met name de gemeentes eisen werkplannen e.d.), maar ook ten behoeve van de reflectie op het eigen werk is een beschrijvingsmodel voor ontwikkelingsactiviteiten onontbeerlijk.

Vragen betreffende onderdelen van het ontwikkelingswerk

Een relatief groot deel van de geïnventariseerde veldvragen had betrekking op specifieke onderdelen van het ontwikkelingswerk: de theorie, de beginsituatie, werkvormen, inhouden en overdracht van ontwikkelingswerk.

- Van verschillende zijden werd naar voren gebracht, dat het ontbreken van een theoretisch kader belemmerend is voor ontwikkelingswerk in de kunstzinnige vorming. Men heeft vooral behoefte aan concrete aanwijzingen voor het inrichten van een voortschrijdend leerproces. Geconstateerd wordt, dat mede als gevolg van een ontbreken van een theorie, de kunstzinnige vorming grotendeels bestaat uit een verzameling losse onderwerpen (wellicht met uitzondering van de muzikale vorming).

- Een tweetal vragen die we hier onder ontwikkelingswerk vermelden is van fundamentele aard. Het betreft een onderzoek naar de relatie tussen algemene intelligentie en beeldende vermogens (zowel produktief als reflectief). Deze vraag wordt ook van belang geacht in het kader van de legitimering van beeldende vorming: in hoeverre kan beeldende vorming bijdragen aan de ontwikkeling van andere kennisgebieden? De tweede vraag houdt ook verband met de wens tot meer inzicht in de relatie tussen algemene en beeldende vaardigheden. Onderzoek wordt gevraagd naar de werking van de beide hersenhelften en met name naar de functie van de brug daartussen. Verondersteld wordt, dat fysiologische storingen ten grondslag liggen aan fenomenen als eenzijdig begaafde leerlingen.

- Het bepalen van en rekening houden met de beginsituatie van deelnemers vormt vooral in de buitenschoolse kunstzinnige vorming een probleem. Men wordt geconfronteerd met sterk uiteenlopende vaardigheidsniveaus van deelnemers en in het sociaal-cultureel werk ook met uiteenlopende culturele achtergronden. Met name in situaties waar men minder individueel wil werken (gezamenlijke activiteiten in projectvorm) doet zich de vraag voor welke aspecten van de beginsituatie cruciaal zijn.

- Een aantal nieuwe vragen hadden betrekking op het ontwerpen van (nieuwe) werkvormen om de actieve en reflectieve kunst-

zinnige vorming beter op elkaar af te stemmen. Vanuit de drama sector kwam de wens tot experimenteel onderzoek naar verschillende combinaties van spellessen en (jeugd)toneelvoorstellingen. Ook werd gesuggereerd een onderzoek te doen naar methoden om de reflectieve kunstzinnige vorming meer te kunnen inzetten bij de actieve kunstzinnige vorming. Deze wens leeft ook bij verschillende creativiteitscentra en muziek-scholen. Vanuit het perspectief van een gecombineerd creativiteitscentrum, steunfunctie-instelling en bemiddelingsinstelling heeft de Stichting Kunstzinnige Vorming Eindhoven een werkwijze ontwikkeld om een geïntegreerd aanbod actieve en reflectieve dansante en dramatische vorming aan het onderwijs aan te bieden (SKVE, 1984).

- Ook betrekking op ontwikkeling van werkvormen heeft de vraag om de mogelijkheden en wenselijkheid van spel (in de betekenis van 'games' en simulatiespelen) bij beeldende vorming te onderzoeken.
- Behoeftte bestaat aan onderzoek naar de feitelijke inhoud en het functioneren van de leerplannen voor de kunstzinnige vakken op diverse leerkrachten-opleidingen: hoe worden onderwijzers op hun taak ten aanzien van de kunstzinnige vorming voorbereid? Hoe worden toekomstige kunstzinnige vorming docenten op NLO's voorbereid op de verschillende schoolpraktijken waarin ze terecht komen: lbo, mavo, havo en vwo? Hoe staat het met (eventuele) onderwijskundige vorming van studenten aan de kunstacademies? Wat is de inhoud van de leerplannen voor MO-akten en CPDB cursussen?
- Vanuit de verzorgingsstructuur werd de behoefte gemeld aan methoden om kennis- en vaardigheden op het gebied van het ontwikkelingswerk over te dragen. Geconstateerd wordt dat hulp bij het opzetten van kunstzinnige vorming programma's geen eenmalige aangelegenheid is. Bij ieder nieuw programma blijkt opnieuw ondersteuning nodig te zijn.

7. EVALUATIE EN KUNSTZINNIGE VORMING

Het NIVOR-rapport (1973) stelt, dat evaluatietechnieken met betrekking tot methoden, doelstellingen en activiteiten op het gebied van de kunstzinnige vorming nauwelijks zijn ontwikkeld. Onderzoek naar en ontwikkeling van evaluatietechnieken wordt dringend noodzakelijk geacht. Zij noemen een viertal factoren die de problematiek rond de evaluatie van de kunstzinnige vorming veroorzaken en een vijftal gebieden waarop evaluatie-onderzoek nuttig zou kunnen zijn. Alle vijf de aangegeven gebieden hebben op een of andere manier met instrumentontwikkeling te maken. Dat wil zeggen, het ontwikkelen van instrumenten waarmee iets valt te meten, bijvoorbeeld gedrag, een houding, een produktbeoordeling.

In hoofdstuk 3 zagen we, dat evaluatie-onderzoek relatief weinig voorkomt en zich eerder richt op de leerling en het leren dan op de docent en het onderwijzen.

Toch is er wel het een en ander gebeurd op het terrein van evaluatie-onderzoek in de kunstzinnige vorming sinds 1973. Zo verscheen in 1975 'Evaluating the arts in education; responsive approach', geredigeerd door R. Stake en ontwikkelde Eisner het 'educational connaisseurship', een evaluatieve aanpak die ook toegepast kan worden bij kunstzinnige vorming. Binnen de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming werd een aantal evaluatie-onderzoeken uitgevoerd en werd, uitgaande van de opvattingen van o.a. Stake, Eisner en vooral De Groot, een visie op de evaluatieproblematiek in de kunstzinnige vorming ontwikkeld (zie o.a. Van der Kamp, 1982). Deze visie houdt kort gezegd in, dat eerst de reden om te evalueren helder wordt gemaakt, omdat de aard van de beslissing die men uiteindelijk nemen wil bepalend is voor de keuze van evaluatiemethoden en evaluatie-instrumenten. Redenen om te evalueren kunnen betrekking hebben op de individuele leerling (bijvoorbeeld in geval van een selectiebeslissing of een diagnostische beslissing); op het onderwijs (bij-

voorbeeld in geval van handhaving of vernieuwing van een bepaalde methode of in geval van een vergelijking tussen methoden); of op een verantwoording tegenover de buitenwacht (als het erom gaat ouders, overheidsvertegenwoordigers of collega docenten te laten zien waar kunstzinnige vorming nu eigenlijk goed voor is). De evaluatievragen van de geïnterviewden zijn volgens deze indeling gerubriceerd.

Evaluatie van individuele leerlingen

- Met name in het basisonderwijs is voor veel leerkrachten de diagnostische leerlingevaluatie problematisch: hoe moeten of kunnen de produkten van leerlingen beoordeeld worden? Hoe moet het proces dat de leerlingen doormaken gewaardeerd worden? Hoe constateer je of de leerling vooruitgang boekt? Onderzoek zou vooral gericht moeten zijn op het ontwikkelen van eenvoudige, door de leerkracht zelf te hanteren evaluatiemethoden om feedback te kunnen geven aan de leerlingen.
- Ontwikkeling van goede en algemeen geldende criteria voor de toelating van studenten tot het kunstvakonderwijs (inclusief diverse opleidingen op dit terrein) en voor verdere interne verwijzing (differentiaties). Momenteel verzorgt iedere opleiding de selectie en de interne differentiatie op een eigen wijze. Behoeftte bestaat vooral aan algemene kennis voor het efficiënt en zorgvuldig inrichten van dergelijke voor de betrokkenen zo belangrijke evaluaties.

Evaluatie van het onderwijs

Geconstateerd kan worden dat er over de gehele linie behoefte bestaat aan instrumenten om het gegeven onderwijs te evalueren en om gefundeerde keuzes tussen verschillende methoden of aan-

pakken mogelijk te maken.

De volgende meer specifieke vragen werden gesteld.

- Bij drama is er behoefte aan een evaluatie van de verschillende mogelijkheden die er zijn om toneelvoorstellingen te combineren met spelverwerking en verwerkingslessen. Met het oog op integratie van actieve met receptieve dramatische vorming wil men graag weten of met verschillende uitwerkingen ook verschillende leereffecten gepaard gaan.
- Grote belangstelling is er ook voor de evaluatie van de werking van de nieuwe wet op het basisonderwijs, die stelt dat expressievakken meer geïntegreerd moeten worden aangeboden. In hoeverre wordt er al op deze wet geanticipeerd?
- De wijze waarop algemene muzikale vorming in het basisonderwijs wordt gerealiseerd kan via uiteenlopende onderwijskundige modellen worden ingericht (30% krijgt begeleiding via gemeente/provincie). De vraag is welk model er het beste uitspringt qua kosten en rendement?
- Bij het LOKV wordt gewerkt aan een plan om het onderwijs aan de muziekschool op een andere leest te schoeien. Het uitgangspunt is de doorbreking van de huidige sectiestructuur. Er zou van meet af aan in een samenspeelgroep worden gewerkt, die begeleid wordt door een team van (bijgeschoolde) docenten. Tevoren moeten ook een aantal randvoorwaarden zijn vervuld qua organisatie en accommodatie. Het speelmateriaal is zeer gevarieerd en dient tevens als lesmateriaal voor gericht klassikale instructie. Het speelplezier staat voorop en ook het brede aanbod dat tot vijf jaar beperkt dient te worden. Specialisatie als voorbereiding op het conservatorium dient elders (bij privé docenten) te geschieden. Ten grondslag aan het plan ligt de hypothese dat vijf jaar gezamenlijk musiceren betere muzikanten oplevert dan vijf jaar traditioneel muziekschool

onderricht. Door middel van proefsituaties zullen de plannen uitgeprobeerd worden. De wens leeft om er tegelijkertijd een evaluatie-onderzoek aan te koppelen. Bij zo'n evaluatie-onderzoek zou gebruik kunnen worden gemaakt van de ervaring die is opgedaan in het onderzoek 'Muziekvakonderwijs en Onderwijskunde' van de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming, waarin o.a. de voor- en nadelen van diverse vormen van individueel en groepsonderwijs in kaart zijn gebracht.

- Ten behoeve van het voortgezet onderwijs is er behoefte aan evaluatie-onderzoek naar de relatie tussen de leerstofaanbieding en de toetsing van het leerresultaat. De vraag is of thematisch leren noodzakelijkerwijs gevolgd moet worden door een thematische examinering: kan de leerstof getoetst worden los van de leerroute? Als verschillende leerroutes tot dezelfde kennis en vaardigheden kunnen leiden, zou dat leerresultaat op een relatief onafhankelijke wijze getoetst moeten kunnen worden. Vermoed wordt, dat dan ten dele ook de flexibiliteit van de leerling in het geding is; zijn kennis en vaardigheden op meerdere manieren aanspreekbaar. De vraag naar een dekkend lesprogramma terwijl er uitsluitend thematisch gewerkt wordt, doet zich ook voor bij de buitenschoolse kunstzinnige vorming. Kunnen er door middel van produktieve beeldende vorming, die thematisch is opgezet (in cursussen), voldoende vaardigheden voor beoefening van reflectieve beeldende vorming aangeleerd worden?

Evaluatie met het oog op de buitenwacht

De laatste reden om te evalueren komt voort uit de noodzaak op gezette tijden verantwoording af te leggen naar derden over de besteding van tijd en (financiële) middelen.

- Bij de dans bestaat zeer grote behoefte aan systematische evaluatie van projecten en/of programma's op scholen waar met dans wordt gewerkt. Dergelijke evaluaties wil men met name laten uitvoeren om anderen te laten zien hoe er zinvol met dans in het onderwijs gewerkt kan worden.

- Min of meer dezelfde oogmerken heeft men bij het verzoek tot evaluatie van de functies die drama vervult in het mhno en mspo. In deze beroepsopleidingen is drama een verplicht vak geworden en men zou met name meer inzicht willen hebben in de algemeen vormende versus de beroepsvoorbereidende functies die drama in deze onderwijsvormen vervult.

- Voorts bestaat er behoefte aan de evaluatie van verschillende onderwijsvernieuwingsprojecten waar op een inspirerende en/of originele manier uitwerking gegeven is aan de kunstzinnige vorming. Een voorbeeld hiervan uit de muzieksector is een muziekproject waarbij de leerlingen het gehele totstandkomingsproces van een popsong zelf doormaken: tekstdichten, componeren, selectie van uitvoerenden, plaatopname, videoregistratie, pluggen, hitlijsten etc.

Een speciaal geval van evaluatie-onderzoek met het oog op verantwoording naar de buitenwacht betreft de legitimeringsvraag: op welke gronden moeten overheidsgelden beschikbaar worden gesteld voor de binnen- en buitenschoolse kunstzinnige vorming? Deze vraag is in alle werkvelden van de kunstzinnige vorming actueel. Vanwege bezuinigingen komen veel buitenschoolse voorzieningen onder druk te staan en wordt de roep om het waarmaken van de doelstellingen steeds luider. Van de zijde van de gemeentes kwam inderdaad een dergelijke onderzoeksvraag naar voren: namelijk wat zijn de effecten van door de gemeente gesubsidieerde activiteiten op het gebied van de receptieve kunstzinnige vorming, zoals theaterbezoek, concertbezoek en museumbezoek? Men is vooral benieuwd naar de doorwerking van deze ac-

tiviteiten in het onderwijs en naar de (uiteindelijke) uitwerking op het cultuurconsumptie patroon van de leerlingen. Legitimering van de kunstzinnige vorming vormt een serieus probleem voor verschillende geïnterviewden. Men constateert, dat de antwoorden die kunstzinnige vormers in de loop der na-oorlogse jaren op de legitimeringsvraag gegeven hebben, een geleidelijk verschuivend beeld vertonen. Wellicht, zo werd gesteld, hebben de kunstzinnige vormers zich te veel laten verleiden aansluiting te zoeken bij (vormings)idealen die -in een bepaald tijdsbestek- vrij algemeen aanvaard werden. Begrijpelijk is een dergelijke handelwijze wel als men de stelling van Wibier (fractie-voorzitter van het CDA in Enschede) op het VCO beleidscongres (november, 1983) in ogenschouw neemt.

"Door middel van onderzoek moeten de effecten van kunstzinnige vorming worden duidelijk gemaakt. De doelstelling(en) van kunstzinnige vorming moeten aan de politieke partijen worden 'verkocht' en aangetoond moet worden, dat kunstzinnige vorming het (een) middel is om deze doelstelling(en) te bereiken."

Vooral de formulering "kunstzinnige vorming is een middel tot ...", waardoor de kunstzinnige vorming ten dienste van andere idealen wordt aangewend (kunstparticipatie, persoonlijkheidsontplooiing, maatschappelijke bewustwording etc.) heeft aanleiding gegeven tot zeer uiteenlopende beweringen over de waarde of relevantie van kunstzinnige vorming. Tevens kan geconstateerd worden, dat het goeddeels ontbroken heeft aan legitimering op grond van authentieke -in de zin van oorspronkelijke- effecten van kunstzinnige vorming. Door middel van een onderzoek kan getracht worden deze leemte te vullen. Het gaat daarbij om antwoord op de onderzoeksvraag: welke effecten (leerervaringen) zijn uniek voor de kunstzinnige vorming en komen niet aan de orde in andere vormingsgebieden?

Hoewel de positie van verschillende kunstzinnige vakken inmiddels wettelijk is verankerd in het onderwijs gedurende de leerplicht leeftijd, betekent dit allerm minst dat de legitimeringsvraag in het onderwijs afdoende is beantwoord. De ontwikkelin-

gen in de samenleving vereisen een voortdurende aanpassing van de inhoud van het onderwijs. Bovendien is de structuur van ons onderwijsbestel nog niet uitgekristalliseerd. Hoe het nieuwe Voortgezette Basis Onderwijs (VBaO) eruit zal gaan zien en welke plaats kunstzinnige vakken daarin krijgen is momenteel nog onderwerp van beleidsontwikkeling. In dit verband is de studie 'Basisvorming in het onderwijs', die momenteel door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) wordt uitgevoerd van groot belang. De regering heeft de Raad verzocht vóór 1986 een advies op te stellen waarin culturele, economische, wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen vertaald worden in kwaliteitseisen die te stellen zijn aan de vorming die alle leerlingen gedurende de leerplicht ontvangen moeten. Dit betekent niet meer en niet minder dan dat legitimeringsgronden gegeven dienen te worden voor de inhoud, de omvang en de structurering van het onderwijsaanbod.

De WRR heeft na analyse en uitwerking van de vraagstelling, voor het opstellen van een advies, een procedure ontwikkeld. Daartoe zijn circa 30 deskundigen geraadpleegd. Het ligt nu in de bedoeling over de verschillende onderwerpen die in het advies aan de orde moeten komen door middel van uitbestedingen overzichten te laten samenstellen van beschikbare, relevante onderzoeksgegevens en theoretische inzichten. De onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming van de SCO is door de Raad benaderd met de vraag of zij een dergelijke uitbesteding op het gebied van de 'expressievakken' voor haar rekening wil nemen. De onderzoeksgroep heeft hier inmiddels positief op gereageerd. Een dergelijke inventarisatie van relevante literatuur kan een waardevolle aanvulling betekenen op de hierboven vermelde onderzoeksvraag.

8. DE AANSLUITING VAN HET KUNSTVAKONDERWIJS OP DE BEROEPS- PRAKTIJK

*Algemeen: kwalitatieve en kwantitatieve aansluiting opleiding -
beroepspraktijk*

De aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk wordt in veel onderwijssectoren als problematisch gezien.

Primair is sprake van een kwantitatieve discrepantie tussen vraag aan afgestudeerden op de arbeidsmarkt en het aanbod van de opleidingen. Het aantal gediplomeerde schoolverlaters zonder werk is de laatste jaren sterk stijgend.

Het is de vraag of naast deze kwantitatieve discrepantie ook een kwalitatieve discrepantie bestaat.

Van afgestudeerden hoort men nogal eens, dat de opleiding onvoldoende voorbereiding biedt op de realiteit van de beroepspraktijk. Uit het praktijkveld komen klachten over de inhoud en de kwaliteit van de opleidingen.

Nu bestaat er per definitie een zekere spanningsverhouding tussen onderwijs en beroepspraktijk. Die spanning is met name een gevolg van het feit dat het onderwijs -ook het beroepsonderwijs- meer doelstellingen heeft dan de beroepskwalificatie alleen. Onderwijs heeft in onze samenleving ook tot doel bij te dragen tot wat wel de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen wordt genoemd, hen de kennis en vaardigheden bij te brengen die nodig zijn om aan de samenleving in brede zin deel te kunnen nemen. Bovendien vereist de beroepsvoorbereiding bepaald méér dan alleen het ontwikkelen van technisch-produktieve kwalificaties die nodig zijn om een bepaald beroep te kunnen uitoefenen.

Klachten uit de beroepspraktijk over de kwaliteit van afgestudeerden hebben ten dele ook een conjunctureel karakter en komen mede voort uit een door de huidige laagconjunctuur ver-

oorzaakte verhoging van de selectienormen.

De aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk blijkt in het algemeen de resultante te zijn van een complex van processen, waarbij niet alleen het onderwijs, maar ook de werking van de arbeidsmarkt zelf in het geding is.

Een succesvolle aansluiting is niet alleen afhankelijk van de mate waarin er feitelijke overeenstemming bestaat tussen gevraagde en aangeboden kwalificaties, en derhalve bepaald niet alleen van de mate waarin door het onderwijs de kwalificaties in voldoende mate worden ontwikkeld. Factoren als kennis omtrent functie-vereisten in toekomstige werkorganisaties, wervingsbeleid, selectie en personeelsbeleid en de conjunctuurgevoeligheid van beide, arbeidsvoorwaarden en beloningsstructuur zijn daarbij eveneens van belang.

Verbetering van de aansluiting vereist met andere woorden meer dan de afstemming van onderwijstypen op de op een bepaald moment door het praktijkveld geformuleerde kwalificatiebehoeften.

Kunstonderwijs en beroepspraktijk

De betrokkenheid van de overheid met kunst en kunstenaars is over verschillende overheden (rijk, provincie, gemeente) verdeeld en per overheid over verschillende afdelingen. Op landelijk niveau betreft dit, naast het ministerie van WVC, vooral de ministeries van Onderwijs en van Sociale Zaken (BKR, arbeidsbemiddeling, sociale voorzieningen).

De relatie kunstvakonderwijs en beroepspraktijk van kunstenaars is voornamelijk het beleidsterrein van de twee eerstgenoemde ministeries. Het kunstbeleid van het ministerie van WVC is van invloed op de beroepspraktijk van kunstenaars, middels verschillende soorten subsidies (podiumsubsidies, projectsubsidies, exploitatiesubsidies, koppelsubsidies, beurzen en stipendia), middels aankopen, opdrachten, marktverruimende maatregelen.

len, middels informatie en documentatie etc. Het kunstonderwijs valt grotendeels onder het ministerie van Onderwijs (voortgezet onderwijs en kunstvakonderwijs), indien breed opgevat voor een deel ook onder het ministerie van WVC, zoals de 'werkplaatsachtigen' (Rijksacademie, Jan van Eyck, Ateliers '63, Keramisch Werkcentrum), het post-kunstvakonderwijs, de CPDB, de buitenschoolse kunstzinnige vorming etc.

Al geruime tijd wordt de relatie kunstonderwijs en beroepspraktijk als problematisch gekenschetst, zowel wat betreft de eerder genoemde kwantitatieve- als de kwalitatieve aspecten. Minister Deetman kondigde december vorig jaar voor het kunstonderwijs een verdergaande instroombeperking aan "op grond van arbeidsmarktoverwegingen". In 1983 bedroeg de werkloosheid onder alle afgestudeerden van het kunstonderwijs 16%, terwijl de werkloosheid onder degenen die in 1982 afstudeerden 24% bedroeg. De consumptie van kunst door particulieren en overheid stagneert in deze tijd van bezuinigingen en ook de arbeidsplaatsen in het onderwijs en de buitenschoolse kunstzinnige vorming nemen af. De omvang van de vraag naar kunst en van de beschikbare arbeidsplaatsen in deze sector laten zich echter moeilijk schatten, zeker waar het de autonome kunstenaars betreft.

Net als in veel andere arbeidssectoren klaagt ook de beroepspraktijk van de kunstsector over de kwaliteit van de afgestudeerden. Van den Berg (1981) en Regouin (1983) noemen onder meer de balletgezelschappen en de symfonie-orkesten. In onderzoek bij kunstvakonderwijs en muziekscholen bleek, dat veel muziekscholen van mening zijn dat de voorbereiding van toekomstige docenten van de muziekschool onvoldoende is. Anderzijds wordt geconstateerd, dat in de kunstsector niet afgestudeerden zeer succesvol kunnen zijn.

Opleidingen verdedigen zich met de stelling dat ze niet louter toeleveringsbedrijven van gewenste specialisten kunnen zijn. Opleidingen kennen ook eigen doelen en opvattingen die onderling sterk kunnen verschillen.

Duidelijke meningsverschillen tussen de kunstopleidingen bestaan bijvoorbeeld over het beroep van docent, met name over de vraag in hoeverre een toekomstig docent mede tot uitvoerend kunstenaar moet worden opgeleid en welke plaats de opleidingen uitsluitend voor uitvoerend kunstenaar moeten krijgen. In het muziekonderwijs zijn hierover felle discussies gevoerd naar aanleiding van de conceptbeleidsnotitie 'Zwaartepunten in het muziekvakonderwijs' (zie ook Oostwoud Wijdenes e.a., 1983). De problematische aansluiting tussen kunstvakonderwijs en beroepspraktijk heeft recentelijk geleid tot nieuwe beleidsvoornemens van de overheid.

Een ambtelijke werkgroep van de ministeries van O. en W. en WVC kwam in februari 1984 met een concept-beleidsnota beeldend kunstonderwijs met voornemens ten aanzien van voorbereiding op het beeldend kunstonderwijs, studie-opzet, omvang en aantallen academies, faciliteiten voor afgestudeerden, nascholing etc. Voor de andere sectoren van kunstvakonderwijs zijn beleidsmaatregelen in voorbereiding.

Voorbereiding op het (beeldend) kunstvakonderwijs

Ter verbetering van de voorbereiding op het beeldende kunstvakonderwijs kondigt de ambtelijke werkgroep 'gerichte leerplanontwikkeling voor de tweede fase van het vervolgonderwijs' aan en de mogelijkheid van voorbereidings- en selectiecurssussen, eventueel bij creativiteitscentra. Uit onderzoek in het avo bleek, dat 12% van de leerlingen die eindexamen in een beeldend vak deed, plannen had om naar de kunstacademie te gaan (Van der Kamp, 1980). Uit uitspraken van docenten en de begeleidingscommissie van het toenmalige eindexamenexperiment bleek duidelijk, dat de kunstzinnige vakken in het algemeen voortgezet onderwijs zeker niet expliciet tot doel hebben leerlingen op kunstvakonderwijs voor te bereiden. Bij een kleinschalig onderzoek onder cursisten van creativiteitscentra in

Den Bosch en Tilburg bleek \pm 20% mede ter voorbereiding van een beroepsopleiding dan wel als extra-kwalificatie voor een beroep, een cursus te volgen. Op creativiteitscentra lijken docenten, eerder dan in het dagonderwijs, geneigd cursussen deels als vooropleiding van een kunstvakopleiding te willen inrichten.

Het is de vraag of de extra kwalificaties die het kunstonderwijs vraagt naast de formele eisen (minimaal havo), binnen het avo/vwo kunnen en moeten worden aangebracht, of dat dit in speciale oriëntatie- en selectiecursussen zou moeten gebeuren. Van Hoof en Dronkers (1980) wijzen in een overzichtsstudie op het gevaar van een te rechtlijnige vertaling van beroepspraktijk naar opleiding (o.c. 51). Een tweede vraag is of genoemde kwalificaties door het kunstvakonderwijs eenduidig kunnen worden geformuleerd. Het vermoeden bestaat, dat de toelatingscriteria momenteel per onderwijsinstelling aanzienlijk verschillen.

Onderzoek zou de mogelijke vormen van voorbereiding op het (beeldend) kunstvakonderwijs en de gewenste kwalificaties kunnen inventariseren en vergelijken.

Deze vraagstelling sluit aan bij de probleemanalyse die geformuleerd is in de 'probleemverkenning 2e fase voortgezet onderwijs' met betrekking tot het aansluitingsonderzoek en de vernieuwing van onderwijsinhouden in de toppen van havo en vwo (Van den Dool en De Jong, 1984). Daarin wordt onder meer gepleit voor case-studies binnen specifieke sectoren, gericht op de aansluitingsproblematiek.

Gesteld wordt in de genoemde probleemverkenning, dat de problematiek van nieuwe leer- en vormingsgebieden als gevolg van actuele en toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen een nog vrijwel onontgonnen terrein is. Weliswaar is aan opvattingen over dit gebied geen gebrek, maar de vertaling ervan naar concrete consequenties voor het onderwijs ontbreken. In verband hiermee wordt de ontwikkeling van nieuwe toekomst-oriëntaties binnen het onderwijs wenselijk geacht.

De C.P.D.B.

De CPDB zal tot afstudeerrichting voor het buitenschoolse gebied worden omgevormd, aldus de eerder genoemde concept-nota. In het onderzoek naar creativiteitscentra bleken voor- en tegenstanders van deze ontwikkelingen te bestaan.

Evaluatie van de huidige CPDB en CPDB-plus (zie ook Goemaat, 1982) en van de huidige CPDB-opleiding binnen de beeldende kunstopleiding in Enschede zou informatie opleveren voor een nadere invulling van deze toekomstige afstudeerrichting.

De CPDB problematiek komt ook in het volgende hoofdstuk over verzorgingsstructuur en steunfuncties aan de orde.

Stageproblematiek in het kunstonderwijs

Een van oudsher beproefd middel om de relatie opleiding - beroepspraktijk te verbeteren is de stage.

De stage blijft een onmisbaar onderdeel in de beroepsoriëntatie naast andere werkvormen als binnenschoolse praktijksimulaties, gastdocenten e.d. Idealiter wordt door stages de wisselwerking opleiding - praktijk bevorderd. In de beroepspraktijk wordt men telkens geconfronteerd met nieuwe generaties studenten die nieuwe ideeën en opvattingen inbrengen, anderzijds kan door een terugkoppeling van de stage-ervaringen van studenten een betere afstemming van de opleiding op de praktijk bewerkstelligd worden.

Binnen de kunstvakopleidingen is de invoering van stages een betrekkelijk recente ontwikkeling. Voor zover van een stageplicht sprake is, staat deze vaak in verband met de onderwijskundige vorming die toekomstige docenten in een bepaalde sector moeten opdoen.

Rond de stages in het beroepsonderwijs doet zich echter een aantal problemen voor, zoals:

- de werving van voldoende stageplaatsen;
- de kwaliteit van de stageplaatsen en de ervaringsmogelijkheden;
- de binnenschoolse follow-up van de opgedane praktijkervaringen en de begeleiding van stagiaires;
- de gerichtheid op technisch-instrumentele vaardigheden nodig voor de beroepsuitoefening, ten koste van een oriëntatie op de algemeen maatschappelijke aspecten van de arbeidspraktijk;
- binnen het kunstvakonderwijs doet zich nog een specifieke problematiek voor bij het realiseren van stagemogelijkheden voor de praktijk van de zelfstandige beeldende kunstenaars.

Daarnaast moet geconstateerd worden, dat door middel van stages geanticipeerd wordt op een beroepsuitoefening die althans voor een aantal studenten niet weggelegd is.

De werkloosheid onder afgestudeerden van de diverse beroepsopleidingen is sterk stijgend. Voor het beeldend kunstonderwijs bijvoorbeeld was in 1982 35% van de gediplomeerde schoolverlaters werkloos, voor het theateronderwijs is dat 25%.

Het is de vraag of opleidingen studerende niet tevens moeten voorbereiden op andere perspectieven dan betaalde beroepsarbeid, op zinnige opleidings-, bestaans- en participatiemogelijkheden (zie ook 3.4.). In dit verband is het bovendien relevant, dat de sociaal-economische crisis genoemd wordt als verklaring voor de toeloop naar het kunstvakonderwijs.

Problematisch voor onderzoek naar stages is de omstandigheid dat een grote diversiteit aan stagemogelijkheden en daarmee aan stage-ervaringen aanwezig is. Leerlingen van toneelscholen kunnen bijvoorbeeld terecht bij de gevestigde toneelgezelschappen. Zij kunnen echter ook zelf met een groep leerlingen een eigen produktie opzetten. Verondersteld mag worden dat in deze situaties heel verschillende ervaringen opgedaan worden. Hetzelfde geldt, om een andere sector te noemen, voor de Filmacademie. Moeilijk valt uit te maken welke ervaringen nu noodzakelijk zijn in het licht van de latere beroepsuitoefening.

Onderzoek naar stages in het kunstonderwijs zou zich in het licht van het voorgaande kunnen richten op:

- de vraag wat studerenden van hun onderwijs verwachten, hoe zij tegen de maatschappij en hun functioneren daarin aankijken en wat zij voor soort bijdrage daaraan willen leveren;
- de kwaliteit van de stageplaatsen, dat wil zeggen een systematische beschrijving van de opzet van de stages, de waardering ervan door stagiaires en door de praktijkmensen, en de relatie met de onderwijsinstellingen;
- het ontwikkelen van stageprogramma's waarin naast technisch-instrumentele vaardigheden, recht wordt gedaan aan de oriëntatie op algemeen maatschappelijke aspecten van de arbeidspraktijk.

De beroepspositie van afgestudeerden

In 1981 deed het bureau Cenario verslag van een vooronderzoek naar de sociaal-economische positie van kunstenaars. Over de aansluiting tussen opleiding en praktijk wordt o.a. opgemerkt dat de opleidingen "slechts in beperkte mate effectief lijken te kwalificeren voor de beroepspraktijk". Geopperd wordt dat de aansluiting met de beeldende beroepspraktijk vooral belemmerd wordt door te weinig aandacht voor toegepaste kunsten in de opleiding, terwijl er juist op dit gebied de meeste -en nog groeiende- werkgelegenheid zou zijn. De vraag naar kunst (kunstconsumptie) lijkt te stagneren (H. v.d. Bergh, 1981). Uit een studie van het Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven uit 1983 naar de sociaal-economische positie van fotografen blijkt ook, dat "de kunstzinnige en documentaire fotografie, welke door G.Kf.-fotografen wordt beoefend, in hoofdzaak kan bestaan dankzij het feit dat toegepaste fotografie voor pers en reclame de mogelijkheid tot inkomensvorming biedt". Uit eenzelfde soort onderzoek onder componisten blijkt, dat ook zij

niet in hun bestaan kunnen voorzien zonder nevenactiviteiten (voornamelijk doceren en musiceren).

Van de Berg (1981) pleit voor het creëren van reële toekomstverwachtingen bij studenten in het kunstonderwijs. In een studie van Buiks, Griens en De Leeuw (1982) naar de beroepsoriëntatie van de jonge kunstenaar komt dit aspect ook aan de orde. Studenten blijken tijdens de studie zeer weinig in contact te komen met aspecten van hun toekomstige beroepspraktijk en ze hebben er ook nauwelijks belangstelling voor: "Men wordt niet serieus gehinderd door een sombere, maar wellicht reële kijk op de situatie die de afgestudeerde kunstenaar te wachten staat" (Buikse.a., 1982). Als voornaamste reden hiervan wordt het vertrouwen in eigen kunnen vermeld: "een niet te temmen optimisme met betrekking tot de eigen toekomst" (idem).

In de hier vermelde onderzoeken worden de oorzaken voor de geconstateerde gebrekkige aansluiting tussen onderwijs en praktijk op drie verschillende plaatsen gelegd: bij de opleiding, bij de beroepspraktijk en bij de studenten.

Zoals we in de eerste paragraaf al stelden, zijn aansluitingsproblemen tussen onderwijs en beroepspraktijk geenszins uniek voor het gebied van de kunsten. De zg. Commissie Wagner -adviescommissie inzake de voortgang van het industriebeleid klaagt ook al over 'onvoldoende op de beroepspraktijk toegesneden opleidingen' (verslag no. 2, januari 1983) en men heeft daarbij beslist niet het kunstonderwijs op het oog. Uit een blad als het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs blijkt, dat het hele w.o. en het hele hbo met dezelfde problematiek worstelen. In hoofdzaak komen twee aspecten van de problematiek steeds in de discussie terug: een kwalitatieve spanning, d.w.z. niet aansluiten van de opgeleverde kwalificaties (over-specialisatie, onvoldoende vakkennis etc.) en kwantitatieve spanning, d.w.z. overschot of tekort aan bepaalde beroepen. Volgens Reijnen

(1984) is een kwalitatieve spanning tussen opleidingen en praktijk onvermijdelijk vanwege het dynamische karakter van beiden. Weening (1984) relateert deze problematiek eveneens en waarschuwt voor de moeilijkheden die ontstaan indien men de kwantitatieve spanning probeert aan te pakken via instroombeperking. Het is erg moeilijk de werkgelegenheid van specifieke beroepen op termijn te beoordelen, omdat de werkgelegenheid in veel sectoren (mede) afhankelijk is van politieke keuzen, vgl. in dit verband de werkgelegenheid in de sectoren onderwijs en gezondheidszorg.

Van Hoof en Dronkers (1980) hebben er al eerder op gewezen dat er in de discussie over de aansluiting veelal wordt uitgegaan van een te eenvoudige voorstelling van zaken: er bestaat een complexe relatie tussen kwalitatieve en kwantitatieve aspecten van de aansluitingsproblematiek en het heeft weinig zin de oorzaak (en de remedie) bij één van de betrokken partijen (ic het onderwijs) te leggen (cq te zoeken).

In een uitgebreide studie naar het functioneren van de BKR beschrijft Muskens (1983) een factor die de hele aansluitingsproblematiek op het gebied van de kunsten extra compliceert. Als gevolg van wat de Wet van Baumol-Bowen wordt genoemd (rendementsverlies in de culturele sector) zijn (beeldende kunstenaars niet (meer) in staat op rendabele wijze hun beroep uit te oefenen. De factor arbeidsproduktiviteit, die in onze samenleving prijsbepalend is, is niet verenigbaar met de aard van de produkten die de kunsten opleveren (unica's). Muskens concludeert dat complementaire arbeidsvoorzieningen nodig zijn voor de meeste scheppende kunstenaars. Noch veranderingen in de opleiding, noch andere eisen vanuit de beroepspraktijk, noch veranderingen in de attitude van studenten kunnen hieraan iets veranderen.

Een tweede complicerende factor in de aansluitingsproblematiek op het gebied van de kunsten vormt de diversiteit aan beroepspraktijken: autonome versus toegepaste (en dienstverlenende);

uitvoerende (herschepend) versus scheppende kunstenaars; zelfstandig versus in loondienst. Voor iedere praktijk ligt de aansluitingsproblematiek anders. Bovendien liggen de kwalificaties voor de praktijken niet vast; met eenzelfde opleiding kan men in verschillende praktijken terecht. Sommigen dringen zelfs zonder formele kwalificaties tot de beroepsgroep door (autodidacten) en voor sommige kunstenaars (schrijvers) bestaat niet eens een formele opleiding.

In de kunstensector vormen met name de jonge beeldende kunstenaars een probleemgroep volgens Muskens. De ambtelijke werkgroep van de ministeries van O. en W. en WVC erkent dit ook en wenst faciliteiten voor pas afgestudeerde beeldende kunstenaars te creëren om ze een betere start te geven. In het licht van de analyse van Van Hoof en Dronkers en de studie van Muskens rijst onmiddellijk de vraag of de problematiek op deze wijze niet te eenvoudig wordt aangepakt. Te verwachten valt, dat de problemen slechts enkele jaren opgeschoven worden.

Het maken van kunst, het gevolgd hebben van een formele opleiding en het bezitten van een 'toonbaar oeuvre' vormen geen voldoende voorwaarden om je als kunstenaar te handhaven. Een kunstenaar moet daarnaast zijn weg vinden in de sociale context van de cultuur, aldus Getzels en Czikszenmihalyi (1976). In sommige sectoren van de kunsten zijn kunstenaars op zoek naar oplossingen voor het gebrek aan (betaalde) opdrachten, zoals blijkt uit het ontstaan van 'Zwarte Kunst' (Olink, et al., 1984) en het 'grijze circuit' (kunstproductie met behoud van sociale uitkeringen vooral in de toneelsector).

Van de kant van de HBO kunstopleidingen worden vraagtekens gezet bij de gepubliceerde werkloosheidscijfers en bij de 25% norm (voor de autonome richting) in het 'nieuwe' beeldende kunstonderwijs. Niemand blijkt inzicht te hebben in de arbeidsmarkt(en) voor kunstenaars (of hbo opgeleiden). Belangrijke en

eenvoudige vragen als hoeveel kunstenaars Nederland rijk is, hoeveel van hen werkloos zijn, hoeveel deeltijd werkloosheid er is, kunnen niet beantwoord worden. Even belangrijk maar gecompliceerder is de vraag wanneer men spreekt van werkloze kunstenaars. De minister heeft alleen cijfers gepubliceerd over hbo opgeleiden, maar deze vormen zeker niet de gehele populatie kunstenaars.

De indruk bestaat, dat er vooral wordt uitgegaan van afgestudeerden die in loondienst terecht komen.

Verschillende opleidingen hebben inmiddels de wens te kennen gegeven -een aantal is zelf al aan de slag gegaan- om meer aan de weet te komen over hoe het studenten na het afstuderen ver gaat.

Gezien de complexe aard van de aansluitingsproblematiek lijkt het ons gewenst een vooronderzoek uit te voeren waarin de relatie(s) tussen opleidingen en beroepspraktijken van kunstenaars voor de verschillende sectoren in kaart worden gebracht. Op grond van het vooronderzoek kunnen vervolgens onderzoekbare aspecten geïdentificeerd worden. Bovendien moet duidelijk worden welke aspecten voor het WVC beleid, welke voor het O. en W. beleid en welke voor beiden relevant zijn.

9. VERZORGINGSSTRUCTUUR/STEUNFUNCTIES

Met termen als verzorgingsstructuur en steunfuncties worden instellingen en activiteiten aangeduid op het gebied van kadertraining, begeleiding, ontwikkeling, bemiddeling en studie. De overheid, WVC, deels in samenwerking met O. en W., heeft de laatste jaren getracht het onoverzichtelijke ondersteuningsaanbod te structureren en met behulp van experimenten verder inhoud te geven.

De landelijke steunfunctie kunstzinnige vorming wordt sinds 1 januari 1983 uitgeoefend door het LOKV. De belangrijkste taken van het LOKV zijn de ontwikkeling van raamleerplannen en programma's, hulp en begeleiding bieden aan het uitvoerend werk en aan provinciale en regionale steunfuncties (het zogeheten derdelijnswerk), kadertraining (o.a. de CPDB cursussen) en studie, informatie en documentatie en beleidsadvisering. Regionale en provinciale steunfuncties worden uitgeoefend door centra voor kunstzinnige vorming (muziekscholen en creativiteitscentra). Voor het werkveld basisonderwijs dient dit te geschieden in samenwerking met de schoolbegeleidingsdienst, die het "primaat" van de ondersteuning heeft (Nota verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming, 1979). De provinciale overheid draagt de beleidsverantwoordelijkheid voor de provinciale en regionale steunfuncties, met als gevolg dat de organisatie ervan per provincie zeer kan verschillen. In enkele provincies zijn voor de steunfuncties speciale stichtingen in het leven geroepen.

Binnen de wereld van de kunstzinnige vorming zijn de verzorgingsstructuur en de steunfuncties de afgelopen jaren vaak besproken. Onder andere op de vijf beleidsconferenties die de NSKV en de WPRO hadden georganiseerd m.b.t. de begeleiding kunstzinnige vorming basisonderwijs (o.a. Van Roon (red.), 1982).

Uit onze gesprekken met betrokkenen komen nog veel problemen en vragen op het gebied van verzorgingsstructuur en steunfuncties naar voren. Ze hebben betrekking op de organisatorische en beleidsmatige aspecten, op het beroepsprofiel van degenen die steunfuncties uitoefenen, op de effecten van ondersteuning en op de steunfuncties naar specifieke werkvelden en vakgebieden.

Organisatie en beleid

- In vijf regio's zijn van 1980 tot en met 1983 experimenten gehouden om samenwerkingsmodellen te ontwikkelen tussen de diverse instellingen voor kunstzinnige vorming, de schoolbegeleidingsdienst, het onderwijs en het sociaal-cultureel werk. Van deze 'AKU-projecten' zijn eindrapportages verschenen en begin 1984 zal het eindrapport worden gepubliceerd van het 'Instituut voor beleid en onderzoek' dat de projecten heeft onderzocht.

Daarnaast bestaan er per provincie en in de steden Rotterdam, Amsterdam en Den Haag projecten waarin culturele instellingen moeten komen tot een geïntegreerd aanbod van kunst en kunstzinnige vorming voor het secundair onderwijs. Deze Se-Cu-projecten worden begeleid door een landelijk ondersteuningsteam en worden medio 1984 afgesloten.

Enkele geïnterviewden vragen bij voorbaat om heranalyse van de resultaten van deze projecten om alle organisatorische consequenties voor de verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming in onderlinge samenhang te bezien.

- Een specifiek probleem dat wordt gesignaleerd is de overlapping van het ondersteunings- en nascholingsaanbod, respectievelijk door de schoolbegeleidingsdiensten en centra voor kunstzinnige vorming en door de PABO's, NLO's en kunstvakopleidingen. De laatste drie richten zich weliswaar op individuele nascholing en de eersten op schoolgerichte begeleiding, maar de grenzen zijn verre van duidelijk.

- Een andere vraag heeft betrekking op degenen, die in 1980 in de gelegenheid zijn gesteld een tweejarige opleiding tot muziekconsulent primair onderwijs te volgen. In hoeverre zijn deze consulenten in de formatie van muziekscholen opgenomen en wat zijn hierbij de specifieke problemen per provincie en per regio?

Beroepsprofiel en opleiding

Een bekende cluster van vragen heeft betrekking op het beroepsprofiel van degene, die de steunfunctie uitoefent.

- Welke deskundigheden dient zo'n iemand te bezitten: is er meer behoefte aan generalisten of aan specialisten, aan werkvelddeskundigen of aan disciplinedeskundigen of aan beide?
- Moet om de koppeling uitvoerend werk en steunfunctie te waarborgen dit werk door dezelfde personen, d.w.z. door kunstenaar-docenten worden gedaan? Of moeten er meer agogisch geschoolden in de steunfuncties werken en mensen met scholing in het sociaal-cultureel werk (zoals de Mikojel-opleidingen aangetoond willen zien)?
- Uiteraard hebben eisen aan het beroepsprofiel consequenties voor opleiding en eventuele bijscholing en ondersteuning van degenen die steunfuncties uitoefenen. Indien de huidige benoembaarheidseisen worden gehandhaafd en 'primair agogisch geschoolden' daar niet aan voldoen moeten de agogische en didactische aspecten dan in de CPDB en CPDB plus meer aandacht krijgen? De CPDB valt nu onder verantwoordelijkheid van het LOKV. Ter discussie staat of deze bijscholing geheel onder verantwoordelijkheid van de kunstvakopleidingen moet komen en of het i.p.v. een nascholing een geïntegreerd deel van de kunstvakopleiding dient te worden. (Zie ook hfdst. 8)
- Een apart probleem in het nieuwe basisonderwijs wordt gevormd door de vakleerkrachten bijvoorbeeld op het gebied van

kunstzinnige vorming en lichamelijke oefening. De rijksoverheid heeft de subsidie voor het vakonderwijs verminderd, maar het bevoegd gezag van de scholen (de gemeente- en stichtingsbesturen) mag zelf bepalen of in bepaalde vakken door gespecialiseerde mensen les gegeven wordt. Het bevoegd gezag dient het extra vakonderwijs zelf te betalen.

In Amsterdam worden van de 24 uur die onderwijsgevenden moeten verzorgen er gemiddeld 4,5 door anderen verzorgd. De gemeente zegt geen enkel inzicht te hebben in de activiteiten van de onderwijsgevenden gedurende die uren. De gemeente vindt het systeem van vakleerkrachten te duur geworden en vindt dat in principe alle onderwijs en vorming in het basisonderwijs door groepsleerkrachten gegeven moet worden. Men wil vakleerkrachten voor bewegingsonderwijs en kunstzinnige vorming handhaven tot de algehele invoering van de nieuwe PABO (waarschijnlijk 1987-1988), daarna moet dit systeem worden afgebouwd. Tot die tijd mogen de vakleerkrachten niet meer plaatsvervangend lesgeven, maar moeten ze hun vaardigheden overdragen aan de onderwijsgevenden door scholing en begeleiding. De moeilijkheid is echter, dat de meeste vakdocenten daar nauwelijks toe in staat zijn en eigenlijk eerst zelf bijgeschoold zouden moeten worden.

- Een zeer specifieke vraag betreft onderzoek naar taken, functies en bekwaamheden van begeleiders (mentoren) in de beeldende vorming in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek moet vooral gegevens opleveren ten behoeve van de opleiding van onderwijsgevenden (aan PABO's, NLO's en academies).
- Aan bovenstaande vraag gerelateerd is het verzoek om onderzoek naar de taken, functies en kwaliteiten van een schoolbegeleider beeldende vorming (consulent).
- Om de invloed van het werkveld op haar werkzaamheden te garanderen wil het LOKV onder meer actief informatie verzamelen over de wensen van haar afnemers. Met behulp van een landelijke schriftelijke enquête onder de docenten en consulenten

van creativiteitscentra en muziekscholen moeten de ondersteunings- en bijscholingsbehoeften van deze docenten worden geïnventariseerd.

Effecten

Veel geïnterviewden stellen vragen over de effecten van de steunfuncties.

- Zo zouden verschillende methoden moeten worden geëvalueerd: de begeleiding van individuele docenten versus de begeleiding van schoolteams, eerste- of tweedelijnswork of een combinatie van beide, uitgaan van de vragen van docenten en kader of uitgaan van een duidelijk ondersteuningsprogramma etc.
- Bijscholing en ondersteuning van onderwijsgeevenden en kader hebben uiteindelijk tot doel de ondersteuning overbodig te maken. In hoeverre lukt dat, m.a.w. wat zijn de lange termijn effecten van alle ondersteuningsactiviteiten. Een rapport van een explorerend onderzoek naar 'verzelfstandigings-effecten van kunstzinnige vormingsprojecten in het Rotterdamse basisonderwijs (Van der Meijden, 1983) spreekt over een laag rendement. Gezien het explorerende karakter van het onderzoek wordt op vervolgonderzoek aangedrongen.

Werkvelden en vakgebieden

De steunfuncties van de centra voor kunstzinnige vorming zijn grotendeels gericht op het basisonderwijs, de werkvelden sociaal-cultureel werk en amateuristische kunstbeoefening komen veel minder aan bod.

- De verhouding kunstzinnige vorming sociaal-cultureel werk blijft problematisch door de verschillen in doelstellingen en methoden. Door de decentralisatie zijn de centra voor kunstzinnige vorming bovendien in concurrentiepositie met

het overige sociaal-cultureel werk gebracht.

Het sociaal-cultureel werk heeft deels eigen ondersteuning, maar deze wordt als onvoldoende gekenschetst om beroepskrachten en vrijwilligers op het gebied van kunstzinnige vorming adequaat bij te scholen en te ondersteunen. Het aanbod vanuit de centra voor kunstzinnige vorming is beperkt, zeker voor wat betreft de muziek (slechts 10% van de muziekscholen verleent op enigerlei wijze ondersteuning aan het sociaal-cultureel werk). Experimenten van de rijksoverheid zoals op het gebied van het kindervakantiewerk, de bijscholingscursussen voor beroepskrachten (KASP) en voor het vrijwillig kader (JCB) zijn geheel of gedeeltelijk gestaakt. Van de AKU-projecten heeft alleen het project in Noord-Holland speciaal aandacht geschonken aan het sociaal-cultureel werk. Onderzoek zou de verschillen en overeenkomsten in doelen en methoden van de centra voor kunstzinnige vorming en instellingen voor sociaal-cultureel werk nader moeten analyseren (zie ook het SCO onderzoek *Beleid en praktijk in creativiteitscentra*, Haanstra, Baltzer en Van Oijen, 1984), of zou praktijk-situaties van steunfuncties kunstzinnige vorming voor het sociaal-cultureel werk moeten evalueren om tot methodiekontwikkeling te komen.

- De amateuristische kunstbeoefening kent voor de belangrijkste disciplines (toneel, koorzang, volksdans) een eigen regionale en landelijke verzorgingsstructuur. De landelijke organisaties hebben consulenten met als taak het bevorderen van artistieke en technische kwaliteiten door het ontwikkelen van lesprogramma's, kadertraining en repertoire-ontwikkeling. Slechts op enkele gebieden vervullen centra voor kunstzinnige vorming steunfuncties aan de amateuristische kunstbeoefening. Een voorbeeld is de begeleiding door muziekscholen van het middenkader van harmonie-orkesten en fanfares en van koren. Onderzoek zou kunnen uitwijzen op welke gebieden de eigen verzorgingsstructuur van de amateuristische kunstbeoefening te wensen overlaat en of en hoe centra voor kunstzinnige

vorming hierbij behulpzaam zouden kunnen zijn. Genoemd worden in dit verband bepaalde muziekgenres en de audiovisuele en beeldende kunst.

In Limburg hebben de overkoepelende organisaties van muziek-scholen en creativiteitscentra al een behoeftenonderzoek op het gebied van de steunfuncties laten uitvoeren waarbij ook de wensen van de amateuristische kunstbeoefening zijn geïnventariseerd (Kneppers, 1982).

Behalve voor de verschillende werkvelden zijn er vragen ten aanzien van bepaalde vakgebieden.

Bij de dans is de steunfunctie een vrijwel onbekende grootheid, terwijl de behoeften aan begeleiding en na- en bijscholing erg groot zijn. Ook is er behoefte aan repertoire (met name voor de amateuristische kunstbeoefening) en aan videomateriaal.

10. BELEID TEN AANZIEN VAN KUNSTZINNIGE VORMING

Van alle onderwerpen die in de interviews ter sprake kwamen, riep het beleid ten aanzien van de kunstzinnige vorming de meest heftige reacties op. Vrij algemeen wordt bezorgdheid uitgesproken over de richting die het beleid is ingeslagen. Vooral de verschuiving van een aanzienlijk deel van de beleidsverantwoordelijkheden van WVC naar lagere overheden, in combinatie met de grote bezuinigingsdruk op deze niveaus, wordt als een bedreiging voor de kunstzinnige vorming ervaren. De verwachting is dat in veel gevallen de beleidsprioriteiten van provincies en gemeenten elders zullen komen te liggen. Ook wordt kritiek geuit op het recente standpunt van WVC ten aanzien van het cultuurspreidingsbeleid. "Het toegankelijk maken van kunst voor brede lagen van de bevolking is tot op heden een utopische wens gebleven. Dit is in de eerste plaats het gevolg van het feit dat datgene wat door de Rijksoverheid als kunst wordt erkend, maar heel gedeeltelijk samenvalt met de inhoud die aan het begrip kunst gegeven wordt door brede lagen van de bevolking. Dit hangt weer samen met het feit dat in het onderwijs voor de kunsten nauwelijks een serieuze plaats is ingeruimd; zolang zulks niet het geval is, zullen verdere pogingen om wijdverbreide interesse voor kunst te wekken tot op grote hoogte tot mislukken gedoemd zijn" (Discussienota B, WVC, juli 1983). Geen enkele gesprekspartner is het fundamenteel oneens met de constatering dat het cultuurspreidingsbeleid niet heeft opgeleverd wat ervan verwacht werd, maar men wil cultuurspreiding beslist niet als een 'utopische wens' bestempelen. Ook over de oorzaken van het falen lopen de meningen sterk uiteen. Het wordt ongewenst geacht de verantwoordelijkheid voor de culturele of kunstzinnige vorming eenvoudig door te schuiven naar het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Gewezen wordt op het beperkte cultuurbegrip dat hier door WVC gehanteerd wordt. Bovendien wordt het nieuwe beleidsprincipe van WVC

-goed rentmeesterschap over de cultuurgooederen en de ontplooiing van mensen in de omgang met dat cultuurgood- te beperkt geacht.

De (onderzoeks)vragen ten aanzien van het beleid hebben we ingedeeld naar functies die onderzoeksresultaten kunnen vervullen voor het beleid. Leune (in: Van Kemenade, 1981) onderscheidt vier functies: beleidskritische, beleidslegitimerende, beleidsinstrumenterende en beleidsinitiërende functies.

Beleidskritisch onderzoek

Veel vragen die op het beleid betrekking hebben, kunnen gekenschetst worden als beleidskritische onderzoeksvragen. Men verwacht bepaalde negatieve gevolgen van het beleid en zou dit graag door middel van onderzoek aangetoond zien met het oog op het ombuigen van dat beleid. Enkele voorbeelden:

- Onderzoek naar de omvang van de bedrijfstak kunstzinnige vorming in de loop van enige jaren. Bekend is hoeveel de landelijke overheid jaarlijks uitgeeft, maar een goed beeld van de uitgaven van provincies en gemeenten ontbreekt. Eveneens ontbreekt het aan indicaties van de totale eigen bijdrage van de deelnemers en mist men een overzicht van de werkgelegenheid in de kunstzinnige sector over de jaren heen.
- Onderzoek naar de uitwerking van het samengaan van decentralisatie en bezuinigingen. Vanaf 1985 zal een deel van de rijksbijdrage voor de kunstzinnige vorming in het gemeentefonds gestort worden, vanaf 1986 een ander deel in het provinciefonds (steunfuncties). Omdat de financiële middelen van gemeentes en provincies onder sterke druk staan, is de verwachting dat per saldo minder voor de AK/KV beschikbaar komt. Vooral de verzorgingsstructuur van de kunstzinnige vorming zal hiervan de dupe worden, waardoor de integratie van de AK/KV in een kunst- en cultuurbeleid voor een breed publiek onhaalbaar wordt. In Amsterdam is bijvoorbeeld te zien, dat

- juist het educatief ingestelde Amsterdams Historisch Museum het moet ontgelden en dat de voorziening kunst in de wijken wordt bedreigd. Over dit onderwerp heeft de Boekmanstichting een literatuuroverzicht samengesteld en Van Straaten heeft onderzoek gedaan naar Decentralisatie, Kunst en Museumbeleid.
- Onderzoek naar de gevolgen van het streven naar topkunst. Dat de kunstzinnige vorming meer uit zou moeten gaan van haar bron, de kunst, is volgens verschillende gesprekspartners goed te rechtvaardigen, maar belangrijk is dan wel hoe het begrip kunst wordt ingevuld. Te vrezen valt dat daarbij alleen gedacht wordt aan de grote burgerlijke kunst, terwijl nieuwe vormen van kunst genegeerd worden. Zo wordt bijvoorbeeld televisie nooit als kunst aangemerkt, ook niet als de VPRO een avant-gardistisch programma brengt.

Beleidsinitieënd onderzoek

Beleidslegitimerende onderzoeksvragen zijn als zodanig niet naar voren gebracht. Een aantal geïnterviewden is van mening, dat beleidsonderzoek in het geheel niet gericht moet zijn op bestaand beleid, of het nu beleidskritisch of beleidslegitimerend is. Het effectieve rendement van dergelijk onderzoek, als het al gefinancierd wordt, wordt laag ingeschat (onder verwijzing naar het BKR-onderzoek van het IVA). Men geeft de voorkeur aan onderzoek dat anticipeert op nieuw te voeren beleid: beleidsinitieënd onderzoek. Daarbij worden drie topics frequent genoemd en met elkaar in verband gebracht: culturele pluriformiteit, specifieke doelgroepen en vrijetijdsbesteding.

- In vele toonaarden komt in de interviews eenzelfde stelling terug (zie ook hoofdstuk 5): cultuurbeleid moet uitgaan van de culturele pluriformiteit in onze samenleving; iedereen moet in staat gesteld worden eigen culturele waarden te ontwikkelen en te onderhouden. Een beleid dat slechts één cul-

tuuropvatting kent en wenst te ondersteunen, zal keer op keer mislukken. Alom is men van mening, dat de kunstzinnige vorming in principe de mogelijkheden in zich herbergt om de culturele pluriformiteit tot z'n recht te laten komen, hoewel de huidige praktijk in meerderheid nog anders is. Het aanbod van muziekscholen wordt als traditioneel bestempeld: te individueel gericht en een onderwaardering van de diversiteit aan muzikale uitingsvormen. Er zijn slechts enkele muziekscholen die daadwerkelijk aandacht besteden aan Afrikaanse, Arabische, Aziatische, Zuidamerikaanse en moderne westerse muziekuitvoeringen. De aansluitingen van kunstzinnige vorming bij popmuziek moeten als pril getypeerd worden. Een positieve beleidsontwikkeling beschouwt men de mogelijkheid van herverdeling van geld voor muziek, waardoor de popmuziek meer armslag kan krijgen. Op provinciaal niveau (Noord- en Zuid-Holland en Noord-Brabant) zijn er nieuwe regelingen voor eigentijdse muziek: er zijn veel zogeheten popcollectieven ontstaan en er worden workshops georganiseerd. Op landelijk niveau functioneert de Stichting Popmuziek al enige tijd. Onderzoek naar de nieuwe ontwikkelingen op dit terrein wordt door meerdere geïnterviewden als wenselijk gezien. Soms wordt daarbij aangetekend dat er wel een gevaar bestaat dat deze spontane ontwikkelingen te snel geïnstitutionaliseerd en gestructureerd zullen worden. Hierdoor zal de werkelijke vernieuwing, die er vanuit kan gaan, verzanden in bureaucratische structuren, vreest men.

Voor creativiteitscentra geldt mutatis mutandis hetzelfde: veel aandacht voor traditionele vormen van actieve kunstzinnig vorming, waarbij de overdracht van de cultuuropvatting van de docent een soort verborgen leerplan vormt. Onvoldoende aandacht voor cultuuruitingen van jongeren, lagere sociale strata en allochtonen.

Sommigen menen, dat het sociaal-cultureel werk wel sneller inspeelt op populaire behoeften en haar eigen cultuuropvatting ook minder op de voorgrond plaatst. Anderen beschouwen juist

de amateuristische kunstbeoefening als het -voorbeeldige- gebied waar mensen bezig zijn vorm te geven aan hun eigen beleving. Waar het om gaat is dat de kunstzinnige vorming gezien wordt als mogelijkheid om recht te doen aan een eigen culturele identiteit die niet beperkt moet blijven tot de beoefening van een kunstzinnig vak. Vanzelfsprekend bestaan er verschillen tussen de school, de creativiteitscentra en muziekscholen, het sociaal-cultureel werk en de amateuristische kunstbeoefening, in de mate waarin dit gerealiseerd kan worden. Onderzoek moet zich dan ook concentreren op nieuwe initiatieven in deze richting om duidelijk te maken welke mogelijkheden er zijn, als voorloper van beleidsmaatregelen.

Een lopend onderzoek dat verband houdt met onderzoek op het gebied culturele pluriformiteit wordt momenteel in het SCO uitgevoerd door dr. C. van Calcar en drs. J.K. Koppen. Weliswaar is dat onderzoek vooralsnog gericht op het ontwikkelen van een instrument voor het meten van de factor cultureel kapitaal, maar dat gebeurt tegen de achtergrond van een veronderstelde relatie tussen de factor cultureel kapitaal en de schoolloopbaan en maatschappelijke loopbaan. Laatstgenoemde gegevens worden dan ook eveneens verzameld. Het instrument voor het meten van cultureel kapitaal is geïnspireerd op een vragenlijst van Bourdieu en gericht op de vastlegging van disposities, gedragingen en verworvenheden van individuen op het gebied van culturele praktijken en waardenoriëntaties (Van Calcar en Koppen (red.), 1983 en 1984).

- Een aantal geïnterviewden vindt, dat er te weinig gedaan wordt om andere (dan de traditionele) doelgroepen te bereiken. Men is van mening, dat onderzoek zich vooralsnog te weinig wezenlijk verdiept heeft in de culturele behoefte van grote groepen in de samenleving. In dat verband worden genoemd: huisvrouwen, mensen in achterstandssituaties, randgroepjongeren, etnische minderheden, werklozen.

- Sommigen zijn van mening, dat het beleid in de kunstzinnige vorming doordacht moet worden in functie van het ontstaan van meer vrije tijd en van structurele werkloosheid. In plaats van, of ten minste naast, beroepsgerichte bijscholing -waarvan het realistische gehalte betwijfeld wordt- dienen mensen geschoold te worden ten behoeve van hun eigen creatieve ontwikkeling als tegenwicht tegen passieve, vercommercialiseerde consumptie. Of zoals het in Discussienota B (WVC, juli 1983) verwoord is: "... de veranderende samenleving, waarin in toenemende mate behoefte zal zijn aan zinvolle, niet op beroepsuitoefening, gerichte bezigheden.

Beleidsinstrumenterend onderzoek

Beleidsinstrumenterende onderzoeken zijn erop gericht kennis te verzamelen over de (beste) wijze waarop voorgenomen beleid uitgevoerd of vormgegeven moet worden. Dergelijke vragen zijn vooral gesteld ten aanzien van de raakvlakken in het beleid van O. en W. en WVC met betrekking tot de kunstzinnige vorming. Sommige beleidsinstrumenterende vragen die betrekking hebben op ontwikkelingswerk zijn reeds in hoofdstuk 6 vermeld.

In het algemeen is men het eens met de constatering dat O. en W. zich te weinig heeft ingezet om de kunsten en de kunstzinnige vorming in het onderwijs te stimuleren en op een hoger plan te brengen.

Bemoedigend wordt het gevonden dat voor kunstzinnige vorming een duidelijke plaats is ingeruimd in de nieuwe wet op het basisonderwijs, maar ernstige twijfel wordt uitgesproken over de adequaatheid van de opleiding van onderwijsgeevenden op dit gebied. Des te nijpender wordt het probleem van de ondersteuning. Onderzoek wordt wenselijk geacht naar mogelijkheden om invulling te geven aan de nieuwe taken van onderwijsgeevenden en de consequenties voor de initiële opleiding en de ondersteuning. Het gebied waar O. en W. en WVC gezamenlijk beleid opgevoerd

hebben is de verzorgingsstructuur. De vragen op dit gebied kwamen in hoofdstuk 9 al aan de orde. Bij velen leeft de angst dat door de recessie voornamelijk een papieren structuur zal blijven, onvoldoende ingevuld door mensen met name op terreinen die in het verleden in dat opzicht zijn achtergebleven.

11. SAMENVATTING EN VOORSTEL VOOR EEN ONDERZOEKSPROGRAMMA

In dit hoofdstuk zullen de stand van zaken van de kunstzinnige vorming binnen en buiten de school en van het onderzoek naar kunstzinnige vorming, alsmede de indeling van de geïnventariseerde probleemvelden kort worden samengevat.

Het hoofdstuk sluit af met een voorstel voor een onderzoeksprogramma, dat een tweetal onderzoekslijnen omvat.

Korte samenvatting stand van zaken kunstzinnige vorming

In dit rapport is kunstzinnige vorming in brede zin aangeduid als al die activiteiten waar kunstzinnige middelen gehanteerd werden bij het tot stand brengen van leerervaringen bij mensen.

Kunstzinnige vorming kent verschillende vakgebieden of disciplines, namelijk audiovisuele vorming, beeldende vorming, dansante vorming, dramatische vorming, literaire vorming en muzikale vorming. Als werkvelden van de kunstzinnige vorming worden onderscheiden het onderwijs, het sociaal-cultureel werk, creativiteitscentra en muziekscholen, kunstzinnige vorming vanuit professionele kunstinstellingen, de beroepsopleidingen/kaderopleidingen en de verzorgingsstructuur. Het werkveld therapie is in dit rapport buiten beschouwing gelaten. De uiteenlopende doelstellingen van kunstzinnige vorming die gehanteerd worden kenmerken zich door verschillen in visies op de verhouding tussen kunst en vorming.

In het basisonderwijs treden tussen de scholen grote verschillen op in de tijd die aan kunstzinnige vorming wordt besteed en aan de plaats van kunstzinnige vorming: gesplitst in vakken of een geïntegreerd aanbod. Deze verschillen zijn grotendeels af-

hankelijk van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten op dit terrein. In de basisschool zijn in tegenstelling tot het voortgezet onderwijs in principe gunstige condities voor een geïntegreerde aanpak van kunstzinnige vorming aanwezig.

In het voortgezet onderwijs hebben de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen een vaste plaats op de lesroosters gekregen, voor audiovisuele vorming, dans en drama geldt dat niet. De positie van de eerstgenoemde vakken in het lbo wisselt per schoolsoort, de meeste aandacht krijgen ze in het lhno, terwijl in het lto er alleen in de onderbouw tijd aan wordt besteed. Problematisch is de invulling van het vak algemene technieken ten opzichte van handvaardigheid.

De invoering van de mogelijkheid om eindexamens af te leggen in de beeldende vakken en muziek in het algemeen voortgezet onderwijs en het eindexamenexperiment dat voor deze vakken in het vwo gaande is, hebben de positie van de kunstzinnige vorming versterkt. De curriculum-ontwikkeling voor de kunstzinnige vorming blijft binnen genoemde schoolsoorten echter zeer versnipperd plaatsvinden.

Het beleid dringt aan op een verbeterde voorbereiding op het beeldend kunstvakonderwijs d.m.v. gerichte leerplanontwikkeling voor de tweede fase van het vervolgonderwijs.

De volwasseneneducatie omvat zeer uiteenlopende vormen van onderwijs en vereist, gezien de van het reguliere onderwijs afwijkende motivaties, vaardigheden etc. van de deelnemers, aangepaste methodieken. Voor de kunstzinnige vorming zijn hiertoe pas de afgelopen jaren de eerste aanzetten geleverd. In de volwasseneneducatie staan vaak vormingsdoelen centraal die verwant zijn aan doelen die bij de kunstzinnige vorming worden gehanteerd.

De buitenschoolse kunstzinnige vorming wordt voor een belangrijk deel verzorgd door de \pm 160 muziekscholen en de \pm 100 creativiteitscentra. Na een sterke groei in de jaren 60 en 70 is bij deze instellingen nu een stagnatie opgetreden. Het samengaan van de bezuinigingen en de decentralisatie van het sociaal-cultureel werk (waar de centra voor kunstzinnige vorming onder vallen) en het slechts moeizaam kunnen bereiken van achterstandsgroepen worden als redenen genoemd. Onder meer via de zogeheten steunfuncties ten behoeve van onderwijs, sociaal-cultureel werk en amateuristische kunst proberen de centra een breder publiek te bereiken. In de sociaal-culturele activiteiten van het jeugd-club en bûrthuiswerk, de volkshogescholen etc. is de kunstzinnige vorming meer middel dan doel. In genoemde werksoorten worden wel vrij veel activiteiten gedaan met min of meer kunstzinnige inhoud, maar het ontbreekt veelal aan een deugdelijke theoretische verantwoording en methodische ontwikkeling van de werkvormen.

De hogere beroepsopleidingen, dus ook die voor de kunstzinnige vorming relevant zijn (PABO voor het basisonderwijs, NLO's en kunstvakopleidingen voor voortgezet onderwijs en creativiteitscentra en muziekscholen, Mikojelopleidingen voor het sociaal-cultureel werk etc.) vallen onder de maatregelen voor de herstructurering van het hbo onderwijs.

Voor de kunstvakopleidingen zijn als gevolg van de geconstateerde kloof tussen opleiding en beroepspraktijk afzonderlijke beleidsmaatregelen genomen of in voorbereiding.

Het versnipperd aanbod van begeleiding en ontwikkeling op het gebied van de kunstzinnige vorming heeft geleid tot een gewijzigde opzet van de verzorgingsstructuur. Er is een Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming opgericht. De voorgenomen landelijke organisatie voor de bemiddeling van receptieve kunstzinnige vorming is nog niet tot stand gekomen. Op regionaal niveau zijn experimenten gehouden om samenwer-

kingsmodellen te ontwikkelen tussen de diverse instellingen voor kunstzinnige vorming, de onderwijsbegeleidingsdienst en het onderwijs en sociaal-cultureel werk.

Korte samenvatting stand van zaken onderzoek

Uit onderzoek naar Engelstalige publikaties blijkt, dat in vergelijking met onderwijsgebieden als wiskunde en moedertaal kunstzinnige vorming weinig is onderzocht, maar bovendien eenzijdig is onderzocht. Onderzoek naar dramatische en audiovisuele vorming blijft ver achter bij dat naar beeldende en muzikale vorming, de publikaties zijn hoofdzakelijk gericht op de leeftijdscategorie 5 tot 12-jarigen en vooral de leerling en het leren zijn onderzocht, niet de docent en het onderwijzen. Belangrijkste onderzoeksthema's op het gebied van leren en leerprocessen zijn de ontwikkeling van waarnemingsprocessen, creativiteit en probleemoplossen en het leren hanteren van begrippen. Vaak genoemde verder reikende doelen van kunstzinnige vorming zoals het leren uiten van emoties, het leren van sociale vaardigheden en de vorming van attitudes ten aanzien van de maatschappelijke werkelijkheid blijken nauwelijks te zijn onderzocht. In het algemeen zijn vele publikaties op het gebied van kunstzinnige vorming speculatief van aard. Gewenste uitgangspunten en doelstellingen worden vaak behandeld, evaluatieonderzoek dat nagaat in hoeverre de doelen worden bereikt, komt weinig voor.

In Nederland betreft het onderzoek op het gebied van de kunstzinnige vorming in meerderheid beleidsgericht onderzoek dat inventariserend van karakter is en in mindere mate onderzoek in het kader van ontwikkeling en ondersteuning. Het onderzoek betreft meestal opdrachten van de rijksoverheid en van instellingen uit de verzorgingsstructuur. De Stichting voor Onderzoek

van het Onderwijs (SVO) heeft al enige jaren geen onderzoek meer op het terrein van de kunstzinnige vorming gefinancierd. Hoewel kunstzinnige vorming aanvankelijk een zwaartepunt in het onderzoeksbeleid was, is het uit de huidige programmering verdwenen. Meer fundamenteel, conclusiegericht onderzoek is weinig gedaan, hetgeen heeft geleid tot verwijten dat onderzoek naar kunstzinnige vorming theorie-arm en empiristisch van aard is.

De indeling van de geïnventariseerde probleemvelden

Het programmeringsonderzoek heeft, op basis van gesprekken met personen die geacht mogen worden overzicht te hebben op deelgebieden van de kunstzinnige vorming, een inventarisatie van probleemvelden opgeleverd. De probleemvelden zijn gerangschikt naar een zestal thema's:

1. De visie op het kunst- en cultuurbegrip in de kunstzinnige vorming.
2. Het ontwikkelen van programma's, werkvormen en methodieken.
3. Het evalueren van kunstzinnige vorming.
4. De aansluiting tussen kunstvakonderwijs en beroepspraktijk.
5. De verzorgingsstructuur en de steunfuncties kunstzinnige vorming.
6. Het beleid ten aanzien van kunstzinnige vorming.

Hoewel de gekozen thema's niet in alle opzichten wederzijds uitsluitend zijn, beogen we met deze indeling recht te doen aan de zwaartepunten zoals die in de gesprekken naar voren kwamen. Andere indelingen zijn evengoed denkbaar, bijvoorbeeld naar werkveld en/of discipline, naar procesniveau (d.w.z. micro, meso of macro) of naar soorten onderzoek. De onderzoekbaarheid van de geïnventariseerde vragen hebben we vooralsnog buiten beschouwing gelaten. Waar mogelijk zijn wel reeds aanzetten tot onderzoeksaanpakken aangegeven.

Opvallend is -we constateerden het reeds eerder- dat veel onderzoeks vragen een inventariserend karakter hebben. Van Kemnade (1981) noemt dit beschrijvend onderzoek en beschouwt dit als de eerste fase van een onderzoeksprogramma. Naar verklarend onderzoek (laatste fase van een programma) is zeer weinig vraag, in tegenstelling tot onderzoek met een waarderend karakter (evaluatie-onderzoek). Voor een terrein waarop nog relatief weinig onderzoek verricht is, is dit gegeven heel begrijpelijk. Er moet nog veel in kaart gebracht worden en men heeft -overigens om uiteenlopende redenen- grote behoefte aan beoordeling van uitgevoerde activiteiten, en aan inzicht in de effecten van het werk.

Wat betreft de meningen over beoogde effecten van onderzoek ten aanzien van het beleid springen twee standpunten naar voren. Als gevolg van recente beleidswijzigingen en de bezuinigingsdruk is er algemeen grote bezorgdheid over de ontwikkeling van de kunstzinnige vorming. Een groep geïnterviewden heeft dan ook een uitgesproken voorkeur voor beleidskritisch onderzoek: inzicht verschaffen in de gevolgen van het gevoerde beleid ten behoeve van onderbouwing van pleidooien om het beleid om te buigen. Een tweede, kleinere groep, kiest voor beleidsinitieënd onderzoek, onderzoek dat zich moet richten op problemen die het toekomstige beleid vorm kunnen geven.

Van alle werkvelden komt de verzorgingsstructuur het meest nadrukkelijk aan bod in de thema's. Dit is deels zeker een gevolg van de keuze van personen, maar kan voor een deel ook toegeschreven worden aan de centrale functie die de verzorgingsstructuur moet (gaan) vervullen. Onderzoek op dit terrein is gekoppeld aan de AKU en SECU projecten, waarvan de eindrapportages met belangstelling tegemoet worden gezien.

De onderzoeksvragen op alle vakgebieden hebben in meerderheid betrekking op de produktieve aspecten van de kunstzinnige vorming. Er is wel een tendens aanwezig meer nadruk te leggen op het in verband brengen van produktieve en reflectieve kunstzinnige vorming. Weinig onderzoeksvragen hebben betrekking op puur

reflectieve aspecten.

Kijken we naar het procesniveau van de onderzoeksvragen, dan zien we een oververtegenwoordiging van het microniveau: de directe contacten tussen docenten en leerlingen of cursisten in specifieke projecten.

Voorstel voor een onderzoeksprogramma

Als uitgangspunten voor het vaststellen van een onderzoeksprogramma kunstzinnige vorming worden gehanteerd.

- De beleidsrelevantie voor het ministerie van WVC (meer specifiek voor het Directoraal Generaal Culturele Zaken) en voor het ministerie van O. en W.
- De aansluiting bij een duidelijke behoefte van het veld om opheldering van de betreffende problematiek.
- De aansluiting bij de deskundigheid in de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming en bij de deskundigheid binnen de SCO.

In de onderzoeksprogrammering zal een evenwichtige verdeling nagestreefd moeten worden tussen a) studie van en reflectie op meer fundamentele vraagstellingen en b) onderzoek naar beleidsgeoriënteerde vraagstellingen.

Alleen in onderlinge samenhang kunnen beide onderzoekslijnen versnippering tegengaan en een zinvolle bijdrage leveren aan de kennisvermeerdering op het gebied van de kunstzinnige vorming.

ad a. Studie van en reflectie op meer fundamentele vraagstellingen.

De onderzoeksvragen en problemen die vallen binnen de studie van en reflectie op meer fundamentele vraagstellingen zijn werkveld en discipline overstijgend. Ze hebben betrekking op de visies op het kunst- en cultuurbegrip en de kunstzinnige vorming, de (evaluatie van) authentieke leerervaringen op het gebied van de kunstzinnige vorming en op de leerprocessen.

- Kunst- en cultuurbegrip

Bij onderzoek naar deze begrippen in verband met kunstzinnige vorming is, zoals aangegeven in hoofdstuk 5, ook het gevoerde beleid met betrekking tot cultuurspreiding en -participatie in het geding en in verband daarmee de functie en betekenis van kunstzinnige vorming voor verschillende groepen in de samenleving.

Via een herhaalde schriftelijke bevraging van een panel deskundigen zal worden getracht het kunst- en cultuurbegrip in relatie tot kunstzinnige vorming te verhelderen en te operationaliseren.

Een techniek die bij de raadpleging van deskundigen gebruikt kan worden is de zogenaamde Delphi-methode. Deze methode, ontwikkeld als exploratief voorspellende methode, heeft kort gezegd tot doel: het bereiken van overeenstemming (consensus) in de oordelen van een groep deskundigen, meestal met betrekking tot toekomstige gebeurtenissen.

Consensus wordt bereikt door de schriftelijke raadpleging door middel van enquêteformulieren over meerdere ronden te laten plaatsvinden, waarbij de antwoorden van de deskundigen uit eerdere rondes telkens wordt ingebracht (terugkoppeling). Aan de deskundigen wordt dan gevraagd hun oorspronkelijke oordeel nogmaals te bezien in het licht van de nieuw ingebrachte informatie. Op deze wijze convergeren de resultaten naar een meerderheidsstandpunt. De door de onderzoekers gestuurde interacties tussen de deskundigen zijn hierop tevens van invloed. Als meest bekende consensustechnieken zijn de brainstorm, discussie- of overlegbijeenkomsten op te vatten. In deze situaties zijn deskundigen lijfelijk aanwezig en kunnen zij van gedachten wisselen.

Een belangrijk kenmerk van de Delphi-methode is nu, dat de voordelen van deze consensustechnieken (namelijk de interactie) behouden blijven. De nadelen, die voornamelijk in de groepsdynamische sfeer liggen, worden in de Delphi-techniek ondervangen

door het principe van de anonimiteit. De deskundigen zijn niet lichamelijk aanwezig, maar interactie is mogelijk met de onderzoeker als tussenpersoon.

In een latere fase zal empirisch onderzoek worden verricht naar feitelijke en mogelijke aansluitingen tussen subculturele uitingen en het aanbod van kunstzinnige vorming. Genoemde vragen naar het gebruik van het kunst- en cultuurbegrip zijn bij de inventarisatie van probleemgebieden door veel geïnterviewden als prioriteit genoemd. Het onderzoek sluit aan bij reeds verricht onderzoek binnen de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming. O.a. de case studies van creativiteitscentra die vanuit visies op kunstzinnige vorming hun activiteiten ont-plooien (Haanstra e.a.) en op het reeds eerder genoemde lopende onderzoek met betrekking tot het zogeheten Cultureel Kapitaal (Van Calcar en Koppen).

- Authentieke leereffecten

De vraag naar authentieke- of anders uitgedrukt, unieke of oorspronkelijke- leereffecten van kunstzinnige vorming zou in eerste instantie op basis van analyse van reeds verricht onderzoek en literatuurstudie moeten worden onderzocht. In een latere fase kunnen empirische evaluatiestudies worden verricht.

In onze bevraging van veld en beleid is van verschillende zijden geweest op de noodzaak de kunstzinnige vorming te legitimeren op basis van de unieke effecten ervan. Deze zouden ook een rol moeten spelen in de momenteel gevoerde discussie over de invulling van de zogeheten basisvorming in het onderwijs, dat het onderwerp vormt van een van de studies van het werkprogramma van de WRR. Het onderzoek sluit aan bij deskundigheid binnen het SCO op het gebied van evaluatie (zie SCO cahier 5, 1982, Bruikbaar Evaluatie Onderzoek) en meer specifiek op de deskundigheid op het gebied van moeilijk meetbare leereffecten en -ervaringen zowel buiten de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming (Onderzoeksgroep Vernieuwing en Onderwijs, het

project: Instrumentontwikkeling voor de evaluatie van moeilijk meetbare leerervaringen), als er binnen (evaluatie-onderzoek met behulp van het learner report).

- Leerprocessen in de kunstzinnige vorming

Een zeer veel gehoorde klacht uit het gehele veld van de kunstzinnige vorming is dat het ontbreekt aan leertheoretische inzichten die toegesneden zijn op de discipline van de kunstzinnige vorming. (Onderwijs-)leertheorieën zijn er wel, maar vertaling ervan in termen van kunstzinnige vormingsprocessen levert aanzienlijke problemen op. Deze problemen worden veroorzaakt doordat veel leertheorieën zich vooral baseren op effecten van verschillende instructies op (voorgeschreven) eindresultaten.

Processen in de produktieve kunstzinnige vorming zijn een complexe interactie van waarnemingsprocessen, (motorische) handelingen, denkprocessen en esthetische oordelen (persoonlijke smaak), waarvan de eindresultaten moeilijk te voorzien zijn, en nog moeilijker voorgeschreven kunnen worden. Het lijkt daarom wenselijk aansluiting te zoeken bij (moderne) leertheorieën die gestoeld zijn op het bewerkstelligen van veranderingen in denkprocessen en aanpakstrategieën.

Vanwege het complexe karakter van onderzoek op dit gebied is het noodzakelijk tot een inperking te komen. Uit eerdere studies zijn ten minste twee essentiële aspecten van leerprocessen in de productieve kunstzinnige vorming naar voren gekomen, te weten: het zelfstandig zoeken naar een probleemstelling en rol van de feedback.

- . In tegenstelling tot oefenopdrachten bij andere (schoolse) leergebieden zijn opdrachten in de kunstzinnige vorming van dien aard dat de leerlingen/cursisten er zelf een grote inbreng in hebben. Het zoeken naar en vinden van een adequate probleemstelling wordt geacht van doorslaggevende betekenis te zijn voor de uitvoering van de opdracht en voor de optredende leerprocessen.

. Feedback, d.w.z. terugkoppeling van evaluatieve informatie over resultaten, is essentieel in alle leerprocessen. Naast de feedback die docenten/begeleiders doorgaans verschaffen en de interne feedback via het zenuwstelsel, die van belang is in alle motorische leerprocessen, speelt bij kunstzinnige vorming ook de feedback die afgelezen kan worden uit het materiaal en het produkt in wording een grote rol.

Door middel van procesvergelijking tussen goede en minder goede leerlingen/cursisten kunnen beïnvloedbare aspecten van beide factoren opgespoord worden. Op deze wijze kan een aanzet geleverd worden tot theorievorming in de kunstzinnige vorming. Als onderzoeksmethode komt protocolanalyse het meest in aanmerking.

Deze vraagstelling sluit, zoals gezegd, aan bij een sterke behoefte in het gehele veld. Binnen de SCO heeft de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming eerder onderzoek verricht in deze richting (Van der Kamp, 1980 en Oostwoud Wijdenes, 1983). Verder sluit het voor wat betreft het werkveld literaire vorming en voor wat betreft de onderzoeksmethode, aan bij verschillende uitgevoerde en lopende onderzoeken in de onderzoeksgroep Taal (o.a. onderzoek naar het schrijf- en planningsproces in de zeventiger en begin tachtiger jaren, Borchardt, 1983, en het Stelonderwijs: theorie en praktijk van het opstel onderwijs in het lhno, lto, mavo, havo en vwo, Damhuis, De Glopper en Wesdorp, 1983).

ad b. Onderzoek naar beleidsgeoriënteerde vraagstellingen

De tweede onderzoekslijn betreft beleidsgeoriënteerde vraagstellingen. In wezen is prioritering op grond van de drie genoemde criteria alléén bij dergelijke vraagstellingen een hachelijke zaak. Beleidsrelevantie is door buitenstaanders (onderzoekers in dit geval) moeilijk in te schatten. Het betreft veelal deelproblemen op bepaalde disciplines en werkvelden die in principe

gelijkwaardig zijn. Besloten is drie vraagstellingen te prioriteren met behulp van aanvullende criteria.

Dit zijn: een beleidssectoroverstijgende vraagstelling, een beleidsinitiërende vraagstelling, en een beleidsinstrumenterende vraagstelling.

Overwogen is nog om "het voorkomen van lacunes in onderzoek" als criterium te hanteren, zodat onderzoeksvragen uit de disciplines audiovisuele vorming en dans en uit de werkvelden amateuristische kunstbeoefening en sociaal-cultureel werk geprioriteerd konden worden. Een moeilijkheid die zich hierbij voordoet is dat een dergelijke keuze niet geheel strookt met het criterium aansluiting bij de deskundigheid van de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming. Vanzelfsprekend is dit een kip-en-eikwestie. Betoogd zou kunnen worden, dat het meest urgente onderzoek ten behoeve van deze disciplines en werkvelden toch met behulp van relatief eenvoudige onderzoekstechnieken (namelijk inventarisaties) kan geschieden. Hiermee is voldoende ervaring opgedaan, zodat de noodzaak tot het opbouwen van inhoudelijke deskundigheid geen onoverkomenlijke problemen oplevert. Hiertegen pleit echter dat het onderzoek in de kunstzinnige vorming blijft steken in beschrijvend onderzoek. Uiteindelijk is ervoor gekozen de problematiek van de lacunes in onderzoek niet als criterium op te nemen. Wel is er vanuitgegaan zodanige vraagstellingen te prioriteren, dat ook disciplines en werkvelden waarop nog weinig onderzoek is verricht, in principe profiteren van de onderzoeksresultaten.

Op grond van deze overwegingen komen we tot de volgende onderzoeksvraagstellingen.

- Kunstvakopleiding en beroepspraktijk

Als een belangrijk en vaak weerkerend probleemveld dat zowel betrekking heeft op het beleid van WVC als het beleid van O. en W. wordt beschouwd de kloof tussen beroepsopleiding en beroepspraktijk in de kunstensector. In hoofdstuk 8 is deze problematiek in een viertal deelaspecten uiteengelegd en zijn

daarvoor onderzoeksvoorstellen geformuleerd. Deze hebben betrekking op:

- . de voorbereiding op het (beeldend) kunstvakonderwijs
- . de ombouw van de Creatief Pedagogisch Didactische Bijscholing
- . de stageproblematiek in het kunstvakonderwijs
- . de beroepspositie van afgestudeerden.

De vermelde onderzoeksvoorstellen sluiten aan bij vragen uit het veld (met name van de Federatie van Kunstenaarsverenigingen en van het Buro Kunstvakonderwijs).

Binnen de SCO is deskundigheid op dit gebied voorhanden: projecten als Voortgezet Onderwijs 2e fase en Arbeidservaringsleren van de onderzoeksgroep Onderwijs en Samenleving en het project Muziekvakonderwijs en Onderwijskunde van de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming.

- Vrije tijd en culturele praktijken

Een beleidsprobleem wat volgens velen op de korte tot middellange termijn steeds urgenter wordt, betreft de veranderende verhouding tussen arbeidstijd en vrije tijd. Verwacht wordt dat de gevolgen van deze verandering de komende jaren een zodanige omvang aanneemt, dat de overheid er wel beleidsmaatregelen op zal moten nemen. Voor het WVC-beleid kan de vraag opgeworpen worden in hoeverre de bestaande culturele voorzieningen zich zouden moeten (en kunnen) profileren om (ten minste een deel van) het toekomstige publiek voor sociaal-culturele en kunstzinnige activiteiten te interesseren. Aldus zou een bijdrage geleverd kunnen worden aan het creëren van een aanbod aan zinvolle, actieve en, niet op beroepsuitoefening gerichte, tijdsbesteding.

Voor het O. en W. beleid is de vraag relevant of er binnen het onderwijs een zodanige inhoudelijke verandering kan worden aangebracht, dat mensen beter voorbereid worden op het zelfstandig zinvol inrichten van de beschikbare tijd. Juist een verbreding van het aanbod aan kunstzinnige activiteiten

kan in deze een belangrijke bijdrage betekenen. Toename van drop out en van motivatieproblemen in het onderwijs zijn nu reeds tekenen die er op wijzen, dat de sociaal-economische omstandigheden het traditionele ruilaanbod van de school onder druk zetten. Onder het traditionele ruilaanbod van de school verstaat men de kans op beloning in de vorm van goede cijfers en een diploma dat uitzicht biedt op een baan tegenover de acceptatie door de leerlingen van een aantal schoolse voorwaarden zoals de aanwezigheidsplicht, prestatie-eisen en verwerking van een vaststaande leerinhoud. Deze onderzoeksvragen sluiten aan bij kwesties die met name door theoretische- en onderzoekskundigen naar voren zijn gebracht. Deskundigheden binnen de SCO zijn te vinden bij de onderzoeksgroepen Onderwijs en Samenleving, Motivatie en Volwasseneneducatie en bij Kunstzinnige Vorming (de projecten Creativiteitscentra en Muziekscholen en Case-studies Creativiteitscentra).

- Kunst en kunstzinnige vorming

Hernieuwde belangstelling in het beleid, zowel van WVC als van O. en W. is er voor de relatie tussen de (professionele) kunsten en de kunstzinnige vorming. Een in dit verband wenselijke beleidsinstrumenterende onderzoeksvraag betreft onderzoek naar de effecten bij cursisten en leerlingen van programma's waarin de professionele kunsten en de kunstzinnige vorming in samenhang worden gepresenteerd, oftewel de effecten van geïntegreerde reflectieve en actieve kunstzinnige vorming. In de voorwaardenscheppende sfeer is deze problematiek reeds aan de orde gesteld in AKU- en SECU-projecten. Ook heeft een instelling als de SKVE in het kader van haar steunfunctie een model-werkwijze ontwikkeld om een geïntegreerd aanbod actieve en reflectieve dansante- en dramatische vorming aan het onderwijs aan te bieden.

De inrichting van geïntegreerde programma's kan op zeer uiteenlopende manieren vormgegeven worden. Dit hangt voor een deel samen met discipline-specifieke factoren. Maar ook bin-

nen disciplines zijn fundamenteel verschillende werkwijzen mogelijk. Het ontbreekt vooral aan inzicht in de effecten van de diverse werkwijzen op de participanten, waardoor keuzes voor de vormgeving blijven steken in praktisch-organisatorische overwegingen. Eerst inzicht in de effecten maakt inhoudelijke -op doelen gebaseerde- keuzes mogelijk. Door middel van vergelijkend effect onderzoek van kleinschalige geïntegreerde programma's in creativiteitscentra en muziekscholen en binnen het onderwijs kunnen de verschillen opgespoord worden en kunnen aanbevelingen worden gedaan voor de vormgeving van het beleid op dit terrein.

Deze onderzoeksvraag sluit tevens aan bij vragen uit het veld (specifiek uit de werkvelden beeldende vorming en drama). Binnen de SCO is deskundigheid op dit gebied aanwezig binnen de onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming. Projecten: Creativiteitscentra en Muziekscholen, Case Studies Creativiteitscentra; en advisering en rapportage SKVE onderzoek.

LIJST VAN AFKORTINGEN

AK/KV	Amateuristische Kunsten/Kunstzinnige Vorming
AKU	Advies Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming
AVO	Algemeen Voortgezet Onderwijs (lavo, mavo, havo)
BKR	Beeldende Kunstenaars Regeling
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CITO	Centraal Instituut voor de Toets Ontwikkeling
CPDB	Creatief Pedagogisch Didactische Bijscholing
CRM	(Voormalig Ministerie van) Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk
DDV	Docentenopleiding Dramatische Vorming
DOE-project	Doelstellingen Onderzoek Expressievakken
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
HBO	Hoger Beroeps Onderwijs
INSEA	International Society for Education through Art
IVA	Instituut Voor Arbeidsvraagstukken
JCB cursus	Cursus kunstzinnige vorming voor vrijwilligers in het Jeugd-, Club- en Buurthuiswerk
KASP cursus	Cursus voor Kunstzinnige Applicatie voor Sociaal Pedagogen
LAVO	Lager Algemeen Voortgezet Onderwijs
LBO	Lager Beroeps Onderwijs
LEAO	Lager Economisch en Administratief Onderwijs
LHNO	Lager Huishouds en Nijverheids Onderwijs
LMO	Lager Middenstands Onderwijs
LOKV	Landelijk Ondersteunings Instituut Kunstzinnige Vorming
LPC	Landelijke Pedagogische Centra (APS, KPC, CPS)
LSBV	Landelijke Stichting voor de Beeldende Vorming (nu LOKV)
LTO	Lager Technisch Onderwijs

MAVO	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs
MEAO	Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs
MIKOJEL	Middeloo, Kopse Hof, Jelburg en Sittard (instellingen voor hoger sociaal-agogisch onderwijs met musisch-ludisch accent)
MMO	Middelbaar Middenstands Onderwijs
MO	Middelbare opleiding
O. en W.	(Ministerie van) Onderwijs en Wetenschappen
NCA	Nederlands Centrum voor Amateurtoneel
NIKOS	Nederlands Instituut voor Kunst in Onderwijs en Samenleving
NIVOR	Nijmeegs Instituut voor Onderwijs Research
NLO	Nieuwe Leraren Opleiding
NSKV	Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (nu LOKV)
PABO	Pedagogische Academie voor Basis Onderwijs
RCW	Raad voor Cultureel Werk
SAV	Stichting Audiovisuele Vorming (nu LOKV)
SB/CZ	Stafafdeling Beleidsvoorbereiding Culturele Zaken van WVC
SCO	Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
SCP	Sociaal en Cultureel Planbureau
SDC	Stichting Danspedagogisch Centrum (nu LOKV)
SECU	Secundair Onderwijs Culturele Vorming
SKVE	Stichting Kunstzinnige Vorming Eindhoven
SLO	Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling
SMVR	Stichting Musicche Vorming Rotterdam
SODM	Stichting Onderzoek en Documentatiecentrum voor Muziek (nu LOKV)
SOM	Stichting Overleg Muziekonderwijs-instellingen
SVO	Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs
Tehatex	Tekenen, Handenarbeid en Textiele werkvormen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

VBaO	Voortgezet Basis Onderwijs
VCO	Vereniging voor Creativiteits Ontwikkeling
VOS	Vrouwen Oriënteren zich op de Samenleving
VWO	Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
WIKOR	Dienstverlenend instituut voor de musische vorming van de jeugd (nu NIKOS)
WPRO	Werkverband Plaatselijke en Regionale Onderwijsadviesdiensten
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
WVC	(Ministerie van) Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur

LITERATUUR

AKU-nota: Advies verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming.
Den Haag, Staatsuitgeverij, 1977.

Asselbergs, V., Cultuur en kunstzinnige vorming, een kwestie van kiezen. Onderwijs en Opvoeding, 1982, (33), 10, 322-326.

Berg, H.O. van den, A.A. Blanken en B. Wijtman, De sociaal-ekonomische positie van kunstenaars. Amsterdam, Cenario, 1981.

Besluit LBO/LAVO, uitgegeven op 27 april 1983 door Ministerie van O. en W. Den Haag, Staatsdrukkerij, 1973 (publ. n° 109).

Beugels, P., W.J. Raijmakers en P. Kort, Beeld van een beleid. Kunstzinnige vorming en amateuristische kunstbeoefening. NSKV-advies aan de gemeente Amsterdam, Amersfoort, NSKV, 1981.

Bijlsma, K. en C. van Calcar, Uitgangspunten voor drop-out preventie. Amsterdam, SCO/SI, 1984. (Werktitel; nog te verschijnen.)

Borchardt, I., Onderzoek naar het schrijf- en planningsproces in de zeventiger en begin tachtiger jaren; Op weg naar een theorie. Amsterdam, SCO, 1983.

Brakkee, F., Wat is er kunstzinnig aan kunstzinnige vorming? Lezing, gehouden tijdens het 24e INSEA-congres in Rotterdam, SMVR, 1981.

Buiks, P.E.J., V.M.A. Griens en A.K. van Leeuwen, De beroepsoriëntatie van de jonge kunstenaar. Sociologisch Instituut, R.U. Utrecht, 1982.

Calcar, C. van, J.K. Koppen (red.), Nieuwsbrief 1. Enschedese onderzoekingen. Deelonderzoek: Cultureel Kapitaal, de ontwikkeling van een instrument. Amsterdam, SCO, 1983.

Calcar, C. van, J.K. Koppen (red.), Nieuwsbrief 2. Enschedese onderzoekingen: De smaak te pakken. Amsterdam, SCO, 1984.

Crébas, A. en S. van Leeuwen, Leerboeken in beeld, Amersfoort, LOKV, 1983.

Daamen, D. en F. Haanstra, Het educatieve werk van Nederlandse musea, Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1980.

Damhuis, R., K. de Glopper en H. Wesdorp, Het stelonderwijs; theorie en praktijk van het opstelonderwijs in het LHNO, LTO, MAVO, HAVO en VWO. Amsterdam, SCO, 1983.

Discussienota B, Ministerie van W.V.C., 1983.

Dijkhuis Potgieser, H.I.E., Muziekonderwijs op mavo, havo en vwo. Oegstgeest, Instituut Foss, 1977.

Dool, P.C. van der en M.W. de Jong, Wordt vervolgd ..., een verkenning van problemen en een programma voor onderzoek in de 2e fase vervolgonderwijs, samenvatting. Amsterdam/Den Haag, SCO/SVO, 1984.

Dorethy, R., Problems and priorities for research in the visual arts. In: Review of research in the visual arts education, 1981, n° 13, pg. 48-54.

Dudink, A., Muziese vorming in ontwikkeling, kanttekeningen vanuit de ontwikkelings- en onderwijspsychologie. Discussiestuk voor de SMVR. Rotterdam, SMVR, 1979.

Ehmer, H.K., Aesthetische Erziehung und Alltag. Gieszen, Anabas Verlag, 1979.

Eisner, E.W., Educational connoisseurship and educational criticism: their form and functions in educational evaluation. Journal of Aesthetic Education, Bicentennial Issue, 1977. Opgenomen in Reader Elliot W. Eisner. Utrecht, LSBV, 1980.

Eisner, E.W., The relationship of theory and practice in art education. In: Art Education 35 (1982), n° 1, pg. 4-5.

Eijkman, C., Actieve en passieve cultuurparticipatie in Nederland. Amateuristische kunstbeoefening en bezoek aan culturele voorzieningen 1978/1979. Rijswijk, Ministerie van CRM, 1981.

Feltzer, M., De tekening in de ontwikkelingspsychologie. In: Gedrag, 1974, 4/5.

Gardner, H., The Arts and Human Development. New York, John Wiley, 1973.

Gardner, H., Artful scribbles. New York, Basic Books, 1980.

Getzels, J.W. and M. Csikszentmihalyi, The creative vision. New York, John Wiley and Sons, 1976.

Giel, M. van, Op zoek naar drama. Enschede, ACLO DMD, 1981.

Giffhorn, H., Kritik der Kunstpädagogik: zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches. Schauberg, Dumont, 1972.

Goemaat, T. Onderzoek CPDB kadertraining 1978-1980, evaluatie-onderzoek vervolg cursus CPDB beeldende kunstenaars. Rotterdam, SMVR, 1980.

Godefrooij, P. (red.), Congressbook, INSEA-preconference.
Enschede, SLO, 1982.

Godefrooij, P., Hoe spelen leerlingen op basisscholen in Rotterdam met woorden? Amsterdam, SCO, 1983.

Haanstra, F., De evaluatie van een educatieve tentoonstelling.
Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1979.

Haanstra, F., Creativiteitscentra en muziekscholen, begrippen, opvattingen, onderzoeksmogelijkheden, Amsterdam, SCO, 1982.

Haanstra, F., P. Godefrooij en P. Hartogs, Ontmoetingen van schrijvers met lezers. Amsterdam, SCO, 1982.

Haanstra, F., Zes directeuren over hun creativiteitscentrum.
Amsterdam, SCO, 1983.

Haanstra, F., J. Baltzer en L. van Oijen, Beleid en praktijk in creativiteitscentra, Amsterdam, SCO, 1984.

Hardiman, G.W. and Th. Zernich, Research in art education 1970-1974. Portrayal and interpretation, in: Art Education 29, (1976) n° 2, pg. 23-26.

Hofstede, A.M., Onderzoek onder gebruikers van het Creatief Centrum Enschede. Enschede, Afdeling Onderzoek en Statistiek van de gemeente Enschede, 1980.

Holman, B., Opvattingen over het educatieve werk van musea.
Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1980.

Hoof, J.J. van en J. Dronkers, Onderwijs en arbeidsmarkt. Een verkenning van de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1980.

Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven, De sociaal-economische positie van kunstenaars n° 1 en 2 (Nieuwenhuizen, R). Den Haag, IOO, 1983.

Kamp, M. van der, Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij. (SVO-reeks nr. 29), 1980.

Kamp, M. van der en P. Hartogs, Op zoek naar regionalisatie.
Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1980.

Kamp, M. van der en F. Otto, Leren en kunstzinnige vorming: tien jaar onderzoek. Amsterdam, SCO, 1982.

Kamp, M. van der, F. Haanstra en J.D. Oostwoud Wijdenes(red.), Kijk op kunstzinnige vorming. Purmerend, Muusses, 1983.

- Kárpáti, A., What, how and why? Research into evaluation and arts education. In: Godefrooij, P. (ed.), Congresbook INSEA pre-conference. Enschede, SLO, 1982.
- Kassies, J., Notities over een heroriëntatie van het kunstbeleid. WRR, Voorstudies en achtergronden V38. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983.
- Kemenade, J.A. van (red.), Onderwijs: bestel en beleid. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.
- Kempers, M., Curriculum ontwikkeling in de beeldende vorming (Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen), Enschede, SLO, 1978.
- Kempers, G., Kunstzinnige vorming in sociaal cultureel werk. Deel I, ondersteuning vanuit de centra en muziekscholen in kaart gebracht. Amersfoort, NSKV, 1981.
- Knulst, W.P., Mediabeleid en cultuurbeleid, een studie over de samenhang tussen twee beleidsvelden. Sociaal en Cultureel Planbureau. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1982.
- Koopman, M., Ontwerp van een beleid kunstzinnige vorming in Gelderland. Amersfoort, NSKV, 1977.
- Kok, J.E., Het educatieve werk van Nederlandse symfonie orkesten. Amsterdam, Stichting Kunst Educatief, 1981.
- Kort, T., Politieke aspecten van kunstzinnige vorming. NSKV Schrift nr. 15. Amersfoort, NSKV, 1981.
- Kort, P. de, Onderzoek Eindhovense muziekschool. Gemeente Eindhoven, 1981.
- Kort, P. de, Onderzoek naar de kunstbeoefening door amateurs in verenigingsverband in Eindhoven. Gemeente Eindhoven, 1982.
- Kuepers, P.W., Behoeftenonderzoek steunfunctie kunstzinnige vorming in Limburg, uitgebracht door Stichting Kontaktgroep Limburgse Kreativiteitscentra en Stichting Besturen Overleg Limburgse Muziekscholen, december 1982.
- Leune, J.M.G., Professionalisering van het onderwijs en onderwijsinnovatie. Sociologische Gids, 1978, 4, 297-314.
- Leune, J.M.G., Besluitvorming in het onderwijsbestel. In: J.A. van Kemenade (red.), Onderwijs bestel en beleid. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.
- Leune, H., Wat is de reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs? Inleiding op het congres 'De kwaliteit van het onderwijs'. Groningen, RION, 1983.

Lovano-Kerr, J. and J. Rush, Project Zero: the evolution of visual arts research during the seventies. In: Review of research in visual arts education, 1982, n° 15, pg. 61-81.

Madeja, S.S. en S. Onuska, Through the arts to the esthetics. The Cemrel esthetic education, St. Louis, Cemrel, 1977.

Maslow, A., Motivatie en Persoonlijkheid. Rotterdam, Lemiscaat, 1972.

Meel-Jansen, A.T. van, Individual strategies in the proces of artistic creation. Leiden, Universiteit van Leiden, 1976.

Meijden, B. van der. Begeleiding en verzelfstandiging, een onderzoek naar verzelfstandigingseffecten van kunstzinnige vormingsprojecten in het Rotterdamse basisonderwijs in de periode 1978-1981. Rotterdam, SMVR, 1983.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Künstlerische Erziehung in den Niederlanden. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1981.

Muskens, G., Samenvattend eindverslag van het onderzoek naar het functioneren van de Beeldende Kunstenaars Regeling. Den Haag/Tilburg, Ministerie van SoZaWe/IVA, 1983.

Muziek in het (m)avo-lbo, deel 1 en 2. Enschede. SLO/NSKV, 1983.

Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming. Informatie en stellingname over kunstzinnige vorming 1972. Amersfoort, NSKV, 1972.

Nieuwenhuizen. Werken in de kunst. De sociaal economische positie van kunstenaars. Deel 1 GKf/Fotografen; deel 2 GeNeCo/Componisten. Den Haag, IOO, 1983.

NIVOR, in samenwerking met de werkgroep O3, Kunstzinnige vorming in Nederland, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1973.

Nota Kunst en Kunstbeleid (samenvatting). Den Haag, Staatsuitgeverij, 1976.

Nota Naar een nieuw museumbeleid, Tweede Kamer, zitting 1976-1977, 14290, nrs. 1-2.

Nota Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming, Den Haag, Ministerie van CRM, 1979.

Olink (et al), Zwarte kunst: werken met een uitkering in de (podium)kunsten. Publicatie van Instituut voor theateronderzoek, Amsterdam. Stichting Funda en Boekmanstichting, 1984.

Ondersteuning Samenwerking Secundaire Onderwijs en Culturele Instellingen (SECU), Ondersteuningsplan 1982 (eindversie), februari 1982.

Oosterbaan Martinius, W., Musea en scholen voor voortgezet onderwijs. Rijswijk, Ministerie van CRM, 1981.

Oostwoud Wijdenes, J.D., Onderzoeksgroep Kunstzinnige Vorming, Drama in het voortgezet onderwijs, Amsterdam, SCO, 1982.

Oostwoud Wijdenes, J.D., F. Otto, M. van der Kamp en L. van Oijen, Leren musiceren, Amsterdam, SCO, 1983.

Oostwoud Wijdenes, J.D., SKVE, Onderzoek naar de integratie van actieve met receptieve dramatische en dansante vorming. Eindhoven, SKVE, 1984 (ter perse).

Otto, F. en M. van der Kamp, Deelraamplannen beeldende vorming onderzocht. Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1980.

Otto, F. en M. van der Kamp, Muziekvakonderwijs en Onderwijskunde. In: Muziek en Dans, 1982 (6), 2.

Perkins, D. en B. Leondar, The arts and cognition. Baltimore, John Hopkins - University Press, 1977.

Pelt, W. van en T. Dijkhuis, Met kinderen naar het museum. Amersfoort, LOKV, 1983.

Read, H., Education throug art. London, Faber en Faber, 1965. (Oorspronkelijke uitgave: 1943.)

Regouin, M., M. Bedaux-De Jonge en H. Overduin, Met de kunstkar vooruit. Amsterdam, Boekman Stichting, 1977.

Regouin, M. in een interview met Hans van Ewijk. Leraar en kunstenaar. In: Jeugd en samenleving, jrg. 13 (nr. 12), december 1983.

Reijnders, M. i.s.m. H. Oosterveld, Kunstzinnige vorming - stiefkind in het sociaal cultureel werk. NSKV, 1980.

Reijnders, P.A.M., Voorbereiding op de beroepspraktijk in: Tijdschrift voor hoger onderwijs, jrg. 2, nr. 1, februari 1984, pg. 18-24.

Rijksbijdrageregeling Sociaal Cultureel werk, Staatsblad, jrg. 1980, n° 301.

Rijksregeling erkenningen centra voor kunstzinnige vorming. In: Rijksbijdrageregeling Sociaal Culturele activiteiten. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1979.

Rijnbeek, R., Kunstenaars op school. Eindrapport, band I en II. Amersfoort, NSKV, 1978.

Roegholt, M. en M. Reijnders, Gids voor kunstzinnige vorming in de volwasseneneducatie. Amersfoort, NSKV, 1982.

Roon, J. van (red.), Beleid begeleiding bij kunstzinnige vorming in het basisonderwijs. Verslag van de conferentie georganiseerd door de NSKV in de Flint te Amersfoort. Amersfoort, NSKV, 1982.

Ruiter, E., De zure druiven. Landelijke Raad voor Cultureel Werk. Amersfoort, 1983.

Rupp, J.C., Overheersing en onderschikking in onderwijs en cultuur. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 1983. Amsterdam.

Sociaal en Cultureel Planbureau, Sociaal en Cultureel Rapport 1980, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1980.

Sociaal en Cultureel Planbureau, Profijt van de overheid in 1977, Sociale en culturele studies I, Den Haag, 1981.

Sociaal en Cultureel Planbureau, Sociaal en Cultureel Rapport 1982, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1982.

Stake, R.E. (ed.), Evaluating the arts in education, a responsive approach. Columbus. Ohio, Charles E. Merrill Publishing Comp., 1975.

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Bruikbaar evaluatie onderzoek, SCO-cahier nr. 5. Amsterdam, SCO, 1982.

Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling, Wat krijgen ze op de basisschool? Concept. Kunstzinnige Vorming. Enschede, SLO, 1983.

Stichting Montessori Centrum. Kunstzinnige Vorming in het Montessori basisonderwijs. Amsterdam. Vereniging de samenwerkende landelijke pedagogische centra, 1982.

Stichting Overleg Muziekonderwijsinstellingen. Jaarverslag. Amersfoort, SOM, 1977.

Stichting Overleg Muziekonderwijsinstellingen. Discussienota beleid, Amersfoort, SOM, 1978.

Stoppelenburg, P.A., Achtergronden van niet-deelname aan cultuur en recreatie, deel I. Tilburg, IVA, 1979.

Stots, Y. en Gerlach. Ontwikkeling van vormingsactiviteiten voor vrouwen waarbij expressie middelen gebruikt worden. Zwolle, Cele Centrum, 1984.

Stuurgroep LOKV/LBBK, Eindrapport, deelrapport 1 en 2. Amsterdam, 1982.

Tan, E., Inventarisatie van werkwijzen spelen met woorden. Rotterdam, SMVR, 1977.

Tarenskeen, D., Beeldende vorming en creativiteit, een onderzoek naar de opvattingen en werkwijze van docenten beeldende vorming in de creativiteitscentra. Amersfoort, NSKV, z.j.

Tarenskeen, D. en C. Post, De JCB binnenste buiten, evaluatie onderzoek van het eksperiment 'Kursussen Kunstzinnige Vorming voor vrijwillig kader in het Jeugd- Club- en Buurthuiswerk (JCB). Rijswijk, Ministerie van CRM, 1980/81.

Temme, E., The influence of the Rijksmuseum and the educational support given there on visitor learning and the appreciation of paintings. Institute of Social Psychology, Utrecht, Rijksuniversiteit, 1978.

Te elfder Ure, themanummer Jeugdkulturen, (35) jaargang 27, december 1983.

Vereniging voor Creativiteitsontwikkeling. Het beleid van de VCO. Naar een samenhang in de kunstzinnige vorming. Amsterdam, VCO, 1979.

Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming, Den Haag, Ministerie van CRM, augustus 1979.

Vree, T. de, J. Overgaw en R. Feuth, De instrumentale groepsles, een onderzoek binnen de Rotterdamse Muziek en Dansschool. Rotterdam, 1981.

Waage, H.J., Plaatsbepaling muziekonderwijs. In: Muziek en Dans, 1982, n° 1, pg. 8-9.

Wagner, C.C., Verslag van werkzaamheden n° 2, januari 1983.

Weening, G., Maatschappelijke behoefte als criterium voor opleidingscapaciteit. In: Tijdschrift voor hoger onderwijs, jaargang 2, n° 1, februari 1984, pg. 12-17.

Werkgroep Textiele Werkvormen, LHNO. Eerste concept-tussen produkt. Utrecht, 1982.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, Werkprogramma voor de Derde Raadsperiode 1983-1987, deel 2.

Wibier, T., Stellingen voor het VCO beleidsdebat 25 november 1983 te Ede. Amsterdam, VCO, 1983.

Wieder, C.G., Three decades of research on child art: a survey and a critique. In: Art Education 30 (1977), n° 2, pg. 5-10.

Youngblood, M., Research Pedagogy: the achilles heel of art education research. In: Review of research in visual arts education, 1981, n° 13, pg. 55-63.

Zabel, H., Kunstzinnige vorming/volwasseneneducatie 1977-1982 in Oost Groningen. Oude Pekela, 1982.