

# KATERNEN KUNSTEDUCATIE

*Scholen in kunst*  
effecten van kunsteducatie  
op cultuurdeelname

Samenstelling Letty Ranshuysen

Met bijdragen van HARRY GANZEBOOM  
en WIL OUD

Ranshuysen, Letty

Scholen in kunst : effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname / Letty Ranshuysen ; met bijdragen van H. Ganzeboom en W. Oud. - Utrecht : LOKV. - (Katernen Kunsteducatie, ISSN 0927-1686 ; 3)

Met lit. opg.

Trefw.: cultuurparticipatie ; Nederland / cultuurspreiding ; Nederland / kunstsociologie.

ISBN 90 6997 055 4

© LOKV, Utrecht 1993

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of anderszins, of worden opgeslagen in een elektronisch bestand, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

# INHOUD

**05**

**Redactioneel**

**09**

**Kunsteducatie en het effect op latere cultuurdeelname**

**Inleiding**

Letty Ranshuysen

**13**

**1 Kunsteducatie in het primair onderwijs:  
de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen  
en overeenkomstige activiteiten**

Letty Ranshuysen

**30**

**2 Oud-leerlingen en betrokkenen over  
de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen**

Letty Ranshuysen

**43**

**3 Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs:  
een inventarisatie van kunstgerichte activiteiten**

Wil Oud en Letty Ranshuysen

**55**

**4 Bevordert kunsteducatie in het onderwijs latere  
cultuurdeelname?**

Harry Ganzeboom en Letty Ranshuysen

# 63

## 5 Instructie, milieu of selectie?

Drie verklaring modellen voor latere cultuurdeelname

Harry Ganzeboom

# 70

## 6 Naar een optimaler effect van kunsteducatie in het onderwijs

Letty Ranshuysen

# 82

Literatuur

# REDACTIONEEL

Steeds opnieuw blijkt dat hoog opgeleide mensen sterk oververtegenwoordigd zijn in het publiek dat in kunst en cultuur is geïnteresseerd. Het lijkt gerechtvaardigd hieruit te concluderen dat het beleid van de overheid om de cultuurdeelname beter te spreiden over de diverse bevolkingsgroepen niet goed heeft gewerkt. De aandacht voor kunsteducatie in het onderwijs is recentelijk dan ook verschoven naar de amateurkunst, waar men op grond van onderzoek naar cultuurdeelname meer resultaat verwacht.

In het *katern* *Scholen in kunst, effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname* staat een belangwekkend onderzoek centraal, waaruit blijkt dat bepaalde vormen van kunsteducatie voor het onderwijs wel degelijk positieve effecten hebben op de cultuurdeelname en cultuurspreiding. Dit in opdracht van WVC uitgevoerde onderzoek is uitgebreid beschreven en verantwoord in het zojuist verschenen rapport *Cultuureducatie en cultuurparticipatie, opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdamse primair onderwijs*. De projectleider van dit onderzoek, Letty Ranshuysen, is ook de samensteller van het voorliggende *katern*.

*Scholen in kunst* is een aanvulling op het onderzoeksrapport in de volgende opzichten:

## ***Breder perspectief***

Het onderzoek levert niet alleen gegevens op over de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen en hun effecten op latere leeftijd, maar ook over andere vormen van kunsteducatie en hun effecten. In dit *katern* wordt stilgestaan bij de verschillende vormen van kunsteducatie die in het onderwijs worden aangeboden; niet alleen in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs. Het gaat met name om die vormen, waarbij leerlingen rechtstreeks in contact worden gebracht met kunstuitingen. De gevonden effecten die deze vormen van kunsteducatie hebben, zijn aanleiding nader in te gaan op de gevolgen voor de sociale cultuurspreiding.

## ***Vertaling naar de praktijk***

De hier samengebrachte nieuwe gegevens zijn van groot en direct belang voor beleidsmedewerkers en voor mensen die werkzaam zijn in de praktijk van kunsteducatie in het onderwijs: (vak)leerkrachten, docenten, consultants, bemiddelaars. Met het oog op die doelgroep is getracht de bevindingen van het onderzoek compact en helder te presenteren in een breder perspectief. In het laatste hoofdstuk geeft de onderzoeker bovendien een praktische uitwerking. Zij formuleert een reeks concrete aanbevelingen om de effectiviteit van cultuurspreiding met behulp van kunsteducatie te verbeteren.

Ook voor het LOKV zijn hier consequenties voor het beleid aan te verbinden. Kunsteducatie in het onderwijs kan onmiskenbaar een bijdrage leveren aan de cultuurdeelname, en het onderwijs is bij uitstek het kanaal om ook moeilijk toegankelijke groepen te bereiken. Om de sociale cultuurspreiding te stimuleren, zou er meer aandacht moeten worden gegeven aan kunsteducatie voor bijvoorbeeld leerlingen van vbo en mavo.

### ***Terminologie***

In dit katern worden termen gehanteerd, die wel gebruikelijk zijn, maar waarvan de inhoudelijke afbakening niet door iedereen hetzelfde wordt opgevat. Daarom hier een toelichting op de betekenis die het LOKV aan deze termen geeft.

Kunstzinnige vorming is de traditionele verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden ingezet. Het LOKV gebruikt bij voorkeur de vervangende term *kunsteducatie*. De naamsverandering geeft aan dat het accent, analoog aan de ontwikkeling van de jaren zeventig naar nu, is verschoven van het vormende, ontplooiende aspect naar het op de kunsten georiënteerde aspect.

Binnen de kunsteducatie valt een onderscheid te maken tussen handeling en bespiegeling. Het zelf werken met kunstzinnige middelen en/of technieken wordt aangegeven met de term *actieve* kunsteducatie; activiteiten die beschouwend van aard zijn, worden aangeduid met *reflectieve* kunsteducatie. Omdat het creatieve proces een complexe interactie is van handelen en evalueren, is het onderscheid tussen het actieve en reflectieve element soms alleen nog in theorie mogelijk. Het analyseren van een schilderij of het luisteren naar muziek is reflectief, maar ook de (soms intuïtieve) keuzes in de totstandkoming van een product.

Onder *receptieve* kunsteducatie worden activiteiten gevat, waarbij de doelgroep rechtstreeks kennis maakt met kunstuitingen, zoals het bezoeken van een museum, een concert, film, toneel- of dansvoorstelling en dergelijke.

Het onderzoeksrapport introduceert het begrip cultuureducatie; in deze uitgave handhaven wij de term kunsteducatie, waarbij uit de context duidelijk is dat het hier uitsluitend gaat om op kunsten georiënteerde, grotendeels receptieve kunsteducatie voor het onderwijs.

Jan Ensink,  
hoofdredacteur







# KUNSTEDUCATIE EN HET EFFECT OP LATERE CULTUUR INLEIDING

LETTY RANSHUYSEN

*Het bevorderen van het gebruik van cultuurvoorzieningen is een belangrijke doelstelling in de Nederlandse cultuurpolitiek. Uit onderzoek naar factoren die cultuurdeelname bepalen, komt naar voren dat het opleidingsniveau een doorslaggevende factor is voor de belangstelling voor culturele activiteiten op latere leeftijd. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe hoger het niveau van cultuurdeelname. Het is echter niet duidelijk op welke manier het onderwijs de belangstelling voor kunst en cultuur beïnvloedt.*

Drie verklaringen Een eerste verklaring is de veronderstelling dat de culturele en kunstzinnige vorming in het onderwijs een beslissende bijdrage levert aan de cultuurdeelname in de latere levensloop. Hoger opgeleiden hebben een langere schoolloopbaan en hebben onderwijs gevolgd waarbij vaak meer aandacht is voor kunst en cultuur. Daardoor hebben ze meer en betere kunsteducatie ondergaan dan lager opgeleiden. Als gevolg hiervan hebben hoger opgeleiden meer kansen om het cultuuraanbod te leren kennen en waarderen, en zijn ze meer geneigd tot cultuurdeelname.

De redenering dat kunsteducatie in het onderwijs tot grotere cultuurdeelname leidt, is een algemeen aanvaard uitgangspunt voor degenen die pleiten voor meer aandacht hiervoor in het onderwijs. Deze redenering is echter niet zomaar aannemelijk. Zo treft men bij kunstvormen die in het onderwijs niet of nauwelijks aan bod komen - zoals dans en opera - ook een ruime oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden aan. Dat kan moeilijk als het resultaat van specifieke instructie op school worden geïnterpreteerd. Gezien de geringe aandacht voor muziek in het Nederlandse onderwijs ligt het zelfs helemaal niet voor de hand dat hoger opgeleiden onder het concertpubliek oververtegenwoordigd zijn. Ook is er in het voorgezet onderwijs niet automatisch sprake van veel meer en betere kunsteducatie,

terwijl daar op sommige lagere vormen van onderwijs als specifieke beroepsopleidingen juist relatief veel aandacht voor is.

Een *tweede* verklaring is dat de meeste cultuurvormen een beroep doen op de vaardigheid om complexe informatie te verwerken. Het onderwijsstelsel selecteert leerlingen naar intelligentie en cognitieve vaardigheden en biedt mogelijkheden om deze vaardigheden verder te ontwikkelen.

Mensen met een hogere opleiding zijn daardoor beter toegerust om te genieten van kunst- en cultuuruitingen dan mensen met een lagere opleiding, en zullen daardoor meer geneigd zijn om hun vrije tijd te besteden aan culturele activiteiten. Dit zou betekenen dat specifieke instructie binnen het onderwijs er weinig toe doet.

Een *derde* mogelijkheid is dat de invloed van opleiding voor een groot deel kan worden herleid tot de invloed van het ouderlijk milieu. Ouders die hun kinderen stimuleren om een hoge opleiding te volgen, zijn wellicht ook eerder geneigd om hen in te wijden in culturele activiteiten. Bovendien is het mogelijk dat kinderen uit een cultureel actief milieu beter voorbereid zijn op het volgen van onderwijs en er daarom meer succes hebben. Als dit zo is, dan wordt de invloed van hun ouders ten onrechte toegeschreven aan hun opleiding.

#### *Sociale cultuurspreiding*

Naast het bevorderen van cultuurdeelname streeft men met het cultuurbeleid in Nederland ook na dat deze deelname over alle sociale lagen in de samenleving wordt gespreid. Om deze sociale cultuurspreiding doelmatig te bevorderen via het onderwijs, is het van belang om zicht te krijgen op de werking van het onderwijs op cultuurdeelname. De drie verklaringen voor de invloed van onderwijs op cultuurdeelname zullen in de werkelijkheid naast elkaar van toepassing zijn. Wanneer echter blijkt dat de algemene vorming in het onderwijs of het voorbeeld van de ouders doorslaggevend is, is het

goed mogelijk dat kunsteducatie vooral aanslaat bij kinderen die een hogere opleiding volgen of afkomstig zijn uit een cultureel actief milieu.

Daarnaast is het goed mogelijk dat er een groter aanbod van kunstzinnige activiteiten binnen het onderwijs is voor kinderen uit cultureel actieve milieus, die door hun ouders bewust op cultureel actieve scholen geplaatst zijn. Ook kan het zijn dat kinderen die hoger onderwijs volgen meer kunsteducatie krijgen dan zij die lager onderwijs volgen. Bij deze omstandigheden zal kunsteducatie in het onderwijs geheel tegen de bedoeling in bestaande ongelijkheden in cultuurdeelname versterken.

In deze uitgave gaan we na in hoeverre dit onbedoelde effect optreedt en proberen we antwoord te geven op de vraag hoe kunsteducatie in het onderwijs ingevuld moet worden om het streven naar sociale cultuurspreiding te realiseren.

#### *Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen*

In een recent onderzoek naar de effecten van kunsteducatie zijn gegevens verzameld over de kunstzinnige vorming en de cultuurdeelname binnen een steekproef van 1061 Amsterdammers in de leeftijd van achttien tot veertig jaar.<sup>(1)</sup> Dit onderzoek richtte zich in eerste instantie op het analyseren van de effecten van veertig jaar Kunst-kijkuren en Muziekluisterlessen, een bijzonder kunsteducatieprogramma in het Amsterdamse primair onderwijs. Daarnaast zijn ook vergelijkbare vormen van kunsteducatie die men in het primair en voortgezet onderwijs en in buitenschoolse instituten heeft genoten in kaart gebracht, evenals de culturele praktijken van de ouders. Op deze manier was het mogelijk om de effecten van verscheidene kanalen voor kunsteducatie te analyseren en met elkaar te vergelijken.<sup>(2)</sup> Dit onderzoek vormt de basis van de inhoud van deze uitgave, waarbij we proberen de onderzoeksuitkomsten te vertalen naar de praktijk van het onderwijs. Wel

willen we er op wijzen dat de resultaten betrekking hebben op de onderwijssituatie van 1963 tot 1986 en daardoor niet zonder meer van toepassing zijn op de huidige situatie.

Vraagstellingen De eerste drie hoofdstukken gaan in op de vraag hoe in het Nederlandse onderwijs vorm gegeven wordt aan kunsteducatie.

Hoofdstuk 1 behandelt het aanbod van kunsteducatie op het gebied van beeldende kunst en muziek in het primair onderwijs in Nederland. Naar aanleiding van een beschrijving van de institutionele context en inhoud van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen wordt aangegeven hoe dit kunsteducatieprogramma zich onderscheidt van vergelijkbare activiteiten elders in het primair onderwijs.

Hoofdstuk 2 laat de oud-deelnemers van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen zelf aan het woord.

Hoofdstuk 3 behandelt de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Deze inventarisatie bevat alle kunstdisciplines, waarbij ook de eindexamens in kunstzinnige vakken aan de orde komen.

Hoofdstuk 4 gaat in op de vraag of cultuurdeelname door kunsteducatie kan worden beïnvloed. Naar aanleiding van de in Amsterdam verzamelde gegevens wordt aangegeven wat de effecten zijn van de in de vorige hoofdstukken behandelde vormen van kunsteducatie in het primair en het voortgezet onderwijs.

Hoofdstuk 5 behandelt de vraag hoe de werking van het onderwijs op latere cultuurdeelname het best kan worden verklaard. Hier wordt aangegeven of de verschillen in cultuurdeelname tussen hoger en lager opgeleiden hoofdzakelijk het gevolg zijn van kunsteducatie in het onderwijs, dan wel van de selectie waarin het onderwijsstelsel resulteert of van de invloed van het ouderlijk milieu.

Hoofdstuk 6 gaat in op de vraag hoe kunst-

educatie in het onderwijsstelsel moet worden ingevuld om sociale cultuurspreiding te bevorderen. Hiervoor worden de onderzoeksuitkomsten vertaald in diverse beleidsopties.

#### NOTEN

1. Dit onderzoek is gerapporteerd in: Ranshuysen, L. en Ganzeboom, H. (1993) *Cultuureducatie en cultuurparticipatie : opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdamse primair onderwijs*. Exemplaren van deze publikatie zijn te bestellen bij Hageman BV, Postbus 281, 2700 AG Zoetermeer, telefoon (079) 61 11 88, fax (079) 61 11 45 onder vermelding van het afleveradres en ISBN 9074364-13-6. Prijs f 25,- per exemplaar.
2. De bevindingen over de invloed van buitenschoolse kunstzinnige en culturele vorming blijven in deze uitgave buiten beschouwing. Degenen die daarin geïnteresseerd zijn, moeten het oorspronkelijke onderzoeksrapport raadplegen.



# 1. KUNSTEDUCATIE IN HET PRIMAIR ONDERWIJS: DE AMSTERDAMSE KUNSTKIKUREN EN MUZIEKLUISTERLESSEN EN OVEREN- KOMSTIGE ACTIVITEITEN

LETTY RANSHUYSEN

*Amsterdam staat bekend om zijn veelzijdig en gevarieerd kunstaanbod. De toonaangevende kunstmusea en de grote en kleinere podia in deze stad trekken grote aantallen cultuurliefhebbers uit binnen- en buitenland. Het is daarom niet verwonderlijk dat juist in deze stad een scala van kunstzinnige activiteiten wordt aangeboden om ook de eigen bevolking vertrouwd te maken met dit kunstaanbod. Een onderdeel van deze activiteiten zijn de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen die jaarlijks aan het Amsterdams basisonderwijs worden aangeboden. Dit omvangrijke en consequent volgehouden programma is aangegrepen om onderzoek te doen naar effecten van kunsteducatie in het primair onderwijs. In dit hoofdstuk geven we aan wat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen precies inhouden.<sup>(1)</sup> Door deze lessen te vergelijken met overeenkomstige vormen van kunsteducatie gaan we na in hoeverre dit kunsteducatieprogramma afwijkt van de reguliere vormen van kunsteducatie in het primair onderwijs.*

13

**De Amsterdamse Kunst-  
kijkuren en Muziekluis-  
terlessen** De Amsterdamse Kunst-  
kijkuren en Muziekluisterlessen zijn  
bedoeld voor leerlingen in de eindfase van  
het basisonderwijs. De Kunstkijkuren  
bestaan uit één inleidende les en negen les-  
sen waarin kunstmusea worden bezocht.  
De Muziekluisterlessen bestaan uit tien les-  
sen op school, gevolgd door een concert-  
bezoek. Beide lessenseries worden door  
een externe vakdocent verzorgd. Met deze  
lessen hopen de organisatoren belangstel-  
ling voor beeldende kunst en klassieke  
muziek op te wekken.

Dit bijzondere kunsteducatiepro-  
gramma is ontstaan op initiatief van de in  
1948 door de afdeling Onderwijs opgerichte  
Schoolkunstcommissie, die tot doel had 'de  
esthetische vorming van de schooljeugd en  
de overdracht van de cultuur te bevorderen'

(notulen Schoolkunstcommissie, 23-4-1948). Er werd een krediet ter beschikking gesteld waarmee de activiteiten werden bekostigd. De Schoolkunstcommissie bestond uit mensen die door hun werk of uit interesse affiniteit met de diverse kunsten hadden. Omdat ook de Onderwijsinspectie de activiteiten goed moest keuren, namen tevens vertegenwoordigers van de gemeente- en rijksinspectie zitting in deze commissie.

De Kunstkijkuren De Schoolkunstcommissie begon met het organiseren van museumrondleidingen voor de lagere schooljeugd. De eerste stappen werden gezet door Van Gool, een amateurkunstenaar die voorzitter was van de Ouderraad, het overkoepelend bestuur van de oudercommissies van de Amsterdamse openbare lagere scholen. Deze rondleidingen pasten in het streven naar esthetische vorming en cultuuroverdracht waartoe de Schoolkunstcommissie zich geroepen voelde. De leden vonden dat er in Amsterdam, waar beeldende kunst van hoge kwaliteit onder handbereik lag, pogingen ondernomen moesten worden om kinderen met deze kunst in aanraking te brengen. Omdat de meeste kinderen daartoe niet van huis uit werden aangezet, lag hier een belangrijke taak voor de scholen. De museumrondleidingen, die in de loop der tijd *Kunstkijkuren* zijn gaan heten, begonnen als experiment, maar breidden zich al snel uit. Vanaf 1952 konden alle lagere scholen in Amsterdam aan de Kunstkijkuren meedoen. Van deze mogelijkheid werd goed gebruik gemaakt: volgens statistieken van de gemeente Amsterdam deden in de periode 1963 tot en met 1976 gemiddeld 10.450 kinderen per jaar mee, bijna de helft van alle elf- en twaalfjarige inwoners.

#### Didactische methode

Van Gool ontwikkelde samen met de pedagoog Schultink een speciale didactische methode voor de Kunstkijkuren. Deze *heu-*

*ristische* of *socratische* methode houdt in dat de leerlingen contact leggen met het kunstwerk door het samen te bekijken en er met elkaar en de rondleider over te praten. De kinderen worden niet in vogelvlucht door het museum geloodst, maar bekijken per museumbezoek slechts enkele werken. Zo ontdekken ze welke gevoelens en ideeën aan het kunstwerk ten grondslag liggen en worden ze zich ervan bewust dat er verschillende manieren zijn om tegen de werkelijkheid aan te kijken. Er wordt ook ingegaan op formele aspecten van het werk, het vorm- en kleurgebruik en de door de kunstenaar gehanteerde technieken. Door het stellen van vragen probeert de rondleider interesse, begrip en waardering voor een kunstwerk op te wekken. Om de aandacht van de kinderen vast te houden en het plezier in de lessen te vergroten, wordt er ook gewerkt met spelopdrachten. (2)

De Kunstkijkuren werden aanvankelijk verzorgd door speciaal hiervoor aangestelde docenten die aan strenge kunstinhoudelijke en pedagogisch-didactische eisen moesten voldoen. De voorkeur ging uit naar beeldende kunstenaars, omdat zij het meest geschikt werden geacht om hun liefde voor beeldende kunst over te dragen en omdat zij konden praten vanuit de praktijk van het scheppend bezig zijn. Later kwamen ook kunsthistorici en sociaal-cultureel werkers in aanmerking. Door de zorgvuldige selectie van de Kunstkijkuurdocenten, een langdurige opleidings- en inwerkperiode en een voortdurende kwaliteitscontrole is de didactische methode steeds gehandhaafd gebleven.

#### Programma

In het begin werd de Kunstkijkuurdocenten opgedragen om de grote Hollandse meesters en de belangrijkste vertegenwoordigers van de latere generaties schilders tot 1950 te behandelen, maar afbeeldingen van naakten en abstracte kunst te mijden. In de museumwereld èn in de Schoolkunst-

commissie was men er namelijk niet over uit of moderne abstracte kunst wel geschikt was voor jonge kinderen. De rondleiders gingen echter steeds meer ruimte opeisen om de lessen volgens eigen inzichten in te vullen. Zij wilden kunnen inspringen op de uiteenlopende reacties en interesses van de leerlingen en het wisselende aanbod in de musea. Zo zagen zij duidelijke raakvlakken tussen de abstracte kunst (met name die van Cobra) en de belevingswereld van de kinderen en gingen zij ook de meer eigentijdse stromingen in de kunst behandelen. Bovendien toonden de leerlingen interesse voor sculpturen en toegepaste kunstvoorwerpen. Daarom werden dergelijke objecten ook in de beschouwingen meegenomen.

In het programma van de Kunstkijkuren is dus weinig vastgelegd. De manier waarop de kunstwerken moeten worden behandeld, de te bezoeken musea en de volgorde waarin deze worden bezocht, zijn van tevoren bepaald, maar de docent is vrij in de keus en de volgorde van de objecten. De verplichting om zoveel mogelijk in te spelen op de inbreng van de kinderen maakt dat de Kunstkijkuurdocent niet zijn of haar eigen voorkeur voor een kunstenaar of periode kan opdringen. De voordelen van deze werkwijze zijn in een informatiebrief aan de lagere scholen in 1978 als volgt geformuleerd:

- de kijkuurdocent kan direct reageren op hetgeen het kind hem uit zijn belevingswereld aangeeft, waardoor het spelelement de volle kans krijgt;
- het kunstwerk blijft in zijn geheel functioneren in de beleving van het kind en wordt niet opgebroken tot een bij een thema aansluitend deel;
- de kijkuurdocent draait geen lesje af dat hij maanden lang moet herhalen.

Iedere serie Kunstkijkuren begint met een inleidende les op school, om de kinderen vertrouwd te maken met het begrip kunst en de basisprincipes die hierbij een rol spe-

len. Er wordt verteld welke beeldmiddelen en technieken kunstenaars gebruiken, wat de functie van kunst is, hoe je naar beelden de kunst kunt kijken en wat een museum is. Daarnaast vindt er een praktische voorbereiding op het museumbezoek plaats. Verteld wordt welke regels er in een museum gelden en hoe de lessen worden gegeven. In deze eerste les kan de Kunstkijkuurdocent zich een beeld vormen van de klas sfeer, het gemiddelde ontwikkelingsniveau en de kunstgevoeligheid van de kinderen. De kinderen kunnen alvast wennen aan de man of vrouw met wie zij de komende weken op pad gaan. Een belangrijke functie van deze les is ook dat de kinderen enthousiast gemaakt worden.

*De Muziekluisterlessen* De eerste experimenten met Muziekluisterlessen vonden iets later plaats dan met de Kunstkijkuren, namelijk in 1952. Ook dit programma sloeg aan en werd al snel door bijna de helft van de elf- en twaalfjarige Amsterdammers gevolgd: in de periode 1963 tot en met 1976 gemiddeld 9.620 kinderen per jaar.<sup>(3)</sup> Bij de Muziekluisterlessen heeft het echter veel langer geduurd voordat de uiteindelijke vorm was gevonden. Het docentencorps bestond bij aanvang vooral uit musici en musicologen die geen didactische opleiding hadden gevolgd, waardoor de invulling van de lessen sterk werd bepaald door de individuele docent. Bij de Muziekluisterlessen bleek deze werkwijze minder goed te werken dan bij de Kunstkijkuren. De lessen hadden vaak een statisch karakter en de docenten legden te veel de nadruk op het 'verhevende' van klassieke muziek. Halverwege de jaren zeventig sloeg deze werkwijze niet langer aan bij de scholieren; zij waren inmiddels gewend geraakt aan meer op hun belevingswereld gericht onderwijs.

In het beginstadium werden de Muziekluisterlessen nog niet afgesloten met een concert; daar werd in 1956 mee begonnen.

De Schoolkunstcommissie stelde het programma van deze concerten in overleg met de dirigent van het uitvoerende orkest samen. Er werd gekozen voor een repertoire waarvan werd verwacht dat de kinderen het konden waarderen en dat de mogelijkheid bood om het symfonie-orkest in al zijn facetten te demonstreren. De concerten werden echter uitgevoerd in grote zalen voor grote aantallen leerlingen, waardoor ze veelal ontaardden in 'gekeet'. Dit werkte zo demotiverend op de orkesten, dat zij de concerten niet goed voorbereidden. Door de 'saaie' lessen en het rumoer bij de concerten nam de belangstelling voor de Muziekluisterlessen vanuit de scholen aanmerkelijk af.

#### Lesmateriaal

16 Om deze ontwikkeling te keren werd er vanaf het einde van de jaren zeventig een aantal vernieuwingen doorgevoerd. Er werden muziekdocenten aangetrokken met een didactische opleiding, die voorbereid waren op de onderwijspraktijk. Ook werd er centraal lesmateriaal ontwikkeld, waardoor er veel minder aan de individuele invulling van de muziekdocenten werd overgelaten. Momenteel wordt het lesmateriaal tijdens de werkbesprekingen van de muziekdocenten ontwikkeld.<sup>(4)</sup> Elke docent werkt bepaalde onderdelen uit en het resultaat daarvan wordt in werkbladen verwerkt. Deze werkbladen sluiten aan op het programma van de wisselende slotconcerten en variëren dus per lessencyclus. Muziekstukken met bijbehorende werkbladen die aanslaan bij de leerlingen worden zo mogelijk in volgende series opnieuw gebruikt. In de werkbladen wordt aandacht besteed aan muziektheatervormen, de disciplines die bij een muziektheateruitvoering betrokken zijn, de componist, het verhaal van het muziekstuk, de stemmingen die door de muziek worden weergegeven, de soorten stemmen en begrippen als maat, ritme, melodie, klankkleur en dynamiek. In het lesprogramma

zijn ook luisteropdrachten en visuele hulpmiddelen opgenomen. Om aan te sluiten bij de leefwereld van de kinderen wordt popmuziek als opstapje gebruikt om naar minder vertrouwde muziek te luisteren. De werkbladen worden in een muziekmap aan de leerlingen uitgedeeld. Bij deze map hoort een boekje met informatie over muziekgenres, soorten instrumenten, de orkestopstelling, soorten orkesten, de dirigent, de partituur en de Uitkrant. Hierdoor krijgen de leerlingen een beeld van de functie van de dirigent en kunnen ze tijdens het slotconcert de verschillende instrumenten herkennen. De dirigent speelt tijdens de uitvoering in op de informatie die in de Muziekluisterlessen is behandeld. In de loop der tijd werden er naast concerten ook muziektheateruitvoeringen (opera en ballet) geprogrammeerd. Dergelijke voorstellingen hebben het belangrijke voordeel dat ze visueel zeer aantrekkelijk zijn, waardoor ze de aandacht van de kinderen beter vasthouden. Bovendien ging men samenwerken met orkesten en gezelschappen die zich richten op jeugdig publiek en beter zijn voorbereid op het optreden voor kinderen dan reguliere muziekgezelschappen. De uitvoeringen gingen tevens op een veel kleinere schaal plaatsvinden. Deze verbeteringen hebben ertoe geleid dat de ordeproblemen tijdens de slotconcerten afnamen.

#### Actieve verwerking

In de loop der jaren zijn de Muziekluisterlessen zich ook steeds meer gaan toeleggen op een actieve verwerking van muziek. Dit was nodig om de leerlingen daadwerkelijk vertrouwd te maken met en te interesseren voor muziekgenres waarmee ze in het dagelijks leven niet in aanraking komen.<sup>(5)</sup> Doordat de muziek waarmee de kinderen vertrouwd zijn, op televisie alleen nog maar in een uitbundige visuele omlijsting wordt gepresenteerd, is de concentratieboog van de leerlingen volgens de organisatoren ont-



zettend kort. Ze vinden het luisteren naar muziek zonder verdere afleiding al snel saai. Bovendien worden de muziekdocenten regelmatig geconfronteerd met sterke vooroordelen tegenover klassieke muziek. Deze aversie moet op een speelse manier overwonnen worden. Daarom is er meer ruimte gekomen voor bewegingslessen, het maken van tekeningen of gedichten naar aanleiding van muziekfragmenten en andere verwerkingsopdrachten.

Om een bewustere luisterhouding tot stand te brengen laten de muziekdocenten de kinderen zingen, bewegen, klappen of spelen met handinstrumenten. Op deze manier worden terugkerende thema's uit de muziekstukken behandeld, zodat de kinderen deze kunnen herkennen. Ook wordt wel een lied ingestudeerd dat geschreven is op een bestaand muziekstuk en binnen het thema van de lessen past (bijvoorbeeld: *Les Toréadors* uit de opera *Carmen* van Bizet). Tijdens het concert zingen de kinderen dit lied onder begeleiding van het symfonieorkest. Zo kan het slotconcert voor de leerlingen een 'feest van herkenning' worden.

*De organisatie van de Kunstjournalen en Muziekluisterlessen* De inhoudelijke organisatie van de Kunstjournalen en Muziekluisterlessen werd door de Schoolkunstcommissie al snel gedelegeerd naar de speciaal daarvoor in het leven geroepen Museumcommissie en Muziekcommissie; de praktische organisatie werd uitgevoerd door een onderafdeling van de afdeling Onderwijs. Sinds de binnengemeentelijke decentralisatie in Amsterdam eind 1989 vallen de inhoudelijke en praktische organisatie van de Kunstjournalen en Muziekluisterlessen onder de verantwoordelijkheid van het Bureau Servicetaken Onderwijs. Dit bureau is opgericht om een aantal diensten op onderwijsgebied doelmatig aan te kunnen bieden. Er zijn vijftien docenten bij het Kunstjournalenprogramma betrokken, onder wie veel

beeldend kunstenaars. Het verloop binnen dit docentencorps is zeer gering; ruim de helft is al langer dan vijftien jaar in dienst. Omdat kunstenaars er vaak niet in slagen om voldoende inkomsten te halen uit de verkoop van hun werk, vormt de baan van Kunstjournaldocent een belangrijke bron van inkomsten voor de meeste docenten. Daarom wordt er gestreefd naar een aanstelling voor minimaal tien roosteruren per week. Het aantal roosteruren wordt echter binnen de perken gehouden, om te voorkomen dat het rondleiden tot een sleur wordt. Het team van muziekluisterlesdocenten bestaat uit twaalf part-time docenten. De docententeams staan onder leiding van een eigen coördinator. Deze coördinatoren verzorgen de begeleiding en de scholing van de docenten, zijn verantwoordelijk voor de inhoudelijke en organisatorische ontwikkelingen, coördineren lopende projecten, zitten de werkbesprekingen voor en onderhouden de contacten met de scholen en deelnemende organisaties.

17

#### Samenwerking

Met de deelnemende musea en muziekinstellingen wordt structureel samengewerkt. De betreffende musea waren altijd in de museumcommissie vertegenwoordigd, zodat er een traditie van samenwerking en overleg is opgebouwd waarvan men nu nog profiteert. De musea hechten een groot belang aan de Kunstjournalen, omdat hiermee bijna de complete groep uit een bepaalde leeftijdscategorie wordt bereikt. Dat kan met de huidige bezetting van de educatieve afdelingen van de musea nooit worden bereikt.

Bij de Muziekluisterlessen wordt, nadat er met wisselend succes gebruik is gemaakt van diverse orkesten, vanaf 1980 samengewerkt met het Amsterdams Promenade Orkest. Dit orkest is ontstaan als een werkgelegenheidsproject voor werkloze musici en kreeg een educatieve taak. Door het streven naar vernieuwing en differentiatie in

het programma van de afsluitende concerten is men ook gaan samenwerken met muziektheatergezelschappen. Eerst was dit Het Scapino Ballet. Na een afbouwperiode is de rol van Scapino in 1992 overgenomen door het pas opgerichte danstheater voor de jeugd, Piccolo Mondo. Sinds 1987 wordt ook nauw samengewerkt met de Stichting Kamer Opera Nederland.

De deelnemende muziektheatergezelschappen zijn zeer enthousiast over hun medewerking aan de Muziekluisterlessen. Omdat de uitvoeringen meestal worden begeleid door het Amsterdams Promenade Orkest, biedt deze samenwerking de gelegenheid om onder begeleiding van een volledig symfonie-orkest op te treden. Dit is een waardevolle ervaring voor deze gezelschappen, die daar doorgaans niet de gelegenheid toe krijgen. Bovendien sluit het optreden met een symfonie-orkest aan op hun doelstelling om een kwalitatief hoogwaardige productie te presenteren. Tussen de muziek(theater)gezelschappen en de organisatoren van de Muziekluisterlessen vindt regelmatig overleg plaats om tot een goede afstemming tussen de voorbereidende lessen en de afsluitende muziekuitvoering te komen.

#### De programmaseries

Het Buro Servicetaken Onderwijs biedt jaarlijks drie series Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen aan het basisonderwijs aan. Omdat er volgens de organisatoren minimaal tien lessen nodig zijn om enig begrip voor beeldende kunst of klassieke muziek te bewerkstelligen, is vastgehouden aan dit aantal. De Kunstkijkuren hebben steeds dezelfde opzet: na de inleidende les op school bezoeken de kinderen in groepjes van maximaal zeventien kinderen vier keer het Rijksmuseum, vier keer het Stedelijk museum en één keer het Rijksmuseum Van Gogh. Zo worden de leerlingen zowel met oude als met moderne beeldende kunst in aanraking gebracht.

De series Muziekluisterlessen variëren. Eén serie sluit af met een symfonisch concert, de andere met een balletuitvoering en de derde met een operavoorstelling. De scholen kunnen intekenen op één van deze series. De keuze wordt niet alleen bepaald door de inhoud van de serie, maar ook door de roostertechnische mogelijkheden. De periode waarin een bepaalde serie wordt gegeven, ligt van tevoren vast. Dit kan heel bepalend zijn voor de intekening. De voorkeur vanuit de scholen voor een bepaalde serie is ongeveer gelijk verdeeld.

#### De deelname

In het schooljaar 1990/1991 hebben 178 Amsterdamse basisscholen op de Kunstkijkuren en 160 scholen op de Muziekluisterlessen ingetekend (respectievelijk 82% en 74%).<sup>(6)</sup> Aan de scholen wordt een geringe bijdrage per leerling gevraagd, de overige kosten worden door de deelraden betaald. Deelname aan de programma's lijkt dus niet te worden belemmerd door een financiële drempel. Volgens de organisatoren is niet-deelname eerder het gevolg van het feit dat scholen zelf een programma van kunsteducatie verzorgen en is er geen sprake van selectieve deelname. Dat wil zeggen dat er geen aanleiding is om te veronderstellen dat basisscholen met relatief veel leerlingen uit achterstandssituaties minder vaak meedoen dan 'elitescholen', waar de ouders wellicht meer belang hechten aan kunsteducatie.

Dit wordt bevestigd door de onderzoeksgegevens: kinderen uit bevoorrechte milieus doen niet vaker mee aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen dan kinderen uit sociaal-economisch lagere milieus. Er is eerder sprake van het tegendeel. Onder degenen die in Amsterdam primair onderwijs hebben gevolgd, zijn de oud-deelnemers van de Kunstkijkuren en/of Muziekluisterlessen iets vaker allochtoon en hebben vaker lager opgeleide ouders dan de niet-deelnemers.

## Integratie

Het is nooit gelukt om de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het programma van de deelnemende scholen te integreren. In het geval van de Kunstkijkuren komt dit omdat de didactische methode zich moeilijk laat vastleggen in verwerkingsmateriaal. Voor beide programma's geldt dat het de basisscholen vaak ontbreekt aan de kennis en middelen om op de lessen in te kunnen springen. Bovendien blijkt het verzorgen van voorbereidende en verwerkende lessen niet haalbaar voor de leerkrachten, omdat de werkdruk op de scholen te groot is. Juist het programma van de hoogste groepen in het basisonderwijs, waar de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen voor bestemd zijn, is zo overladen met extra activiteiten dat een aansluitend lessenprogramma niet haalbaar is. Een hoofd van een basisschool zegt hierover: 'Het heeft geen enkele zin om pakketten lesmateriaal naar de scholen rond te sturen, want alleen die ene gemotiveerde leerkracht die toch kans ziet om tijd te vinden voor dit soort aansluitende lessen, zal er gebruik van maken.'

De geringe belangstelling voor een grotere integratie komt ook naar voren uit een in 1991 door het Bureau Servicetaken Onderwijs georganiseerde enquête onder deelnemende scholen. Hieruit blijkt dat de leerkrachten over het algemeen goed te spreken zijn over de inhoud van de lessen en weinig behoefte hebben aan ondersteuning bij de voorbereiding en verwerking van de lessen. Uit interviews met onderwijsgeevenden blijkt dat ze intekenen op de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen, omdat ze zelf geen kans zien om kunsteducatie te verzorgen en hun leerlingen toch met beeldende kunst en klassieke muziek in aanraking willen brengen.

**Vergelijkbare vormen van kunsteducatie in het primair onderwijs** Kenmerkend voor de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen is dat het gaat om het leren waarnemen van en ontvankelijk worden voor beeldende kunst en klassieke muziek; reflectief en receptief. Bij kunstzinnige vorming in het primair onderwijs ligt het accent vaak op het actieve aspect: het leren om zelf kunstzinnige produkten tot stand te brengen. Dit actieve aspect is hier echter buiten beschouwing gelaten. Er wordt uitsluitend aangegeven op welke schaal en op welke manier in het primair onderwijs activiteiten worden georganiseerd die met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen zijn te vergelijken.

*Met de Kunstkijkuren vergelijkbare activiteiten* In Nederland gaan klassen uit het primair onderwijs vaak naar het museum in het kader van een schoolreisje. Daarnaast worden ook regelmatig museumbezoeken georganiseerd in de vorm van excursies die onderdeel zijn van het lessenprogramma. Dergelijke museumlessen komen al vanaf 1915 incidenteel voor. Om het grote publiek bij het museum te betrekken, gaf de in 1950 ingestelde Rijkscommissie ter bevordering van het Museumbezoek als richtlijn dat de jeugd van het lager en uitgebreid lager onderwijs tenminste twee keer per jaar een museum moet bezoeken. Als werkvorm werd de rondleiding voorgesteld. Men meende dat de lagere-schooljeugd het best eerst historische musea kon bezoeken, omdat de kinderen door gebrek aan kunstzinnige vorming op school nog niet aan kunstmusea toe waren. Uit verslagen van bijeenkomsten van museummedewerkers (museumdagen) uit die tijd blijkt dat 'kinderen in het museum' nog een heet hangijzer was en dat de museumwereld de experimenten van de Amsterdamse Schoolkunstcommissie met museumbezoek door kinderen negeerde (Boots, 1980, p.130-134).

Toch richtten de grotere kunstmusea vanaf 1951 pedagogische afdelingen op, die zich in de eerste plaats richtten op groepen uit het onderwijs. Ondanks de adviezen van de Rijkscommissie ter bevordering van het Museumbezoek ging men er ook buiten Amsterdam toe over om lagere-schoolkinderen in kunstmusea rond te leiden (Overduin, 1984). Het aantal educatieve diensten en medewerkers is sinds die tijd toegenomen van enige tientallen in 1967 tot 331 in 1980 (Daamen en Haanstra, 1980). De rondleiding bleef lange tijd het belangrijkste begeleidingsmiddel. Bij een rondleiding worden de deelnemers in een passieve rol gedwongen. Het valt dan niet mee om de aandacht vast te houden, zeker wanneer het om kinderen gaat. Daarom ontwikkelden de educatieve diensten nieuwe begeleidingsvormen als leerlingboekjes, lessuggesties, puzzeltochten, rollenspellen en meerdaagse schoolprojecten. Ook werden educatieve tentoonstellingen ontwikkeld voor diverse

20 groepen uit het onderwijs.

#### Verzakelijking

Deze ontwikkelingen kregen steun in de CRM-nota *Naar een nieuw museumbeleid* uit 1976, waarin het belang van het educatieve werk werd beklemtoond. In deze periode kregen activiteiten en werkvormen waarvan men veronderstelde dat ze bijdroegen tot het wegwerken van achterstanden namelijk grote bijval (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1986, p.99). Door het benadrukken van de publiekgerichte taken van het museum kreeg het oude ideaal van de cultuurspreiding een nieuwe invulling. In de jaren tachtig is er echter sprake van een verzakelijking in het cultuurbeleid van de overheid. De socioloog Bevers zegt daarover: 'In voorzichtige, maar duidelijke bewoordingen wordt de laatste jaren in beleidskringen het spreidingsideaal in de richting van de feiten bijgesteld; we lezen nog wel in officiële stukken dat telkens zal moeten worden getracht de betrokkenheid

van een zo breed mogelijk publiek te bewerkstelligen, maar de overheid is gaan inzien dat bepaalde cultuuruitingen voor brede lagen van de bevolking een utopische wens is gebleven en dat zij er daarom beter aan doen aansluiting te zoeken bij het circuit, waarin reeds een bepaalde mate van belangstelling voor deze uitingen bestaat' (Bevers, 1988, p.72).

Deze ontwikkeling heeft ook haar weerslag gehad op het educatieve werk in musea. De schoolgroepen worden nu minder opgevangen door middel van rondleidingen en meer door informatieverschaffing aan docenten (Ganzeboom en Haanstra, 1989, p.50-51). Hierdoor is de kwaliteit van de museumlessen meer gaan afhangen van de inzet, vaardigheden en kennis van de begeleiders van de schoolklassen (docenten en begeleiders de ouders). Bovendien werpt de inbreng die nu van de scholen wordt gevraagd een belemmering op voor de deelname aan museumlessen.

In gesprekken met leerkrachten uit het Amsterdamse basisonderwijs komt dit duidelijk naar voren. Zij geven aan dat er door de grote werkdruk in het basisonderwijs weinig animo is voor cursussen, informatiemiddagen of andere museumbezoek voorbereidende bezigheden. Dit geldt niet alleen voor de situatie in Amsterdam. Het Hoofd Externe Zaken van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) zegt hierover: 'De programma's waarbij de leerkrachten zelf een grote bijdrage moeten leveren vinden minder aftrek. De scholen willen wel iets aan museumbezoek doen, maar hebben geen tijd om de lessen zelf voor te bereiden. Er is behoefte aan afgeronde programma's waar de scholen zonder al te grote investeringen aan mee kunnen doen.'

#### Educatieve netwerken

In de nota *Naar een nieuw museumbeleid* werd niet alleen gewezen op het belang van educatief werk, maar ook op het belang van integratie van museumlessen in het onder-

wijsprogramma. De nota pleitte voor het ontwikkelen van educatieve netwerken die een gemeenschappelijk aanbod voor de scholen creëren. Op veel plaatsen in Nederland is het gelukt om een vorm van samenwerking tot stand te brengen. Uit onderzoek in 1980 blijkt dat 56% van de onderzochte musea dat jaar lesprogramma's organiseerde in samenwerking met onderwijsinstellingen (Daamen en Haanstra, 1980, p.60). In latere jaren realiseerden iets lagere aantallen musea dit soort activiteiten, namelijk 32% in 1983 en 29% in 1988 (CBS, 1989, p.12).

Voorbeelden van samenwerkingsverbanden tussen musea en onderwijs bieden onder andere Rotterdam en Haarlem. In Rotterdam coördineert de SKVR sinds halverwege de jaren zeventig het educatieve aanbod van de musea voor het onderwijs. De SKRV informeert de scholen jaarlijks over het educatieve aanbod van de Rotterdamse culturele instellingen (waaronder de musea), regelt de aanvragen, adviseert bij de samenstelling van het programma voor een school, roostert de museumbezoeken in, regelt eventueel het vervoer naar de musea en adviseert soms bij het ontwikkelen van educatieve programma's in een museum. In Haarlem biedt de in 1975 opgerichte Werkgroep Creatieve Vorming, een afdeling van de gemeente, jaarlijks vijf museumrondleidingen aan voor het basisonderwijs (Gemeente Haarlem, 1992). Ook in kleine plaatsen als Gorinchem, Middelburg en Zutphen is het gelukt om een structurele samenwerking tussen musea en onderwijs op te bouwen. Dit komt misschien omdat in kleinere plaatsen de activiteiten van musea eenvoudiger kunnen worden aangeboden aan de basisscholen dan in grote steden, waar de situatie grootschaliger en complexer is.

#### Lessen in kunstmusea

Om een beeld te kunnen geven van de schaal waarop klassikaal museumbezoek in

het primair onderwijs plaatsvindt, zijn diverse bronnen geraadpleegd. Volgens het CBS organiseerde in 1983 68% van de Nederlandse musea en in 1988 63% educatieve activiteiten voor groepen uit het hele onderwijsveld (CBS, 1989, p.11). Over het aandeel groepsbezoeken uit het primair onderwijs daarbinnen zijn geen precieze gegevens voor handen. Wel blijkt dat in 1980 vooral groepen uit het basisonderwijs in de musea worden rondgeleid (Daamen en Haanstra, bijlage IV, p.1). Uit een onderzoek naar kunsteducatie in het basisonderwijs komt naar voren dat de helft van de ondervraagde scholen een museumbezoek voor leerlingen uit de bovenbouw organiseert (Oostwoud Wijdenes, Oud en De Visch Eybergen, 1988, p.174). Uit gegevens van de SKVR over het schooljaar 1991/1992 blijkt dat 62% van de Rotterdamse basisscholen met één of meer groepen uit de bovenbouw een bezoek bracht aan de gemeentelijke musea.<sup>(7)</sup> In het Amsterdamse onderzoek geeft 61% van de respondenten die buiten Amsterdam primair onderwijs volgden, aan weleens met school een museum te hebben bezocht.<sup>(8)</sup>

Museumbezoek door groepen uit het primair onderwijs komt dus blijkbaar veel voor en is niet uniek voor de situatie in Amsterdam. Kenmerkend voor de Kunstkijkuren is echter dat het hier om museumlessen in kunstmusea gaat. Er zijn veel meer niet-kunstmusea dan kunstmusea; slechts 15% van de musea in Nederland heeft een collectie beeldende kunst (Ganzeboom en Haanstra, 1989, p.12). Hierdoor komen museumlessen waarin aandacht wordt besteed aan kunstbeschouwing, zoals bij de Kunstkijkuren, minder vaak voor dan museumlessen met een andere inhoud. Uit SKVR-gegevens blijkt bijvoorbeeld dat in het schooljaar 1991/1992 17% van de basisscholen heeft ingetekend op een museumles in een kunstmuseum. Van degenen die buiten Amsterdam primair onderwijs hebben gevolgd, heeft 32% weleens met school

een kunstmuseum bezocht. Op grond hiervan kunnen we concluderen dat een groot-schalige deelname van klassen uit het primair onderwijs aan lessen in kunstmusea buiten Amsterdam niet voorkomt.

Aandacht voor reflectieve kunsteducatie in het primair onderwijs hoeft natuurlijk niet alleen door museumlessen plaats te vinden; dit kan ook op school gebeuren. In het primair onderwijs bestaat echter weinig aandacht voor kunstbeschouwing. Ook uit het Amsterdamse onderzoek blijkt dat er op school niet veel aandacht wordt besteed aan het praten over beeldende kunst of beeldend kunstenaars. Van degenen die buiten Amsterdam primair onderwijs volgden, geeft 31% aan dat dit wel eens gebeurde. Daarbij blijkt dat aandacht voor beeldende kunst in de lessen significant samenhangt met het feit of men wel eens een klassikaal bezoek aan een kunstmuseum bracht. Van degenen die met de klas naar een kunstmuseum zijn geweest, geeft 49% aan dat er op school wel eens over beeldende kunst werd gepraat tegenover 21% van degenen die in het primair onderwijs nooit een kunstmuseum bezochten.

22 Uit deze gegevens is niet op te maken of de aandacht voor kunstbeschouwing in de lessen direct samenhangt met het bezoek aan een kunstmuseum. In ieder geval blijkt dat de kans op aandacht voor kunstbeschouwing op school verdubbelt, wanneer de school ook museumbezoeken aan kunstmusea organiseert. Slechts 16% van degenen die primair onderwijs buiten Amsterdam hebben genoten, rapporteert dat beide activiteiten plaatsvonden op hun school. Tot slot blijkt dat museumbezoek in het primair onderwijs veelal geen eenmalige gebeurtenis is. Degenen die buiten Amsterdam in het primair onderwijs wel eens een museum bezochten, deden dit gemiddeld vier keer in hun schoolperiode. Het gaat hier meestal om klassikale museumbezoeken waartussen een groot tijdsverloop bestaat. Er worden incidenteel wel

museumprojecten georganiseerd die meer lessen beslaan, maar doorgaans gaat het dan om niet meer dan twee tot vier lessen. Een serie van tien achtereenvolgende museumlessen zoals het Kunstkijkuren-programma komt buiten Amsterdam niet voor.

**Conclusie: de grote schaal waarop in Amsterdam bezoek aan kunstmusea door groepen uit het primair onderwijs is gerealiseerd, komt nergens anders voor. Bovendien blijkt de meer dan incidentele aandacht voor kunstbeschouwing in het primair onderwijs, zoals dit met de Kunstkijkuren gebeurt, tamelijk uniek te zijn.**

*Met de Muzieklusterlessen vergelijkbare activiteiten* Muziekles in het primair onderwijs door een vakdocent kwam tot het midden van de jaren zestig zelden voor. Om het muziekonderwijs in het primair onderwijs te verbeteren zijn er sinds het begin van de jaren zestig onder andere speciale opleidingen voor vakdocenten schoolmuziek aan de conservatoria in het leven geroepen. Vanaf die tijd worden deze vakdocenten in het primair onderwijs ingeschakeld, zij het op beperkte schaal. Uit onderzoek blijkt dat op 28% van de onderzochte scholen een vakdocent is aangesteld en dat 14% van de scholen wordt begeleid door een muziekconsulent; een vakdocent die middels applicatiecursussen of cursusprogramma's voor de leerlingen de leerkracht ondersteunt (Ministerie van O&W, 1991, p.23). Uit dit onderzoek blijkt tevens dat de inzet van vakdocenten één van de belangrijkste factoren is om tot kwalitatief goed muziekonderwijs te komen. Volgens de maatstaven die bij dit onderzoek zijn gesteld, is op 41% van de scholen de kwaliteit van het muziekonderwijs twijfelachtig en op 15% van de scholen slecht of onvoldoende. Leerlingen blijken niet of nauwelijks van gedachten te wisselen over de kwaliteit, de functies of bedoelingen van muziek. Eén op

de vier scholen biedt geen aandacht aan de elf indicatoren waarmee is getoetst in hoeverre men op de scholen systematisch en gericht muziek beluistert (Ministerie van O&W, 1991, p.28 en 18). In het Periodiek Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau in 1989 is geconstateerd dat in de hogere leerjaren van de basisschool gemiddeld één uur per week aan muziek wordt besteed. De helft van de tijd wordt ingevuld met het zingen van liedjes, terwijl slechts 12% van de tijd wordt besteed aan 'muziek beluisteren en bespreken' (Zwarts en Wijnstra, 1989). Uit deze gegevens kunnen we opmaken dat de voor de Amsterdamse Muziekluisterlessen kenmerkende aspecten als muziekonderricht door vakdocenten en aandacht voor reflectieve muzikale vorming, tamelijk zeldzaam zijn in het primair onderwijs. Een ander kenmerk van de Muziekluisterlessen is dat klassieke muziek centraal staat. In hoeverre dat in het muziekonderricht in het primair onderwijs elders het geval is, is niet bekend. In het Amsterdamse onderzoek geeft 22% van degenen die buiten Amsterdam primair onderwijs volgden, aan dat er bij hun op school wel eens aandacht werd besteed aan klassieke muziek. Hieruit kunnen we opmaken dat er binnen het primair onderwijs over het algemeen weinig aandacht wordt besteed aan klassieke muziek.

#### Muziekuitvoeringen

Een belangrijk onderdeel van de Muziekluisterlessen is het bezoek aan een muziekuitvoering waarmee de lessencyclus wordt afgesloten. In veel plaatsen organiseren centra voor kunstzinnige vorming speciale muziekvoorstellingen voor groepen uit het primair onderwijs, die op school of in een daarvoor gehuurde zaal plaatsvinden. Veelal wordt daarbij begeleidend lesmateriaal geleverd en soms verzorgt een externe docent één of twee lessen die de kinderen op het concert voorbereiden. Een voorbeeld biedt het Koorenhuis (het voormalige

Centrum voor Kunstzinnige Vorming) in Den Haag. Het Koorenhuis organiseert vier concerten, twee muziektheaterproducties en één balletvoorstelling voor de bovenbouw van het basisonderwijs; elke uitvoering wordt begeleid met lesbrieven (Centrum voor Kunstzinnige Vorming, 1991). Een ander voorbeeld biedt Haarlem, waar in de bovenbouw twee klassieke concerten worden aangeboden, begeleid met lesmateriaal en een demonstratieles door een musicus (Gemeente Haarlem, 1992).

Omdat het aanbod van schoolconcerten sterk varieert per plaats is het moeilijk aan te geven op hoe grote schaal er in Nederland concerten worden bezocht door groepen uit het primair onderwijs. Daar schoolconcerten veelal een bescheiden onderdeel vormen van het totale activiteitenpakket van de diverse culturele instellingen, kunnen we er echter van uitgaan dat klassikaal bezoek aan concerten slechts incidenteel plaats vindt. Dit wordt bevestigd door het Amsterdamse onderzoek, waaruit blijkt dat slechts 11% van degenen die buiten Amsterdam primair onderwijs volgden, met school wel eens (gemiddeld twee keer) een klassiek concert heeft bezocht.

Evenals bij beeldende kunst, blijkt aandacht voor klassieke muziek in het primair onderwijs samen te hangen met excursies op dit gebied. In het Amsterdamse onderzoek geeft 58% van degenen die buiten het Amsterdamse primair onderwijs met school een klassiek concert bezochten, aan dat in de lessen op die school ook wel eens aandacht was voor klassieke muziek. Dit wordt slechts door 20% aangegeven van degenen die nooit binnen het primair onderwijs buiten Amsterdam een klassiek concert bezochten. Uit de gegevens is niet op te maken of de aandacht voor klassieke muziek in de lessen direct samenhangt met het bezoek aan een klassiek concert. In ieder geval blijkt dat de kans op aandacht voor klassieke muziek op school bijna verdrievoudigt, wanneer de school ook con-

certbezoeken organiseert. Slechts 6% van degenen die primair onderwijs buiten Amsterdam hebben genoten, rapporteert dat beide activiteiten plaatsvonden op hun school.

**Conclusie: de kwaliteit en de kwantiteit van muzieklessen in het primair onderwijs lopen sterk uiteen. Hoe goed en hoe vaak muzieklessen plaatsvinden waarin aandacht is voor reflectieve muzikale vorming, is afhankelijk van de mogelijkheid om een vakdocent muziek aan te stellen of ondersteuning te krijgen van een muziekconsulent. Deze mogelijkheden zijn voor het grootste deel van de basisscholen niet aanwezig. Een structurele en grootschalige inzet van vakdocenten die een programma aanbieden waarbij het onderricht in het luisteren naar klassieke muziek centraal staat, komt buiten Amsterdam niet voor. Ook klassikaal concertbezoek is vrij zeldzaam in het primair onderwijs. Bovendien worden**

24 **bijna nergens schoolconcerten zo grondig voorbereid als in Amsterdam.**

**De voordelen van Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in vergelijking met reguliere kunsteducatie** De Wet op het Basisonderwijs biedt de scholen veel ruimte om kunstzinnige vakken zelf in te vullen. In een evaluatie van deze Wet wordt de zorg uitgesproken over de lage prioriteit voor expressieactiviteiten: scholen blijken zich steeds meer te richten op de cognitieve aspecten van het onderwijsaanbod (Ministerie van O&W, 1990).

Belangrijkste knelpunten Kunsteducatie in het basisonderwijs wordt belemmerd door een groot aantal factoren. De belangrijkste knelpunten zijn de concurrerende eisen van de overheid en het voortgezet onderwijs aan het basisonderwijs (zorgverbreding, informatica, Engels, inter-

cultureel onderwijs, enzovoort), het grote leerlingenaantal van de groepen, het gebrek aan specifieke deskundigheid binnen de schoolteams, de te beperkte financiële middelen, de gebrekkige kwaliteit van de aanwezige methoden en leermiddelen en de lage prioriteit voor kunsteducatie door onderwijsgevend en ouders (Oostwoud Wijdenes, Oud en De Visch Eybergen, 1988, p.41-2). Door deze belemmeringen komt actieve kunsteducatie in het basisonderwijs in de knel en komt reflectieve kunsteducatie helemaal weinig aan bod. Het is dan ook niet vreemd dat uit de behandelde gegevens blijkt dat reflectieve en receptieve activiteiten slechts incidenteel voorkomen.

Bijzondere kenmerken De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen onderscheiden zich in een aantal opzichten van de andere vormen van kunsteducatie in het primair onderwijs. Op de *eerste* plaats zijn deze lessen al eind jaren veertig gestart, terwijl vergelijkbare initiatieven elders in Nederland pas in de jaren zeventig op gang kwamen. Door de langdurige ervaring met het organiseren van deze lessen is er een uitgebalanceerd programma ontwikkeld. Doordat dit programma in een vroeg stadium is vastgelegd, kon het onafhankelijk van fluctuaties in het cultuurbeleid van de overheid voortbestaan. Zo zijn de verzakelijking van het cultuurbeleid aan het eind van de jaren tachtig en de daarbij behorende bezuinigingen aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen voorbijgegaan.

Een *tweede* bijzonderheid is dat het bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen gaat om series van tien lessen. Wanneer er elders in het primair onderwijs begeleid museumbezoek aan een kunstmuseum of voorbereid bezoek aan een klassieke muziekkuitvoering plaatsvindt, gaat het veelal om eenmalige gebeurtenissen.

Een *derde* kenmerk is dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen niet door de school worden georganiseerd, maar door een



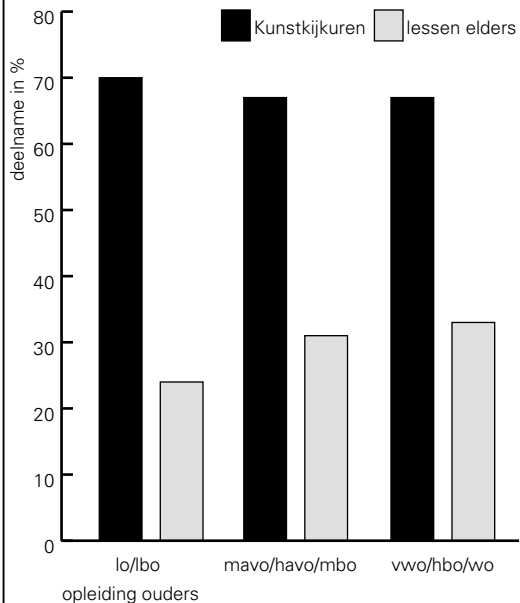
bemiddelende instantie. Het opnemen van dit soort lessen in het curriculum is daardoor niet uitsluitend afhankelijk van initiatieven van schoolbestuur of leerkrachten. De deelname van basisschoolleerlingen aan museum- en muzieklessen hangt dus minder af van de interesse hiervoor van de onderwijsgeevenden. Hierdoor wordt de kans geminimaliseerd dat alleen leerlingen van cultureel actieve scholen kunsteducatie krijgen. Dit voordeel is niet uniek voor dit kunsteducatieprogramma. Er zijn in Nederland veel instellingen die activiteiten op het gebied van beeldende kunst en muziek verzorgen of hierin bemiddelen. Wel uniek is dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen jaarlijks op dezelfde manier worden aangeboden, zowel wat de inhoud betreft als het aantal lessen en het tijdstip binnen het schooljaar. De schoolleiding hoeft zich niet ieder jaar te bezinnen op het aanbod van kunstzinnige activiteiten, is vertrouwd met het kunsteducatieprogramma en roostert dit jaarlijks automatisch in. Deelname aan het overige aanbod van kunstzinnige activiteiten wordt daarentegen regelmatig belemmerd door inroosterproblemen. De schoolleidingen moeten zich ieder jaar oriënteren op het aanbod en daarop intekenen, zonder vooraf zeker te weten of de activiteiten wel in het schooljaar kunnen worden opgenomen. Is een bepaald onderdeel bovendien erg in trek of juist niet, dan kunnen aanmeldingen niet altijd gehonoreerd worden. Deze gang van zaken kan demotiverend werken en bevordert de deelname niet. Bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen komen dit soort organisatorische problemen niet voor, waardoor een groter bereik van de basisschoolleerlingen mogelijk wordt. Een vierde kenmerk is dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen worden verzorgd door externe vakdocenten. Elders in Nederland zijn er ook mogelijkheden om externe ondersteuning te krijgen bij het verzorgen van museum- en muzieklessen, maar dan gaat het doorgaans om indirecte begelei-

ding in de vorm van lesmateriaal en cursussen voor leerkrachten die de lessen zelf moeten verzorgen. De leerkrachten hebben echter vaak hun handen al vol aan de reguliere onderwijstaken en het ontbreekt hun bovendien veelal aan de benodigde vaardigheden of interesses.

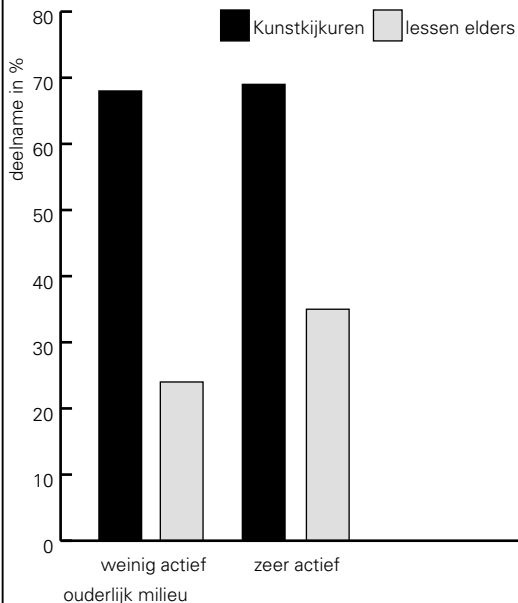
**Conclusie: bij het Amsterdamse kunsteducatieprogramma gaat het om een unieke vorm van kunsteducatie in het basisonderwijs. Het uitgebalanceerde programma waarop in de loop der tijd niet is beknibbeld, het relatief grote aantal lessen, de inzet van vakdocenten en de structurele en drempelverlagende manier waarop de lessen worden aangeboden, zorgen voor een kwalitatief en kwantitatief hoog niveau van kunsteducatie in het Amsterdamse basisonderwijs dat elders slechts incidenteel wordt gerealiseerd.**

*De reikwijdte* De vorm waarin de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen worden aangeboden lijkt ook een optimaal bereik van de doelgroep mogelijk te maken. Uit het onderzoek komt naar voren dat allochtonen en respondenten met lager opgeleide ouders relatief vaak aan deze lessen hebben deelgenomen. Ook is gebleken dat deelname aan reguliere vormen van kunsteducatie meer afhangt van de inzet en motivatie van onderwijsgeevenden dan deelname aan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen doet. Het is goed denkbaar dat met reguliere kunsteducatie vaker cultureel actieve scholen worden bereikt, die bevolkt worden door kinderen uit de sociaal hogere statusgroepen. Om te onderzoeken in hoeverre reguliere kunsteducatie in het primair onderwijs een selectiever bereik heeft dan de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen, is nagegaan of met deze lessen relatief meer kinderen van lager opgeleide ouders en van weinig cultureel actieve ouders worden bereikt dan met vergelijkbare activiteiten buiten Amsterdam. Dat dit zo blijkt te zijn,

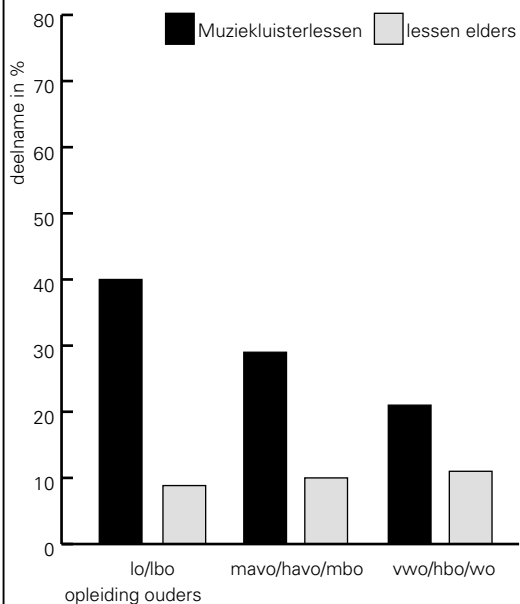
**1a. Samenhang opleiding ouders met  
deelname beeldende kunsteducatie**



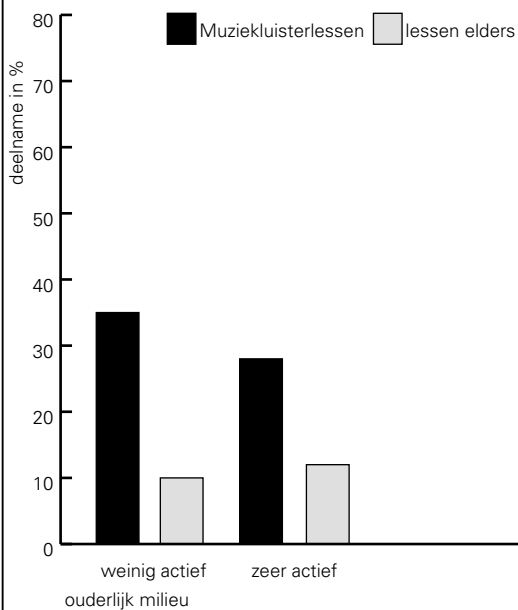
**1b. Samenhang cultureel klimaat thuis met  
deelname beeldende kunsteducatie**



**2a. Samenhang opleiding ouders met  
deelname muziekeducatie**



**2b. Samenhang cultureel klimaat thuis met  
deelname muziekeducatie**



wordt geïllustreerd in de grafieken 1a tot en met 2b.

Grafiek 1a laat zien dat kinderen met ouders uit de laagste opleidingsklasse onder de oud-deelnemers van de Kunstkijkuren even sterk zijn vertegenwoordigd als kinderen met hoger opgeleide ouders, terwijl bij de deelnemers aan overeenkomstige activiteiten in het primair onderwijs buiten Amsterdam kinderen met hoger opgeleide ouders beter vertegenwoordigd zijn.<sup>9)</sup> Grafiek 1b laat zien dat de Kunstkijkuren door ongeveer evenveel kinderen uit cultureel weinig actieve milieus zijn gevolgd als door kinderen uit cultureel actieve milieus, terwijl onder de deelnemers van overeenkomstige activiteiten buiten Amsterdam kinderen van cultureel actieve ouders sterker vertegenwoordigd zijn.

Dit patroon komt nog sterker naar voren bij het bereik van de Muziekluisterlessen. Grafiek 2a laat zien dat het deelnamepercentage afneemt naarmate het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders hoger wordt, terwijl de deelname aan overeenkomstige activiteiten in het primair onderwijs buiten Amsterdam juist toeneemt naarmate de ouders hoger opgeleid zijn. Grafiek 2b toont dat onder de oud-deelnemers van de Muziekluisterlessen kinderen van weinig actieve ouders beter vertegenwoordigd zijn dan kinderen van cultureel actieve ouders. Ook hier is bij overeenkomstige activiteiten buiten Amsterdam eerder sprake van het tegenovergestelde.

**Conclusie: de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen slagen er beter in om een breed publiek te bereiken dan de reguliere kunsteducatie in het primair onderwijs.**

Voorbeeldfunctie Het realiseren van kunsteducatie in het primair onderwijs hangt af van schoolgebonden factoren en omgevingsfactoren. Schoolgebonden factoren zijn de prioriteit die wordt gegeven aan kunsteducatie, de hiervoor beschikbare

financiële middelen, de aanwezige deskundigheid en de mate waarin de onderwijsgevend en ouders belang hechten aan kunsteducatie. Daarnaast spelen omgevingsfactoren een belangrijke rol: de aanwezigheid van instellingen die kunsteducatie-activiteiten aanbieden of hierin bemiddelen. Door de unieke, laagdrempelige vorm van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen is men minder afhankelijk van schoolgebonden factoren en kan een groot en ongeselecteerd deel van de basisschooljeugd een kunsteducatieprogramma ondergaan.

Doordat de omgevingsfactoren buiten Amsterdam veel minder ideaal zijn, is men elders in Nederland bij het realiseren van kunsteducatie voor de basisschooljeugd veel afhankelijker van de situatie in de scholen. De schoolgebonden factoren variëren sterk, waardoor ook de kunsteducatie in het primair onderwijs kwalitatief en kwantitatief zeer wisselend is. Bovendien werkt de sterke invloed van schoolgebonden factoren een optimaal bereik van de doelgroep tegen. Kinderen uit milieus waar aandacht is voor culturele vorming, die door hun ouders bewust op cultureel actieve scholen zijn geplaatst, zullen eerder worden bereikt dan kinderen die thuis nooit met kunst in aanraking komen.

**Conclusie: als kunsteducatie in het primair onderwijs van invloed is op latere cultuurdeelname, dan worden de bestaande verschillen in cultuurdeelname door de reguliere vormen van kunsteducatie in het basisonderwijs versterkt. Op deze manier werkt kunsteducatie in het primair onderwijs, geheel tegen de bedoeling in, een verdere exclusivering van het kunstenpubliek in de hand. Met een organisatie-opzet als bij de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen wordt een dergelijk ongewenst effect tegengegaan. Een volgens dit stramien georganiseerd kunsteducatieprogramma voor het primair onderwijs**

**maakt het niet alleen mogelijk om meer kinderen te bereiken, maar garandeert bovendien dat ook die kinderen worden bereikt, die thuis niet of nauwelijks met kunst in aanraking worden gebracht.**

## NOTEN

1. Deze beschrijving is gebaseerd op interviews met betrokkenen en op archiefonderzoek, waarvan in het oorspronkelijke onderzoeksrapport uitgebreid verslag wordt gedaan.
2. Zie ook de uitgave van de Museumcommissie, 1986, p.5, waarin de doelstelling van de Kunstkijkuren door de organisatoren als volgt is verwoord:  
Het structuur aanbrengen in het kijken naar en het praten over kunst om hiermee een cognitief en affectief proces op gang te brengen. Hierbij dient duidelijk gemaakt te worden:
  - dat aan het maken van kunstwerken technische en mentale processen verbonden zijn en welke dat zijn;
  - dat kunstwerken niet los staan van de totale context waarin zij zijn gemaakt en vanuit welke zij worden beschouwd;
  - dat een kunstwerk een persoonlijk vormgegeven visie is op (aspecten van) de 'werkelijkheid'.  
Daardoor kan men enerzijds de maker leren kennen en begrijpen; anderzijds op een eventueel andere manier dan het kind gewend is - de 'werkelijkheid'.  
Het kind kan zich met (delen van) deze visie verenigen, deze afwijzen of gebruiken om (een) eigen visie(s) te ontwikkelen;
  - dat er vooroordelen in denk- en voelwijzen ten opzichte van kunst en de daarmee samenhangende context bestaan.
3. Uit de in Amsterdam gehouden enquête blijkt dat veel respondenten zowel aan de Kunstkijkuren als aan de Muziekluisterlessen hebben deelgenomen: 88% van degenen die aan de Muziekluisterlessen hebben deelgenomen, volgden ook de Kunstkijkuren.
4. Volgens de onder de Amsterdamse basisscholen verspreide informatiefolder over de Muziekluisterlessen uit 1991 wordt bij de samenstelling van de lessen gelet op de volgende zaken:
  - Het samenstellen van een uitgebalanceerde serie, bestaande uit gevarieerde lessen met een logische opbouw. Wanneer bijvoorbeeld binnen een les een muziekstuk wordt behandeld waarin verschillende blaasinstrumenten moeten worden herkend, dan zullen in de voorafgaande les de blaasinstrumenten centraal staan.

- Een pedagogisch/didactisch verantwoorde opbouw van de lessen. Uitgangspunt bij alle opdrachten is onder meer dat de leerlingen in staat moeten zijn om de opdrachten zelfstandig uit te voeren.
  - Het systematisch aanbrenge van een verscheidenheid aan activiteiten, dat wil zeggen afwisselen van zingen, musiceren, praten en luisteren.
  - Het geven van luisteropdrachten die gericht zijn op verschillende aspecten waaruit muziek is opgebouwd.
  - Het aanbieden van illustratief muzikaal materiaal uit andere landen en uit andere tijden, dat aanknopingspunt biedt om een vergelijking te maken met verschillende onderdelen uit muziek van het concertprogramma (ritme, instrumentatie of sfeer). De vergelijking met andersoortige muziek dient om elementen te verduidelijken, te verdiepen of te verbreden.
  - Het maken van werkbladen voor de leerlingen waarop zowel luisteropdrachten staan die de leerling moet invullen als achtergrondinformatie en een liedje over het onderwerp.
5. De doelstelling van de Muziekluisterlessen is door de organisatoren als volgt verwoord: 'De Muziekluisterlessen hebben als doel de leerlingen uit de hoogste groepen van het basisonderwijs in contact te brengen met muziek waar ze in hun dagelijks leven niet of nauwelijks mee in aanraking komen en de leerlingen een objectieve luisterhouding bij te brengen' (Buro Servicetaken Onderwijs, 1991).
6. Dit percentage lijkt sterk af te wijken van het eerder genoemde percentage uit de Amsterdamse statistieken over de deelname in de periode van 1963 tot en met 1976. Daaruit bleek een jaarlijkse deelname van ongeveer 45% van de elf- en twaalfjarigen in Amsterdam. Dit lijkt te duiden op een toename van deelnemers sinds die tijd, maar is waarschijnlijk meer het gevolg van het rekenen met verschillende eenheden. Het percentage uit de Amsterdamse statistieken is gebaseerd op individuele deelnemers, terwijl hier wordt uitgegaan van deelnemende scholen.
- Sommige scholen hebben verscheidene bovenbouwgroepen, waarvan ze jaarlijks een deel laten meedoen. Omdat groep 7 en 8 (en soms ook groep 6) in één klas bij elkaar zitten, komen uiteindelijk toch alle leerlingen aan bod, alleen niet alle-
- maal op elf- of twaalfjarige leeftijd. Hierdoor kan een hoger percentage deelnemende scholen worden geteld dan deelnemende elf- en twaalfjarigen.
7. Bezoeken aan andere Rotterdamse musea en musea buiten Rotterdam zijn niet door de SKVR geregistreerd.
8. Bij de inventarisatie van met de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vergelijkbare activiteiten maken we zo nu en dan gebruik van gegevens die met de enquête in Amsterdam zijn verzameld. De hierbij getrokken steekproef van 1061 Amsterdammers telt 646 personen die niet in Amsterdam primair onderwijs volgden.
9. De indeling naar opleiding van de ouders is als volgt:
- laagste niveau:* lager onderwijs en lager beroeps-onderwijs
- middelste niveau:* mavo, vglo, (m)ulo, 3-jarige hbs en middelbaar beroepsonderwijs
- hoogste niveau:* havo, vwo, mms, hbs, gymnasium en hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs.

# 2. OUD-LEERLINGEN EN BETROKKENEN OVER DE KUNST- KIJKUREN EN MUZIEKLUISTERLESSEN

LETTY RANSHUYSEN

*Een onderzoek naar de effecten van kunsteducatie is niet volledig zonder de persoonlijke ervaringen in ogenschouw te nemen van degenen die daaraan deelgenomen hebben of erbij betrokken zijn. Daarom hebben we de 282 oud-Kunstkijkuurleerlingen en 132 oud-Muziekluisterleerlingen telefonisch een aantal vragen voorgelegd. Daarnaast hebben we een dertigtal respondenten extra geïnterviewd en een groeps gesprek gehouden met kinderen die kort daarvoor zowel Kunstkijkuren als Muziekluisterlessen hadden gevolgd. Ook komen de ervaringen van leerkrachten en Kunstkijkuur- en Muziekluisterlesdocenten (de vakdocenten) aan de orde.*

**Beoordelingen en effecten** In deze uitgave behandelen we de invloed van kunsteducatie op latere cultuurdeelname. Er zijn natuurlijk ook andere effecten denkbaar. Zo kan kunsteducatie ook de ontwikkeling van meer algemene eigenschappen van de leerling stimuleren. Uit studies blijkt dat deze invloed moeilijk is vast te stellen en nergens overtuigend is aangetoond (Haanstra en Van Oijen, 1985, p.157).

*Uiteenlopende resultaten* De geïnterviewde vakdocenten en leerkrachten menen echter dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen het verbale vermogen en referentiekader van de leerlingen vergroten. Deze uitwerking wordt meer aan de Kunstkijkuren toegeschreven dan aan de Muziekluisterlessen, omdat in de Kunstkijkuren een breder scala aan onderwerpen wordt behandeld.

Een specifiek effect is de ontwikkeling van esthetische voorkeuren. Uit onderzoeken hiernaar komen uiteenlopende resultaten naar voren. Sommige onderzoekers concluderen dat esthetische voorkeuren wél te beïnvloeden zijn door kunsteducatie, terwijl anderen geen beïnvloeding melden (Haanstra en Van Oijen, 1985, p.159). Uit

een onderzoek naar de invloed van de Kunstkijkuren op de esthetische voorkeur van de deelnemers blijkt, dat de kinderen die de Kunstkijkuren hebben gevolgd een beter onderscheid tussen kunst en kitsch kunnen maken dan degenen die deze lessen niet hebben meegemaakt (Palland en De Jong, 1962). Dit effect wordt beïnvloed door het sociaal-economisch milieu en de intelligentie van de kinderen, maar niet in die mate dat de vooruitgang alleen hierdoor kan worden verklaard.

Er is ook sprake van effecten met een meer tijdelijk karakter. Volgens de geïnterviewde sleutelfiguren kunnen de deelnemers aan de Muziekluisterlessen gericht luisteren en bewust genieten van het afsluitend concert door de intensieve voorbereiding. De deelnemers aan de Kunstkijkuren worden in ieder geval tijdens de museumbezoeken gestimuleerd om de objecten goed in zich op te nemen en zich rekenschap af te leggen van wat deze kunstuitingen bij hen teweegbrengen.

Levendige herinneringen De meeste oud-deelnemers blijken zich de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen nog levendig te herinneren; slechts 5% weet zich niets meer van het programma te herinneren. Dit is opvallend, aangezien het voor een derde deel van de respondenten toch meer dan twintig jaar geleden is dat ze deze lessen volgden. Bijna de helft van de oud-deelnemers begon spontaan over de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen te vertellen, voordat er direct naar werd gevraagd. In de enquête is ook rechtstreeks gevraagd wát men zich nog van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen kan herinneren. De antwoorden op deze vragen werden niet gestuurd, het gaat om spontane herinneringen. De drie meest typerende aspecten van de Kunstkijkuren ('er was inleidende les op school'; 'we gingen op de grond zitten rond een schilderij of ander object' en 'de Kunstkijkuurdocent was niet de eigen leer-

kracht') zijn door ongeveer 40% van de oud-deelnemers genoemd. De helft van de oud-Kunstkijkuurdeelnemers heeft ook nog andere herinneringen. Herhaaldelijk wordt aangegeven, dat men werd rondgeleid terwijl de kunstwerken werden toegelicht, dat er tijdens de lessen naar je eigen mening werd gevraagd, dat men met bussen naar het museum werd gebracht en dat de museumbezoeken wekelijks plaatsvonden. De twee meest typerende aspecten van de Muziekluisterlessen ('aan het eind van de serie lessen gingen we naar een muziekuitvoering' en 'er werd muziek gedraaid en besproken in de klas') worden door meer dan de helft van de oud-deelnemers genoemd. Iets minder (38%) weet zich te herinneren dat de muziekdocent niet de eigen leerkracht was. De helft van de oud-Muziekluisterlesleerlingen heeft ook nog andere herinneringen. Een deel van hen vertelt iets over het afsluitende concert. Hierbij valt op dat herhaaldelijk wordt aangegeven dat het Concertgebouw 'groot en eng' was. Dit zal bij de meer kleinschalige zalen waar momenteel de afsluitende concerten worden gegeven geen rol meer spelen. Daarnaast beschrijft men globaal wat er in de Muziekluisterlessen aan de orde werd gesteld, bijvoorbeeld dat ze zelf instrumenten mochten bespelen; dat het verhaal achter het muziekstuk werd toegelicht; dat werd uitgelegd dat bepaalde instrumenten personages uit het verhaal voorstelden; dat er componisten werden behandeld, en dat er een tekst op een muziekstuk werd ingestudeerd zodat je de muziek op het concert herkende.

#### Spontane oordelen

Bij de spontane herinneringen spreken de respondenten regelmatig meteen een oordeel over de lessen uit. Deze oordelen lopen uiteen van uiterst positief tot uiterst negatief. Over de Kunstkijkuren geeft 6% van de oud-deelnemers een zeer negatief oordeel. Ze noemen de lessen saai, verve-

lend, langdradig, niet leuk gebracht, onbegrijpelijk of niet gericht op de belevingswereld van kinderen. Sommigen vertellen dat de lessen er niet in slaagden hen voor kunst te interesseren. Daartegenover heeft 11% juist een uiterst positieve mening over de Kunstkijkuren. Zij noemen de museumlessen meestal leuk, maar ook regelmatig leerzaam, boeiend, interessant, afwisselend, spannend, indrukwekkend, stimulerend en nuttig. Deze kwalificaties worden toegelicht met opmerkingen als: 'Je werd gedwongen om goed te kijken, alles was heel echt'; 'Het was voor mij de eerste keer'; 'Er werd uitgebreid gediscussieerd over een kunstwerk'; 'Er werden interessante verhalen verteld'; 'Je kreeg een goede uitleg'; 'De lessen waren begrijpelijk in elkaar gezet; 'Heel fijn dat het er was' en 'Anders was ik nooit in die musea geweest'.

32 Over de Muzieklusterlessen geeft 7% van de oud-deelnemers spontaan een buitengewoon negatief oordeel. Zo wordt herhaaldelijk aangegeven dat 'de klassieke muziek werd opgedrongen' en 'dat de muziek verschrikkelijk was'. Daartegenover geeft 6% een bijzonder positieve evaluatie, zoals: 'Het werd op een leuke manier gebracht, we moesten goed luisteren en veel fantaseren, het was zeer leerzaam'; 'We mochten zelf dirigeren, dat was heel spannend'; 'We keken ernaar uit' en 'De manier waarop het verteld werd was goed'.

#### Aard van het museum

De mening over de Kunstkijkuren blijkt voor veel oud-deelnemers afhankelijk te zijn van het museum waarin de lessen plaatsvonden. Sommige respondenten hadden een duidelijke voorkeur voor het aanbod in het Rijksmuseum en een aversie tegen de moderne kunst in het Stedelijk Museum. Anderen geven juist aan dat ze zich sterk door het werk in het Stedelijk of het Van Gogh-museum voelden aangesproken. Dit verschil in voorkeur voor een bepaald museum komt ook naar voren uit een inter-

view met een tiental kinderen dat onlangs Kunstkijkuren had gevolgd. Een meisje motiveert haar sterke voorkeur voor het Stedelijk Museum met: 'Ik vond het Stedelijk het leukste, vooral Karel Appel. Ik dacht eerst: dat kan ik ook maken, maar toen heb ik geleerd dat ze vanuit hun gevoelens schilderen.' Een ander meisje is erg onder de indruk van het Van Gogh-museum geraakt: 'Ik vond de kleuren van die schilderijen zo mooi.' Een jongen vindt juist het Rijksmuseum het mooist, omdat hetgeen hij daar zag meer herkenning bood. Hij vertelt enthousiast dat hij nou eindelijk de Nachtwacht heeft gezien, waarover hij al zoveel had gehoord van zijn broer die vorig jaar met de Kunstkijkuren naar het Rijksmuseum was geweest.

Ook de aanvullende interviews met oud-leerlingen duiden op uiteenlopende meningen over de bezochte musea. De een zegt: 'Ik vond het Rijksmuseum altijd een beetje griezelig, enge schilderijen. Het Stedelijk was vrolijker en er zaten meer verhalen achter de schilderijen. Je kon er wat bij bedenken en er dingen in zien. Dat sprak me toch meer aan als kind.' Een ander vertelt juist: 'Ik werd erg aangesproken door de schilderijen in het Rijksmuseum. Ze waren zo groot, je werd er als het ware in opgezogen. De statigheid van het gebouw maakte ook een grote indruk op mij.' Een respondent die ook het meest door het Rijksmuseum werd geraakt, zegt: 'Het Stedelijk vond ik zo gezocht, is dat nou kunst? De schilderijen in het Rijksmuseum kon ik veel makkelijker associëren met kunst dan een of ander gietijzeren ding in het Stedelijk Museum. Het Stedelijk had meer iets weg van een luna-park, leuk maar gek.'

De aard van het museum blijkt dus heel bepalend te zijn voor de beleving van de Kunstkijkuren. Het opnemen van drie zeer verschillende kunstmusea in het programma van de Kunstkijkuren vergroot kennelijk de kans dat de aandacht van de kinderen gevangen wordt. Raken ze niet onder de



indruk van de oude kunst in het Rijksmuseum, dan worden ze wellicht gegrepen door de moderne kunst in de andere twee musea en vice versa.

#### Gerichte vragen

Er is in de enquête ook gevraagd of de respondenten het eens waren met een aantal gecategoriseerde oordelen over de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. In tabel 3 zijn de frequenties van bevestigende antwoorden hierop weergegeven. Hierin is af te lezen dat de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen het vaakst worden beoordeeld als 'een leuke onderbreking van de lessen' en over het algemeen niet 'saai' worden gevonden. De oordelen 'leerzaam' en 'een geheel nieuwe ervaring' worden zowel over de Kunstkijkuren als de Muziekluisterlessen door ongeveer de helft van de oud-deelnemers gegeven.

	Kunst- kijkuren	Muziek- luisterlessen
leerzaam	62%	55%
een leuke onderbreking van de gewone lessen	77%	67%
saai	16%	22%
een geheel nieuwe ervaring	54%	45%
	(N=282)	(N=132)

Bij de vraag naar oordelen over de lessen zijn de respondenten ook in de gelegenheid gesteld om een eigen oordeel te formuleren. Uit deze formuleringen komen weer zeer tegenstrijdige bevindingen naar voren. Opvallend is dat de lessen op sommige deelnemers een averechts effect hebben gehad. Illustratief hiervoor zijn uitspraken als: 'Ik heb er een jarenlange afkeer van het Stedelijk en het Rijksmuseum aan overgehouden'; 'Ik zag erg op tegen de museumlessen, daardoor ben ik later nooit naar een museum gegaan'; 'Je mocht in de musea niet hollen of hardop spreken, ik vond de sfeer in de musea te plechtstatig en niet uitnodigend om nog eens terug te komen'; 'Die muziek werd ons te veel opgedrongen';

'Het werd als een verplichting beschouwd' en 'We waren te giechelig om aandachtig te kunnen luisteren'. Dit averechtse effect wordt veelal geweten aan het feit dat deze lessen op te jonge leeftijd plaatsvonden. Moderne kunstuitingen en klassieke muziek zouden volgens enkele respondenten moeilijk aansluiten op de belevingswereld van kinderen. Maar uit andere reacties kunnen we opmaken dat een aanzienlijk aantal zich niet te jong achtte voor deze lessen en er zeer prettige herinneringen aan bewaart.

#### Sfeer

In de enquête is ook gevraagd of men tijdens de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen ergens van onder indruk was geraakt. Bij de helft van de oud-Kunstkijkuurleerlingen en bij 39% van de oud-Muziekluisterlesleerlingen was dit het geval. Daarnaast is gevraagd wat men van de sfeer tijdens de lessen vond. Uit tabel 4 blijkt dat de sfeer tijdens de lessen door bijna de helft van de oud-deelnemers als rustig is ervaren en door ongeveer een kwart als gewoon.

	Kunst- kijkuren	Muziek- luisterlessen
rustig, iedereen deed mee	48%	43%
gewoon, sommigen deden niet mee, maar anderen wel	23%	21%
een rotzooitje	15%	20%
anders	14%	16%
totaal	100% (N=282)	100% (N=132)

De sfeer tijdens de Kunstkijkuren wordt iets vaker rustig en iets minder vaak als een 'rotzooitje' bestempeld dan de sfeer tijdens de Muziekluisterlessen. In de zelfgeformuleerde oordelen wordt gesteld dat de sfeer tijdens de Kunstkijkuren niet echt een rotzooitje was, maar 'lacherig', 'melig', 'jolig' of 'rommelig'. Een respondent geeft aan dat naaktschilderijen voor de nodige hilariteit zorgden. Daarnaast werden de lessen soms chaotisch, omdat de kinderen werden afgeleid door andere zaken om hen heen.

Slechts twee respondenten geven aan dat het er tijdens de Kunstkijkuren zeer gedisciplineerd aan toe ging.

Over de sfeer tijdens de Muziekluisterlessen worden ook zeer uiteenlopende beoordelingen gegeven: sommigen noemen de lessen 'slaaplessen', terwijl anderen juist zeggen dat ze heel 'ludiek' waren.

#### *Leerervaringen* Veel oud-deelnemers

van het Amsterdamse kunsteducatieprogramma geven aan dat ze iets van de lessen hebben opgestoken; voor de Kunstkijkuren is dit 65%, voor de Muziekluisterlessen 50%. De leerervaringen met betrekking tot de Kunstkijkuren betreffen veelal de manier waarop men naar beeldende kunst leerde kijken. Dit wordt geïllustreerd met: 'Ik heb geleerd dat er perspectief bestaat, ze toonden schilderijen met en zonder perspectief'; 'Ik leerde zelf dingen in een schilderij ontdekken'; 'Er werd ingegaan op de uitstraling van een schilderij, de functie van kleur bij het oproepen van emoties'; 'Je leerde zowel oude als moderne kunst herkennen' en 'Er werd je kennis bijgebracht van wat er aan kunst en cultuur is'. In de aanvullende gesprekken vertelt iemand: 'Als kind kom je toch niet echt op zo'n manier in een museum. Die enkele keer dat je met je ouders gaat, loop je er zo maar doorheen. Nu werd er iets verteld bij een schilderij, waardoor je te weten komt dat er echt hele verhalen zitten achter zo'n schilderij.'

Met betrekking tot de Muziekluisterlessen wordt regelmatig aangegeven dat men door deze lessen goed leerde luisteren naar muziek, doordat men ritmes en instrumenten leerde herkennen. Iemand vertelt: 'Ik ging de behandelde muziek mooi vinden omdat het tot me doordrong hoe het allemaal in zijn werk ging, de partijen die gespeeld werden, dat alles op elkaar afgesteld werd, dit technische deel van de muziek sprak me erg aan. Door de kennis die ik in de voorbereidende lessen had

opgedaan, kon ik erg van het afsluitende concert genieten.'

Geïnterviewde muziekluisterlesdocenten vertellen dat de leerlingen weleens om bandjes van de ten gehore gebrachte muziek vroegen, zodat ze er thuis ook naar konden luisteren. Ook werd er soms muziek gekocht die men had leren kennen tijdens de Muziekluisterlessen. Zo vertelt een docent dat een eigenaar van een platenzaak haar er verbaasd op wees dat er zoveel vraag was naar een bepaald stuk van Kodály. Het feit dat dit muziekstuk net op het programma stond van de Muziekluisterlessen bleek deze vraag te verklaren. Een laatste voorbeeld van een korte termijn effect van de Muziekluisterlessen is dat de leerlingen enthousiast meldden, wanneer ze een in de lessen behandeld muziekstuk op de radio hadden gehoord.

#### Leereffecten op de langere termijn

Er zijn ook uitspraken gedaan die een langere doorwerking van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen suggereren. Zo wordt herhaaldelijk aangegeven dat de Kunstkijkuren 'drempelvrees' voor musea weghaalden, dat je door de Kunstkijkuren kon ontdekken dat je er zomaar naar binnen kan stappen en dat er een hoop te zien is wat de moeite waard is. Zo merkt een respondent op: 'We werden ingeleid in een nieuwe wereld, er werd verteld waarom een schilderij werd gemaakt, dat was volkomen nieuw voor mij.' Ook geven sommige respondenten aan dat ze met hun ouders nooit naar een modern museum gingen en dat ze daar zonder de Kunstkijkuren nooit geweest zouden zijn. 'Je zag dingen op een plaats waar je nooit kwam.' Dat de Kunstkijkuren erin slaagden om bij sommige leerlingen interesse op te wekken voor (moderne) beeldende kunst blijkt uit opmerkingen als: 'Je kreeg een idee van wat je boeiend vindt, dat werkt stimulerend'; 'Deze lessen waren de basis voor latere ervaringen met beeldende kunst'; 'Ik heb toen mijn hart ver-

pand aan moderne kunst'; 'Ik heb daarna meer belangstelling voor kunst gekregen'; 'Je leerde dat je de moeite moest nemen om goed te kijken'; 'Mijn voorkeur voor moderne kunst is toen ontstaan'; 'Ik ben daarna mijn hele leven blijven nadenken over kunst' en 'Ik dacht dat musea saai waren, maar zag er toen veel voorwerpen die mijn interesse wekten'. Er wordt ook aangegeven dat de manier van kijken die men bij de Kunstkijkuren heeft aangeleerd, nog steeds wordt toegepast: 'Je leerde goed kijken; ik weet nu beter waar je op moet letten wanneer je naar een schilderij kijkt, dat maakt een bezoek aan een museum interessanter.'

Over de invloed van de Muzieklusterlessen zegt men onder andere: 'Deze lessen hebben de basis gelegd voor mijn muzikale vorming'; 'Ik leerde een muziekstuk waarderen'; 'Ik herken nu bepaalde muziekstukken'; 'Het heeft een fundament gelegd voor mijn interesse in muziek'; 'Mijn interesse werd gewekt om zelf muziek te maken'; 'Hierdoor heb ik kennis gemaakt met 17e eeuwse kerkmuziek en dit is nog steeds mijn favoriete muziek' en 'Deze lessen hebben invloed gehad op mijn latere leven, want hierdoor heb ik klassieke muziek leren kennen'. Een vrouw vertelt dat ze ervaart dat mensen in haar omgeving die de Muzieklusterlessen niet hebben gehad, minder kennis hebben over klassieke muziek. 'Ze kennen dan wel Mozart of Bach, maar meer weten ze eigenlijk niet. Ik ben door deze lessen toch meer verdiept geraakt in klassieke muziek en heb er dan ook baat bij gehad. Sommige componisten zijn blijven hangen, die vind ik nu mooi. Andere mensen kennen deze componisten helemaal niet.' Daarnaast wordt aangegeven dat men heeft geleerd hoe je je in een concertzaal hoort te gedragen.

Veel respondenten geven aan dat de Kunstkijkuren en Muzieklusterlessen juist zo belangrijk waren, omdat men thuis niet in aanraking kwam met hetgeen er in deze

lessen werd aangeboden. Hierdoor hielden deze lessen een eerste kennismaking met beeldende kunst of klassieke muziek in. Uit de enquête blijkt dat het museumbezoek met de Kunstkijkuren voor ruim de helft van de oud-deelnemers het eerste museumbezoek was. Het bezoek aan een klassiek concert met de Muzieklusterlessen was voor ruim driekwart van de oud-deelnemers de eerste keer. Juist omdat het voor velen de eerste keer was, waren deze ervaringen indrukwekkend en voor sommigen zelfs bepalend voor de ontwikkeling van culturele activiteiten op latere leeftijd.

Dat het Amsterdamse kunsteducatieprogramma over het algemeen als een zinvolle aanvulling op het reguliere onderwijsprogramma wordt ervaren, blijkt uit het gegeven dat de overgrote meerderheid van de respondenten (circa 95%) vindt dat deze lessen niet door andere activiteiten vervangen mogen worden. Degenen die voor afschaffing van dit programma pleiten, vinden zaken als schoolreisjes, uitstapjes naar een bedrijf, milieu- of sportonderwijs belangrijker dan kunsteducatie.

35

*Vergelijking tussen de Kunstkijkuren en de Muzieklusterlessen* Uit de antwoorden op vragen naar herinneringen en oordelen over de Kunstkijkuren en Muzieklusterlessen blijkt dat beide lessenprogramma's over het algemeen goed worden gewaardeerd. Bij de gecategoriseerde antwoordmogelijkheden worden positieve beoordelingen veel vaker bevestigd dan de negatieve. Uit de zelfgeformuleerde antwoorden blijkt dat de kunsteducatieprogramma's tot zeer uiteenlopende ervaringen hebben geleid. Een gering deel van de oud-deelnemers voelt zich absoluut niet aangesproken door dit soort kunsteducatie, terwijl anderen juist aangeven dat ze er zo verschrikkelijk veel aan hebben gehad. Om na te gaan in hoeverre de beoordelingen over de Kunstkijkuren en Muzieklusterlessen met elkaar verschillen is er een

variabele geconstrueerd, die telt hoe vaak een respondent een positieve beoordeling geeft (zie tabel 5). Respondenten waarbij geen enkele positieve beoordeling is geteld, vinden de lessen niet leerzaam, geen leuke onderbreking en geen nieuwe ervaring. Evenmin hebben ze iets opgestoken of zijn ze ergens van onder de indruk geraakt. Bij de Muzieklusterlessen komt deze extreem negatieve evaluatie vaker voor. Daar tegenover staan mensen die op vijf evaluerende vragen een positief antwoord hebben gegeven. Deze extreem positieve evaluatie komt vaker voor bij de Kunstkijkuren.

5. Aantal positieve evaluaties		
	Kunst- kijkuren	Muziek- luisterlessen
geen	6%	14%
een positief oordeel	12%	16%
twee positieve oordelen	14%	17%
drie positieve oordelen	24%	21%
vier positieve oordelen	24%	19%
vijf positieve oordelen	20%	13%
totaal	100% (N=282)	100% (N=132)

36

In tabel 5 kunnen we ook zien dat de Kunstkijkuren vaker zeer positief dan zeer negatief beoordeeld worden, terwijl bij de Muzieklusterlessen ongeveer gelijke groepen een extreem standpunt innemen. De overige respondenten in beide groepen (ongeveer driekwart) stellen zich neutraler op. Van de oud-Kunstkijkuurleerlingen geeft 68% drie of meer positieve oordelen, bij de oud-Muzieklusterlesleerlingen komt dat iets minder vaak voor (54%). Dit verschil in beoordeling is ook terug te vinden in antwoorden op de vraag of men vindt dat deze programma's beter door andere activiteiten vervangen kunnen worden. Daarin verschillen de groepen significant: voor de Kunstkijkuren vindt 84% dat de lessen op dezelfde manier gehandhaafd moeten blijven, bij de Muzieklusterlessen wordt dit door 70% aangegeven. Hieruit kunnen we concluderen dat de Kunstkijkuren iets hoger worden gewaardeerd dan de Muzieklusterlessen.

#### Verschillen in context

Tussen de Kunstkijkuren en Muzieklusterlessen bestaat een aantal verschillen in de context waarbinnen de lessen plaatsvinden. Hieronder gaan we na in hoeverre het feit dat de Kunstkijkuren iets beter worden gewaardeerd dan de Muzieklusterlessen tot deze verschillen te herleiden zijn. Een eerste verschil is dat de bij de Kunstkijkuren gehanteerde methode en het docentencorps over de gehele periode constant is gebleven, terwijl dit bij de Muzieklusterlessen niet het geval is. De Muzieklusterlessen hadden tot eind jaren zeventig een vrij statisch karakter en de slotconcerten waren grootschalige evenementen, die tot ordeproblemen leidden. In de loop der tijd werden diverse verbeteringen aangebracht; er werd lesmateriaal ontwikkeld dat beter aansloot bij de belevingswereld van het kind en aanleiding gaf tot een speelsere lesmethode, en de slotconcerten werden gedifferentieerder en kleinschaliger. Omdat de Muzieklusterlessen gedurende een lange periode onvoldoende waren uitgekristalliseerd, waren deze lessen tot begin jaren tachtig van mindere kwaliteit dan de Kunstkijkuren.

Het kan zijn dat respondenten die de Muzieklusterlessen volgden voordat de verbeteringen waren aangebracht een minder gunstig oordeel geven. Dit is getoetst door meningen van de respondenten die elf of twaalf jaar waren voordat de Muzieklusterlessen in 1980 hun huidige vorm vonden te vergelijken met de jongere respondenten. Het aantal positieve evaluaties van de groep oud-Muzieklusterlesleerlingen van voor 1980 blijkt niet significant te verschillen met die van de groep die daarna Muzieklusterlessen volgde. Wel noemen de oud-deelnemers van voor 1980 de Muzieklusterlessen significant vaker 'rustig', terwijl de latere leerlingen de sfeer vaker als 'gewoon' of 'een rotzootje' bestempelen. Daarnaast blijkt dat de leerlingen van na 1980 de Muzieklusterlessen vaker 'een

leuke onderbreking van de lessen' vonden, maar dit verschil is net niet significant. Dit zijn indicaties dat de Muziekluisterlessen na 1980 minder rustig verlopen en iets vaker leuk worden gevonden dan daarvoor. Wellicht is dit het gevolg van de speelsere aanpak. Een duidelijke omslag in de evaluaties bij degenen die na de vernieuwingen in het programma Muziekluisterlessen hebben gevolgd, is echter niet in de gegevens terug te vinden.

#### Doelstellingen

Een *tweede* verschil in de context van beide programma's is een verschil in doelstellingen. De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen hebben de gemeenschappelijke doelstelling om cultuurdeelname te bevorderen. Met deze lessen hoopt men belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek en voor klassieke muziek en concertbezoek op te wekken. De Kunstkijkuren hebben als tweede doelstelling: het vergroten van het referentiekader van de leerlingen waardoor zij bewuster naar de wereld om zich heen gaan kijken. Tijdens deze lessen komt een heel scala van onderwerpen aan de orde; van geschiedenis en sociaal-maatschappelijke achtergronden van de behandelde kunstenaars en hun onderwerpen tot alledaagse dingen die de kinderen uit de eigen omgeving kennen. Ook als de leerling absoluut geen belangstelling voor kunst heeft, komt er wellicht toch het een en ander ter sprake dat aansluit bij aanwezige interesses. De tweede doelstelling van de Muziekluisterlessen is minder breed: deze lessen richten zich vooral op het voorbereiden van het slotconcert. Hierbij draait het vooral om de muziek. Als daar geen belangstelling voor is, kan de muziekdocent, hoe veel moeite die zich ook getroost om de lessen speels in te vullen, de leerling niet bereiken. Daarnaast speelt de geringe 'overdrachtspotentie' van klassieke muziek wellicht een rol (De Jager, 1967, p.33). Hiermee wordt bedoeld dat klassieke muziek een aantal

eisen stelt - bijvoorbeeld aan het abstractievermogen - die de toegankelijkheid bemoeilijkt.

Het is mogelijk dat de Kunstkijkuren gemakkelijker aanslaan, doordat er veel onderwerpen bij aan bod kunnen komen en beeldende kunst een grotere overdrachtspotentie heeft dan klassieke muziek. Uit de opmerkingen in de enquête komt geen duidelijke ondersteuning voor deze veronderstelling naar voren, er zijn weinig respondenten die uit zichzelf aangeven dat ze geen plezier kunnen beleven aan klassieke muziek. Maar het feit dat de oud-Kunstkijkuurleerlingen significant vaker iets hebben opgestoken en ergens van onder de indruk zijn geraakt dan de oud-Muziekluisterlesleerlingen, geeft aan dat de Kunstkijkuren beter aanslaan. Ook de informatie uit aanvullende interviews wijst in die richting. De leerkrachten en vakdocenten vertellen dat er onder kinderen in de hoogste klassen van het primair onderwijs een sterk taboe rust op klassieke muziek. Kinderen van die leeftijd reageren op beeldende kunst ook wel met onbegrip, maar er lijkt minder sprake te zijn van een vastgezet vooroordeel. De meeste kinderen zijn grootgebracht met popmuziek en zijn hier moeilijk van af te brengen, terwijl ze doorgaans nauwelijks met beeldende kunst in aanraking zijn gebracht en hiertegen minder sterk stelling hebben genomen. Uit het groepsgesprek met de kinderen die zowel Kunstkijkuren als Muziekluisterlessen hadden gevolgd, komt duidelijk naar voren dat zij de Kunstkijkuren veel leuker vinden dan de Muziekluisterlessen. Klassieke muziek sprak hen, ook na het volgen van de Muziekluisterlessen, nog steeds niet aan en ze stonden bepaald niet te trappelen om nog eens dergelijke lessen te volgen. 'Ik heb geleerd dat je iedere muziek een kans moet geven, maar heb toch geen zin om naar klassieke muziek te luisteren. Bij de Muziekluisterlessen moet je ernaar luisteren, thuis kan ik het tenminste uitzetten. Waarom zit er geen drum in klassieke

muziek, het is saai en ik vind de stemmen niet mooi.' De Kunstkijkuren hebben veel meer indruk op de kinderen gemaakt, ze willen dolgraag nog een keer. Eén kind gaf zelfs aan dat museumbezoek voor hem een nieuwe hobby was geworden. De leerkracht van deze kinderen voegde daar nog aan toe dat ze, wanneer de Kunstkijkuren zijn afgelopen, vaak op verzoek van de kinderen nog eens naar een museum gaan. De kinderen vragen nooit om een nieuw concertbezoek.

#### Uitstapje

Het *laatste* verschil tussen de programma's betreft het feit dat de Muziekluisterlessen grotendeels op school plaatsvinden, terwijl de Kunstkijkuren aanleiding geven om er elke keer op uit te gaan. Hierdoor worden de Kunstkijkuren als leuker ervaren: 'Ik was niet echt een type dat stil kan zitten of stil kan luisteren, hierdoor trokken de museumlessen me meer aan.' Andere geïnterviewden bevestigen dat de museumbezoeken echt een 'uitje' betekenden. Om na te gaan in hoeverre dit een rol speelt bij de beoordeling van de programma's zijn de antwoorden op de vraag of men de lessen een leuke onderbreking van de gewone lessen vond tussen beide groepen vergeleken. De oud-Kunstkijkuurleerlingen bevestigen deze vraag significant vaker dan de oud-Muziekluisterlesleerlingen, maar het verschil is klein: 77% versus 67%.

**Conclusie: er is een aantal goede redenen aan te geven waardoor de Kunstkijkuren beter aan kunnen slaan dan de Muziekluisterlessen. Wanneer we in aanmerking nemen dat de Kunstkijkuren meer aanknopingspunten bieden om aan te sluiten op de interesses van de deelnemers, aantrekkelijker zijn vanwege de uitstapjes buiten school en minder stuiten op onder kinderen levende vooroordelen dan de Muziekluisterlessen, valt het verschil in waardering voor beide programma's nog erg mee. We kunnen hieruit concluderen dat de**

**organisatoren van de Muziekluisterlessen er toch in geslaagd zijn om, ondanks de belemmerende factoren, een aantrekkelijk lessenprogramma te verzorgen.**

## **Factoren die de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen kunnen beïnvloeden**

**Zoals we gezien hebben slagen de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen er dus in om bij veel deelnemers een vermogen tot het bewust ondergaan en eventueel waarderen van beeldende kunst en klassieke muziek te ontwikkelen. In hoeverre dit vermogen op latere leeftijd gehandhaafd blijft, is een open vraag. Uit de interviews met betrokkenen komen drie factoren naar voren die een belangrijke rol lijken te spelen bij het beklijken van de tijdens de lessen bereikte resultaten: de houding van de ouders, de persoonlijkheid van de vakdocent en de stimulansen die van de deelnemende school uitgaan.**

#### *De houding van de ouders*

De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen kunnen tot averechtse reacties leiden. Dit wordt door enkele oud-deelnemers verklaard met de stelling dat belangstelling voor beeldende kunst of klassieke muziek niet te beïnvloeden is: 'Je hebt er gevoel voor of niet.' Het is echter de vraag in hoeverre dit 'gevoel' voor kunst (of het gebrek eraan) een vast gegeven is of voortkomt uit geïnternaliseerde normen. Diverse onderzoeken naar kunstperceptie (zie o.a. Temme, 1988; Ganzeboom, 1989; De Waal, 1989) signaleren een afwijzende houding ten aanzien van kunst, die binnen bepaalde maatschappelijke groepen wordt gestimuleerd omdat kunst geassocieerd wordt met status- of leeftijdsgroepen waartoe men niet behoort. Gevestigde kunstuitingen sluiten niet of nauwelijks aan op de sociaal-culturele context van jongeren, die eigen smaken, voorkeuren en stijlen ontwikkelen om

hun identiteit te bekrachtigen (Willis, 1990). Uit de evaluaties over de Kunstkijkuren kunnen we concluderen dat dit voor de waardering voor beeldende kunst nog geen rol lijkt te spelen bij elf- en twaalfjarigen. Hierbij moeten we wel bedenken dat het onderzoek de periode 1963-1986 beslaat. Het is heel goed denkbaar dat generatiemotieven in de loop der tijd bij steeds jongere leeftijdsgroepen een rol zijn gaan spelen. Kinderen worden immers als een belangrijke consumentengroep beschouwd en daardoor steeds indringender bestookt met reclameboodschappen die een 'eigen' jeugdcultuur prediken. De waardering voor klassieke muziek lijkt wel al in de onderzoeksperiode door generatiemotieven te worden gehinderd. Deze muziek wordt door elf- en twaalfjarigen geassocieerd met 'saaije volwassenen', waardoor het moeilijk weerklank vindt.

De opmerkingen en oordelen van oud-deelnemers geven geen directe aanleiding om te concluderen dat op klassemotieven gebaseerde vooroordelen bepalend zijn voor de doorwerking van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Er wordt weliswaar een enkele keer aangegeven dat beeldende kunst of klassieke muziek onderwerpen zijn waartoe men zich totaal niet voelt aangesproken. Er is echter geen sprake van een afwijzende houding die berust op de overheersende normen ten aanzien van kunst in de maatschappelijke groep waartoe men behoort. Hierbij moet wel de kanttekening worden gemaakt dat veel mensen niet kunnen aangeven dat ze kunst niet waarderen omdat dit nu eenmaal niet bij hen hoort, daar ze zich niet altijd van dit motief bewust zijn. Bovendien zullen in dit geval met name de klassemotieven van de ouders doorslaggevend zijn: elf- en twaalfjarige kinderen staan immers nog sterk onder de invloed van hun ouders.

Uit het gegeven dat de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen voor veel deelnemers (55% tot 75%) een eerste kennismaking met

museum- of concertbezoek inhielden, blijkt dat veel ouders hun kinderen niet vertrouwd maken met het kunst- en cultuur-aanbod. De introductie die het Amsterdamse kunsteducatieprogramma biedt, maakt veel leerlingen enthousiast voor beeldende kunst en klassieke muziek. Wanneer ouders deze belangstelling niet verder stimuleren, is de kans groot dat deze interesse weer wegebt. Uit het gesprek met kinderen die kort daarvoor Kunstkijkuren volgden, bleek dat ze hun ouders hadden gevraagd om ook eens met hen naar een kunstmuseum te gaan, maar dat hun ouders daar geen zin in hadden. Het is heel goed mogelijk dat deze houding deels het gevolg is van op klassemotieven berustende vooroordelen tegenover kunst van de ouders.

Dat niet alle ouders afwerend reageren op de verzoeken van hun kinderen om eens naar een kunstmuseum te gaan, blijkt al uit een verslag aan de Schoolkunstcommissie in 1948: 'Vermeldenswaard is het feit, dat meerdere kinderen na de museumlessen met vader en moeder naar het museum zijn gegaan en dat zij hun ouders 'rondleidden' en van de schilderijen vertelden wat zij ervan hadden opgestoken' (Van Gool, 1948, p.6). Ook de Kunstkijkuurdocenten, die door hun werk dagelijks in de kunstmusea zijn, vertellen dat ze daar wel eens oud-leerlingen tegenkomen die hun ouders laten zien wat zij allemaal hebben leren kennen tijdens de museumlessen. Op deze manier bevorderen de Kunstkijkuren niet alleen de cultuurdeelname van de deelnemers, maar ook van hun ouders.

#### Herhaald bezoek

Om herhaald bezoek - ook zonder ouders - te stimuleren, werden er vanaf 1953 museumpasjes onder de deelnemers aan de Kunstkijkuren verspreid. Deze pasjes, waarvoor een geringe vergoeding werd gevraagd (50 cent in 1955 en 1 gulden in 1963), gaven een jaar lang toegang tot het Rijksmuseum en het Stedelijk Museum. Er

stond op dat de houder museumlessen had gevolgd en daarom zonder geleide mocht worden toegelaten. In 1973 werd een gratis museumpasje ingevoerd, waaraan vijf bonnen vastzaten die de scholier twee keer toegang verleenden tot het Rijksmuseum, twee keer tot het Stedelijk en één keer tot het Van Gogh-museum. De museumpasjes zijn in 1982 vanwege bezuinigingen afgeschaft. Uit de telefonische enquête in Amsterdam blijkt dat 29% van de oud-deelnemers die de Kunstkijkuren volgden in de periode dat er museumpasjes werden verstrekt, gebruik maakten van dit pasje om op korte termijn weer terug te komen in de met de Kunstkijkuren bezochte musea.

40 In het verlengde van de Muziekluisterlessen zijn ook pogingen gedaan om herhaald concertbezoek van oud-deelnemers te stimuleren. In 1982 organiseerde de Muziekcommissie de actie *Neem je ouders mee naar een echt concert*. Er werd een serie samengesteld van drie concerten die aantrekkelijk waren voor een breed publiek. De ouders van de Amsterdamse lagere-schoolleerlingen konden tegen een lage abonnementsprijs intekenen op deze kennismakingsconcerten. Dit aanbod werd bekend gemaakt door middel van folders en affiches via de lagere scholen en werd gepropagandeerd in de Muziekluisterlessen. Er bleek veel belangstelling voor te zijn, maar toch is men enigszins sceptisch over het resultaat. Een medewerker van het Nederlands Philharmonisch Orkest vertelt: 'Het is niet onderzocht, maar je kon met het blote oog zien dat slechts een beperkt deel van de scholieren en hun ouders bereikt waren. Ik had het gevoel dat het vooral om Montessori- en Daltonkinderen ging.' In enquêtes die door Scapino na een balletvoorstelling onder kinderen werden verspreid, is gevraagd of de kinderen ook hun ouders zouden meenemen naar een balletvoorstelling. Bij sommige kinderen kwam het voor dat ze, alhoewel ze erg enthousiast over de voorstelling waren, deze vraag toch

met 'nee' beantwoordden. Deze kinderen gingen er kennelijk van uit dat hun ouders toch niet voor een bezoek aan een balletvoorstelling zijn te interesseren.

Enthousiast maken van de ouders  
Het vergt dus veel inspanning om kinderen uit milieus met een geringe belangstelling voor de gevestigde cultuur te ondersteunen in hun pogingen om hun ouders hiervoor te enthousiasmeren. Er zijn echter wel manieren om de ouders van de leerlingen meer bij de kunsteducatie op school te betrekken, bijvoorbeeld door hen te stimuleren om als begeleider mee te gaan naar de musea of concerten. In de telefonische enquête werd door verscheidene respondenten verteld dat ze als moeder opnieuw bij de Kunstkijkuren betrokken zijn geraakt. Ze gaven daarbij aan dat hen zelf niet veel meer is bijgebleven van deze lessen, maar dat ze de museumlessen nu heel interessant en leerzaam vinden. Wanneer ouders bij de kunsteducatie van hun kinderen betrokken raken, is er een kans dat kinderen minder worden afgeremd door in hun sociale omgeving heersende vooroordelen tegen kunst. Met name de moeders bieden een goede ingang. Niet alleen omdat zij zich vaak beschikbaar kunnen of willen stellen voor activiteiten overdag op of met de school van hun kinderen, maar ook omdat recent onderzoek heeft aangetoond dat de stimulans van moeders vaker richting geeft aan de kunstzinnige ontplooiing van de kinderen dan die van de vaders (Van Beek en Knulst, 1991, p.41).

De vakdocent In de telefonische enquête is gevraagd naar de mening over de docent die de Kunstkijkuren of de Muziekluisterlessen verzorgde. De antwoorden zijn in tabel 6 weergegeven. Het blijkt dat zowel bij de oud-Kunstkijkuurleerlingen als bij de oud-Muziekluisterlesleerlingen ongeveer een vierde zich deze docent niet meer voor de geest kan halen of meent dat



het de eigen leerkracht was. Bij degenen die zich de docent wèl voor de geest kunnen halen, lopen de meningen zeer uiteen. Ongeveer een derde van de oud-deelnemers noemt de docent 'boeiend'. Dit wordt overigens iets vaker gezegd door de oud-Muzieklusterlesleerlingen, die de docent ook vaker 'saai' noemen. De oud-Kunstkijkuurleerlingen beoordelen de docent daarentegen iets vaker als 'gewoon'. Kennelijk roept de Muzieklusterlesdocent iets meer tegenstrijdige reacties op. Dit kan te maken hebben met de omstandigheid dat klassieke muziek meer omstreden is voor elf- en twaalfjarige kinderen dan beeldende kunst.

6. Oordelen over de Kunstkijk- en Muzieklusterlesdocenten		
	Kunst- kijkuren	Muziek- luisterlessen
kan docent niet herinneren	22%	18%
docent was eigen leerkracht	6%	5%
docent was boeiend	28%	36%
docent was saai	7%	14%
docent was gewoon	20%	13%
docent was een beetje vreemd	1%	3%
extreem positief oordeel over docent	7%	5%
extreem negatief oordeel over docent	5%	5%
beschrijving docent	4%	1%
totaal	100% (N=282)	100% (N=132)

Een aantal oordelen over de docent geeft aan dat de vakdocenten afweken van de gewone leerkrachten. De typering dat men de docent 'een beetje vreemd' vond, wordt geïllustreerd door opmerkingen als: 'Het was een oud iemand'; 'Echt zo'n mannetje van het museum'; 'Ik moest een beetje aan haar wennen'; 'Intrigerende kunstenaar met een pofbroek'; 'Een artistiek type met baard'; 'Hij had rode schoenen aan en speelde viool' of 'Een oude interessante zekerd, een dirigentfiguur'.

Daarnaast worden er over de docenten ongeveer even vaak uiterst positieve als negatieve oordelen gegeven. Voorbeelden van positieve evaluaties zijn: 'geduldig';

'goed voorbereid'; 'ter zake kundig'; 'serieus'; 'interessant'; 'capabel'; 'perfect'; 'ze deed erg haar best'; 'heel kieskeurig, hij schreef zelf musicals'; 'ze ging er heel erg diep op in' of 'een goed docent'. Men geeft daarbij te kennen dat de lessen door de inbreng van de docent grote indruk maakten en bleven hangen. Voorbeelden van negatieve beoordelingen zijn: 'te streng'; 'een ontzettend stomme trut'; 'een nare man'; 'stoffig'; 'verschrikkelijk, we werden gedirigeerd en mochten geen vragen stellen'; 'vertelde te weinig'; 'had absoluut geen gezag'; 'heel gestressed'; 'afstandelijk'; 'hij wist er weinig van'; 'ik heb weinig aan hem gehad'; 'ze deed zelf erg denigrend over het afsluitende concert' en 'hij wilde te veel'. Deze afwijzende uitlatingen geven blijk van grote weerstanden.

In de vorige paragraaf is aan de orde gekomen dat er op klasse- en generatiemotieven berustende weerstanden bestaan tegen kunst. Om door deze afweer heen te komen is de houding van de docent die de kunst-educatie verzorgt erg bepalend. Dit wordt ook aangegeven in de interviews met de oud-deelnemers. Zo zegt één van hen: 'Het is goed dat de Muzieklusterlessen door speciale docenten worden verzorgd, omdat dit mensen zijn die zelf erg veel van klassieke muziek houden en daardoor met veel enthousiasme bezig zijn. Dat is toch de manier om kinderen over de streep te trekken.' Wanneer de docent te weinig rekening houdt met de aversies die onder kinderen kunnen leven, kan dit kennelijk tot nog grotere weerstanden leiden. Een oud-Kunstkijkuurleerling verwoordt dit als volgt: 'Ik ben bepaald geen tegenstander van dit soort lessen, maar de manier waarop de docent de lessen bracht, stond me zo tegen dat ik daarna niets meer van kunst moest hebben.'

*De deelnemende school.* In het vorige hoofdstuk is aan de orde gekomen dat klassikaal bezoek aan een kunstmuseum of

een klassiek concert binnen het primair onderwijs vaak samenhangt met aandacht voor beeldende kunst of klassieke muziek in de lessen op school. Ongeveer 10% van de oud-kijkuurleerlingen vertelt spontaan tijdens de telefonische enquête dat er op school werd ingegaan op de Kunstkijkuren. Dit wordt over de Muziekluisterlessen veel minder vaak aangegeven. Ook uit de door het Buro Servicetaken Onderwijs georganiseerde enquête onder deelnemende scholen in 1991 blijkt dat de Kunstkijkuren voor 81% van de deelnemende leerkrachten aanknopingspunten bieden voor de eigen lessen, terwijl dit bij de Muziekluisterlessen slechts voor 40% het geval is.

Voorbeelden van op de Kunstkijkuren aanvullende activiteiten op school die door oud-deelnemers zijn aangegeven, zijn: het napraten in de klas en het maken van verwerkingsopdrachten als een tekening maken, een opstel schrijven of het lezen van kunstboeken. Een leerkracht vertelt dat ze als aanloop op de Kunstkijkuren vijf lessen over kunst verzorgt. De kinderen verzamelen artikelen en plaatjes over kunst en praten daar met elkaar over. Tijdens het verloop van de Kunstkijkuren houden de kinderen een museumwerkboek bij, waarin verslagen over de museumbezoeken en plaatjes van de behandelde kunstwerken zijn opgenomen. Een andere leerkracht verwerkt de Kunstkijkuren bij het vak beeldende vorming door middel van tekenopdrachten die aansluiten op hetgeen de leerlingen in de musea gezien hebben. Daarnaast schrijven de kinderen elke keer een verslag van het museumbezoek. De klasseleerkracht bespreekt deze opstellen taalkundig en de docent beeldende vorming, die ook met de kinderen meegaat naar de musea, gaat in haar lessen op de inhoud van deze verslagen in. Op enkele scholen worden, in het kader van het vak taal, door de kinderen opstelletjes geschreven over het met de Muziekluisterlessen bezochte concert. De uiteenlopende manieren waarop vorm

wordt gegeven aan aansluitende activiteiten zijn het gevolg van het feit dat het nooit gelukt is om de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen te integreren in het reguliere lesprogramma. In het vorige hoofdstuk is aangegeven dat de scholen geen behoefte hieraan hebben als gevolg van de grote werkdruk op de basisscholen en gebrek aan vaardigheden en interesses bij de leerkrachten. Er is weinig belangstelling voor cursussen of informatiemiddagen over de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen of voor aanvullend lesmateriaal. Onder deze omstandigheden leggen de huidige organisatoren geen prioriteit bij nieuwe pogingen om tot samenwerking met het onderwijs te komen. De integratie van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het onderwijs wordt daarom bepaald door het contact met de leerkrachten van de deelnemende groepen. Hun wordt gevraagd om aan de lessen mee te doen. Niet alleen om ordeproblemen te voorkomen, maar vooral omdat zij later vragen kunnen beantwoorden die de leerlingen naar aanleiding van de lessen in de klas stellen. Hierdoor is de verwerking van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen voor een groot deel afhankelijk van de betrokkenheid, interesses en inzichten van de leerkrachten van de deelnemende groepen. De stimulansen die door de deelnemende scholen geboden worden, verschillen dus sterk per school. Op grond van de verzamelde gegevens is helaas niet aan te geven wat de uitwerking is van de aanvullende activiteiten op school.

# 3. KUNSTEDUCATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS: EEN INVENTARISATIE VAN KUNSTGERICHTE ACTIVITEITEN

WIL OUD  
LETTY RANSHUYSEN

*In dit hoofdstuk geven we een beeld van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. In tegenstelling tot het onderzoek naar de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen, komen hierbij naast beeldende en muzikale vorming ook dans, drama en audiovisuele vorming aan bod. Omdat receptieve en actieve kunstzinnige vorming na de basisschoolleeftijd meer in onderlinge samenhang tot ontwikkeling worden gebracht, besteden we eveneens aandacht aan activiteiten met een duidelijke actieve component als schoolorkesten, toneelclubs en danslessen. Daarnaast komen het literatuuronderwijs en de eindexamens in de kunstzinnige vakken tekenen, handvaardigheid, textiele werkvoornen en muziek aan de orde.*

*Eerst gaan we in op de contacten tussen scholen uit het voortgezet onderwijs met instellingen die een aanbod van kunstgerichte activiteiten verzorgen, en op de invoering van eindexamens in kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs. Vervolgens schetsen we het aanbod van kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs en de spreiding hiervan over de verschillende schooltypen, en geven we aan in hoeverre aan deze activiteiten wordt deelgenomen. Daarna bespreken we vanuit welke opvattingen kunstgerichte activiteiten worden gerealiseerd en evalueren we de resultaten van de inspanningen om deze vorm van kunsteducatie een plaats te geven in het voortgezet onderwijs.*

43

**Contacten met culturele instellingen en ondersteuningsinstellingen** Contacten tussen het voortgezet onderwijs en culturele instellingen zijn er al lang. Verschillende organisaties hebben in de loop der tijd activiteiten ontplooid om deze contacten te bevorderen. Al in de jaren vijftig waren er het WIKOR en de Stichting Schoolmuziek, landelijke bemiddelingsinstanties voor het onderwijs op het gebied van toneel en muziek, die in 1980 zijn opgegaan in het NIKOS. De landelijke bemidde-

**lingstaken zijn in 1988 ondergebracht bij het LOKV. De instelling Schrijvers School Samenleving, die zich tot doel stelt om schrijvers met publiek in contact te brengen, bemiddelt voor het onderwijs maar ook voor andere publieksgroepen. Naast deze landelijke instellingen moeten ook regionale of plaatselijke instellingen worden genoemd, zoals gemeentelijke diensten of centra voor kunstzinnige vorming.**

*Extra middelen* In de afgelopen jaren zijn in het kader van het *Plan voor het Kunstbeleid* (1988-1992) van het ministerie van WVC extra middelen vrijgemaakt om te bevorderen dat kinderen en jongeren met zoveel mogelijk kunstzinnige uitingen in aanraking komen, waarbij het LOKV de taak kreeg om hiervoor stimuleringsmaatregelen te ontwikkelen.

44 Een veelgehoorde klacht is dat kunstgerichte activiteiten in de regel niet zijn geïntegreerd in het reguliere onderwijsprogramma. Contacten tussen scholen en culturele instellingen zouden zich tot incidenten beperken. Begin jaren tachtig gaven het ministerie van O&W en het toenmalige ministerie van CRM de opdracht om experimentele projecten op te zetten om het incidentele karakter van deze activiteiten te doorbreken en te stimuleren dat kunsteducatie een essentieel onderdeel van het schoolwerkplan in het voortgezet onderwijs zou gaan uitmaken. Bevordering van cultuurdeelname en cultuurspreiding waren de achterliggende doelstellingen.

De zogenaamde SeCu-projecten - Samenwerking Secundair Onderwijs Culturele Instellingen - zijn in de periode 1981 tot 1984 uitgevoerd. Zij werden begeleid door regionale projectmedewerkers en zijn uitgebreid beschreven in regionale en landelijke rapportages. In totaal werden ruim tweehonderd projecten gerealiseerd, die onderling verschilden qua doelstelling, structuur, duur en opbrengst. De ervaringen met de SeCu-projecten leerden dat er diverse

obstakels zijn voor integratie van kunstgerichte activiteiten in het onderwijs. De conclusies in de eindrapportages varieerden van gematigd positief tot kritisch. In het Eindrapport SeCu (Nierop en Rijdes, 1984) werd geconstateerd dat er een basis was gelegd voor een inhoudelijke vernieuwing van het voortgezet onderwijs, maar volgens anderen bleven de activiteiten steken 'in de periferie van het schoolgebeuren' (Adviesgroep Projecten Eerste Fase Voortgezet Onderwijs, 1985). De SeCu-activiteiten hebben uiteindelijk niet geresulteerd in een gericht beleid om kunsteducatie in het voortgezet onderwijs te bevorderen.

**Examens in kunstzinnige vakken** Een ander aspect dat van belang is voor de ontwikkeling van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs is de invoering van eindexamens voor de kunstzinnige vakken vanaf de jaren zeventig. Tot de invoering van de Basisvorming medio 1993 zijn de vakken muziek, tekenen en handvaardigheid (handenarbeid of textiele werkvormen) in alle schooltypen verplicht te geven vakken.

*Afzonderlijke programma's* Na experimenteerperioden in de jaren zeventig (mavo/havo) en begin tachtig (vwo) zijn eindexamens voor deze vakken in het voortgezet onderwijs ingevoerd. Voor de drie beeldende vakken - tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen - en voor muziek zijn voor het mavo, havo en vwo afzonderlijke examenprogramma's en exameneisen geformuleerd. In het Ibo (nu vbo) is er de mogelijkheid om deel te nemen aan schoolexamens voor deze vakken. Verschillende vormen van lager beroepsonderwijs kennen namelijk beroepsgerichte eindexamens met een kunstzinnige component, zoals textiele werkvormen in het Ihno.

De examenprogramma's omvatten zowel actieve als reflectieve kunstzinnige vorming. Het zelf musiceren en het eigen beel-

dend werk van leerlingen wordt in het mavo en havo beoordeeld in schoolonderzoeken. Kunstbeschouwing, kunstgeschiedenis of muziekgeschiedenis worden centraal geëxamineerd. Bij het vwo worden beide aspecten centraal getoetst. Het is vaak gebruikelijk om het beeldend werk van examenkandidaten in de school of elders tentoon te stellen. Muziekdocenten bereiden leerlingen voor op de uitvoering van delen van muziekstukken, die zij zelf in het theater gaan beluisteren. Zij oefenen leerlingen ook in het spelen voor publiek, dat soms in het kader van het schoolonderzoek wordt beoordeeld. De examenkandidaten maken vaak deel uit van een schoolorkest of schoolkoor, die een vast onderdeel van schoolactiviteiten kunnen zijn waarin ook andere docenten of leerlingen vrijwillig participeren. Er vinden ook samenwerkingsactiviteiten plaats tussen docenten van verschillende kunstvakken. Zo werd ooit op een school tijdens een werkweekend de *Dance Macabre* vormgegeven en uitgevoerd in een gezamenlijk project van examenkandidaten muziek en handenarbeid. In het kader van de eindexamens worden ook aanvullende receptieve kunstzinnige activiteiten ondernomen, zoals bezoeken aan musea en muziekkuitvoeringen. Bij bezoeken aan kunstmusea of galeries en bij wandelingen door de stad kunnen de leerlingen het werk van kunstenaars dat zij van dia's of illustraties kennen in het echt zien. Dit voegt belangrijke ervaringen toe aan de kennis die zij al hebben opgedaan. Soms worden er voor de eindexamenkandidaten excursies of werkweken georganiseerd naar steden met een rijk cultureel aanbod. Bij een bezoek van wat langere duur is er ruimschoots de gelegenheid om kennis te maken met verschillende stijlperiodes in de kunst- en architectuurgeschiedenis.

Gestage toename In de loop der jaren is het aantal scholen dat aan de eindexamens ging deelnemen gestaag toegenomen.

Midden jaren zeventig toen de experimentele examens startten, deden jaarlijks 2500 mavo- en havo-leerlingen afkomstig van ongeveer tweehonderd scholen, eindexamen in een beeldend vak of muziek. Vanaf 1978 kwamen daar vijfhonderd vwo-leerlingen bij, afkomstig van ruim vijftig scholen. Gemiddeld gaat het om acht tot elf examenkandidaten per jaar per school. Het is nog steeds niet op alle scholen mogelijk om een kunstzinnig vak als examenvak te kiezen. In het mavo bedraagt het percentage scholen dat die mogelijkheid biedt 39%, in het havo 68% en in het vwo 17%. Tekenen wordt het meest aangeboden, muziek, handenarbeid en textiele werkvormen het minst. Het percentage leerlingen dat een kunstzinnig vak kiest als de school dit mogelijk maakt, ligt voor deze schooltypen rond de 20%. Het aantal meisjes dat een kunstzinnig eindexamenvak kiest is aanmerkelijk groter dan het aantal jongens (Ministeries van O&W en WVC, 1989, p.10). Volgens gegevens van de afdeling examens van het ministerie van O&W waren er in 1992 voor zowel mavo- als havo-niveau ruim vierhonderd scholen met eindexamens voor een kunstzinnig vak en voor vwo-niveau bijna tweehonderd scholen. Voor het lbo ontbreken centraal geregistreerde gegevens hierover, omdat het lbo uitsluitend schoolexamens kent. Wel is uit CBS-statistieken bekend dat de eindexamens in de kunstzinnige vakken zich vrijwel geheel tot het lvo beperken. Het gaat hier vooral om de beeldende vakken, waaraan rond een derde van alle examenkandidaten deelneemt. Deelname aan muziek komt hier nauwelijks voor (Ministeries van O&W en WVC, 1989, p.33).

Basisvorming De examenstatus heeft de kunstzinnige vakken in het mavo/havo/vwo niet alleen een sterkere positie in het voortgezet onderwijs gegeven. Ook is een zekere consensus over de doelstellingen en de ontwikkeling van leerplannen en

leermiddelen door de invoering van de examens sterk bevorderd. De toekomstige positie van de kunstzinnige vakken als eindexamenvak is met de vernieuwing van de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs nog niet geheel duidelijk, aangezien de randvoorwaarden voor deze activiteiten zullen veranderen. In de adviestabel voor de Basisvorming, die in augustus 1993 is ingevoerd, is 280 uur gereserveerd voor de kunstzinnige vakken (Proces-management Basisvorming, 1992). Scholen moeten in deze uren ten minste twee vakken aanbieden, waarbij gekozen kan worden uit drie groepen: één van de beeldende vakken (met inbegrip van film en fotografie, al dan niet geïntegreerd); muziek; drama of dans. Ten opzichte van de huidige situatie betekent dit voor veel scholen een vermindering van het aantal lessen voor de beeldende vakken en muziek. Er kunnen wel extra uren worden gevonden in de vrije ruimte, maar dit is naar eigen keuze van de school.

- 46 Naast het nadeel dat er door de invoering van de Basisvorming mogelijk minder les-tijd aan de kunstzinnige vakken in het voortgezet wordt besteed staat een voordeel. In de kerndoelen voor de Basisvorming wordt ook ruime aandacht besteed aan het reflectieve aspect van kunstzinnige vorming. Docenten zijn genooddaakt om het onderwijs in te richten conform de eisen van de Basisvorming. Positieve effecten kunnen zijn dat de kunstzinnige vakken meer serieus worden genomen op scholen waar ze nu nog weinig status hebben en dat er meer aandacht wordt besteed aan reflectieve en receptieve kunsteducatie.

**Het aanbod van kunstgerichte activiteiten voor een schets van het aanbod van extracurriculaire kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs, putten we uit resultaten van kwalitatief onderzoek dat in de afgelopen jaren is uitgevoerd. Eind jaren tachtig is onderzoek gedaan naar factoren**

**die de contacten tussen het voortgezet onderwijs en culturele instellingen kunnen bevorderen of belemmeren (Haanstra, Oud en Veen, 1988).**

*Case-studies* Centraal stond een analyse van de problematiek die zich bij de SeCu-projecten en bij vergelijkbare activiteiten in het voortgezet onderwijs voordeden. Er zijn case-studies uitgevoerd van diverse scholen voor voortgezet onderwijs en enkele culturele instellingen. Op de scholen die in het onderzoek werden betrokken, vonden ten minste incidenteel kunstgerichte activiteiten plaats. Alle schooltypen, van lbo tot vwo, waren hierbij vertegenwoordigd. Interviews met medewerkers van vijf scholen leverden informatie op over kunstgerichte activiteiten die werden ondernomen en de obstakels voor de samenwerking.

Ook in recent onderzoek waren interviews met docenten voor de kunstzinnige vakken een bron van informatie over kunsteducatie in het kader van de examenprogramma's (Oud, Ganzeboom en Haanstra, 1992). Het gaat in dit geval om vier scholen die al jaren de mogelijkheid bieden om eindexamen te doen in een beeldend vak of in muziek.

We gaan hier nader in op de resultaten van deze case-studies van negen scholen voor voortgezet onderwijs. De kunstgerichte activiteiten in de onderzochte scholen bestrijken verschillende disciplines en inhoud. Ze sluiten aan bij het onderwijs in de verschillende vakken, zoals de examenprogramma's voor de beeldende vakken en muziek, maar er zijn ook activiteiten die niet direct in verband staan met een of ander vak.

*Museumbezoek* Museumbezoek komt in de onderzochte scholen dikwijls voor, waarbij zowel musea voor (moderne) beeldende kunst worden bezocht als andersoortige musea. In de eerste plaats worden

excursies naar kunstmusea, galeries of andere bezienswaardigheden in de eigen regio ondernomen. Scholen in of nabij grote steden kunnen kiezen uit een rijk aanbod. Op scholen buiten de randstad was er in het verleden veel belangstelling voor een bezoek aan de Amsterdamse musea. In de loop der jaren raakte Keulen meer in trek bij enkele onderzochte scholen, omdat er een breed aanbod is van musea waarin verschillende stijlperiodes in de kunstgeschiedenis worden gepresenteerd. Bovendien biedt de stad een illustratie van verschillende periodes in de geschiedenis van de architectuur. Een extra reden is dat de Keulse musea volgens sommige docenten ontvankelijker zijn voor bezoek van scholieren dan musea in de randstad.

Muziek Activiteiten op het gebied van muziek komen in verschillende van de onderzochte scholen voor, met name in de scholen met een eindexamen muziek. De leerlingen bezoeken muziekkuitvoeringen en er vinden uitvoeringen plaats op school van het schoolkoor of het schoolorkest. Hierbij maken leerlingen in ieder geval kennis met klassiek repertoire, naast ook wat lichter genre. Het komt vaak voor dat eindexamenkandidaten hun muziek voor de schoolbevolking en andere belangstellenden ten gehore brengen. Activiteiten op het gebied van popmuziek worden zelden ondernomen, omdat dit al deel uitmaakt van de cultuur van jongeren. Van samenwerking met muziekscholen is weinig sprake. Eén van de redenen is dat instrumentale muzikale vorming vanwege niveaoverschillen tussen leerlingen moeilijk is. Samenwerking is ook niet altijd een wens bij muziekdocenten, omdat zij zich op het gebied van muziek voldoende deskundig achten. Er is één voorbeeld van een geslaagde samenwerking te noemen: een docent laat jaarlijks een door leerlingen geschreven partituur uitvoeren door medewerkers van de muziekschool.

Audiovisuele activiteiten Audiovisuele activiteiten komen weinig voor in de case-studies. Het wordt beperkt tot het vertonen van films, terwijl andere activiteiten op dit gebied moeilijk zijn te realiseren. Tijdens de SeCu-periode vond men het voor de hand liggen om gebruik te maken van de media beeld en geluid, omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs hiermee affiniteit zouden hebben. De praktijk wijst uit dat er verschillende obstakels zijn om met audiovisuele middelen te werken of op dit gebied samen te werken met buitenschoolse instellingen, zoals de beschikbaarheid van apparatuur, de benodigde tijdsinvestering of de beperkte deskundigheid van docenten.

Dans Aan dans wordt in weinig van de onderzochte scholen aandacht besteed. Een belemmering is dat dans wordt gezien als een voor leerlingen tamelijk abstracte kunstvorm, hoewel dit minder geldt voor eigentijdse dansvormen. Bovendien vinden docenten het problematisch om activiteiten op het gebied van dans te laten aansluiten of te integreren in het onderwijs van de verschillende vakken. Tot aan de Basisvorming wordt dans als zelfstandig vak vrijwel alleen aangeboden in scholen die zich een taak stellen bij de voorbereiding op het kunstvakonderwijs.

Drama en theater Drama- en theateractiviteiten komen regelmatig voor in de onderzochte scholen, ook wanneer drama geen zelfstandig vak is. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen het zelf spelen en het bijwonen van toneelvoorstellingen. Soms is drama een keuzevak, in enkele gevallen verplicht. Docenten geven aan dat deze activiteiten goed in verschillende vakken als Nederlands, de moderne vreemde talen of de maatschappijgerichte vakken zijn in te passen. Drama blijkt als werkvorm redelijk in het onderwijs ingeburgerd en een theaterproductie wordt bij uitstek geschikt geacht om een voor leerlingen her-

kenbare problematiek aan de orde te stellen en op te nemen in de les. Er is ook een ruim aanbod van drama- en theateractiviteiten, en het is mogelijk om met een grote groep leerlingen hieraan deel te nemen.

Op één van de scholen is drama sinds de jaren zeventig een verplicht vak in de brugjaren, vanaf het derde leerjaar kan in de vrije tijd aan drama worden gedaan. Het is op deze school traditie om theatergroepen naar school te halen om leerlingen met professioneel theater te confronteren. Tijdens het vakuur wordt dit voorbereid, waarbij ook aandacht wordt besteed aan regels hoe een toeschouwer zich hoort te gedragen. Theaterbezoek buiten de school is niet meer zo gewild, omdat er een grote kans is dat er veel keet wordt geschopt als leerlingen in grote groepen bij elkaar worden gezet. Er is nu een nieuwe aanpak, waarbij leerlingen na voorbereidende lessen op school en in het theater in groepjes van twee of drie een reguliere voorstelling bijwonen. Deze aanpak blijkt veel bevredigender voor scholieren en voor docenten.

*Literaire vorming* In verschillende scholen vinden specifieke receptieve activiteiten plaats op het gebied van de literaire vorming, zoals gesprekken met schrijvers (bijvoorbeeld via Schrijvers School Samenleving) of activiteiten in samenwerking met de bibliotheek. Dit hangt soms samen met de voorbereiding van drama- of theateractiviteiten. Confrontatie met literatuur binnen het talenonderwijs is in het havo en vwo een vast en algemeen geaccepteerd bestanddeel, vaak aangevuld met literatuurprojecten. Bezoek aan toneelvoorstellingen is in dit verband niet vanzelfsprekend, hoewel specifieke maatregelen dit wel kunnen bevorderen. Het LOKV heeft indertijd het project *Theater voor de lijst* op een scholengemeenschap beproefd, waarbij leerlingen van havo-4 en vwo-5 werden gestimuleerd om toneelvoorstellingen bij te wonen. Deze konden in plaats van een boek op de litera-

tuurlijst worden opgenomen. Een groot deel van de leerlingen heeft van deze mogelijkheid gebruik gemaakt. Dit werd mede aangemoedigd door regelmatige informatie over literatuur, het toneelaanbod, introductielessen en de verstrekking van een theaterpas die korting op de voorstellingen bood (Janssen en Rijlaarsdam, 1992).

**Conclusie: naar aanleiding van de negen case-studies kunnen we stellen dat kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs vooral plaatsvinden in de vorm van museum-, concert- en theaterbezoek. Ook binnen de school worden (actieve, reflectieve en receptieve) activiteiten georganiseerd op het gebied van muziek en drama. Er is weinig tot geen aandacht voor dans, film of fotografie. Literatuur komt aan bod in de taalvakken.**

**Spreiding van activiteiten over schooltypen** Een landelijke inventarisatie van kunstgerichte activiteiten in scholen voor voortgezet onderwijs is nog niet ondernomen. Voor kwantitatieve gegevens moeten we te rade bij CBS-statistieken (bijvoorbeeld over de eindexamens) en bij uitkomsten van onderzoek naar cultuurdeelname. Ook het onderzoek in Amsterdam kan een licht werpen op het aanbod van kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs. Aan de respondenten is aan de hand van een lijst met extracurriculaire activiteiten gevraagd naar de activiteiten in de school voor voortgezet onderwijs waar zij het langst op hebben gezeten. Tabel 7 laat opvallende verschillen zien in het aanbod tussen de schooltypen waarover de respondenten rapporteren.

Bovenaan in de tabel staan de extracurriculaire activiteiten die het vaakst werden aangeboden in de scholen. We zien dat een schoolbibliotheek of schoolkrant het meest



7. Aanbod extracurriculaire activiteiten per schooltype					
schooltype:	lbo	mbo	mavo	havo/vwo	totaal
activiteit:	N=102	N=52	N=217	N=670	N=1061
schoolkrant	49%	63%	66%	85%	76%
schoolbibliotheek	48%	61%	57%	85%	75%
excursies musea	39%	47%	43%	62%	55%
toneelspelen	16%	19%	36%	68%	54%
excursies toneel	11%	16%	25%	61%	47%
schrijvers, dichters, toneel, concert op school	15%	18%	23%	56%	42%
film- of fotografielessen	12%	19%	19%	43%	34%
excursies concert	15%	11%	20%	38%	31%
schoolband (pop- muziek)	5%	11%	18%	36%	30%
excursies film	9%	21%	16%	32%	26%
tekenen, schildere- ren, boetseren	11%	14%	18%	28%	23%
schoolkoor	3%	5%	9%	27%	20%
schoolorkest geen popmuziek)	1%	5%	7%	30%	22%
danslessen	7%	9%	13%	19%	19%

lbo = lager beroepsonderwijs

mbo = middelbaar beroepsonderwijs

mavo = mavo, vglo, (m)ulo en 3-jarige hbs

havo/vwo = havo, vwo, gymnasium, hbs en mms

voorkomen in het voortgezet onderwijs. Daarna volgen activiteiten als excursies naar musea en toneel, toneellessen en optredens in school van schrijvers, dichters, toneel- en muziekgroepen. Overige activiteiten die met muziek te maken hebben staan in de onderste helft van de rangorde. Evenals in het primair onderwijs komen excursies naar musea vaker voor dan excursies naar muziekkuitvoeringen (55% versus 31%). Men moet wel voor ogen houden dat de gemiddelde percentages van het aanbod, gezien de spreiding naar opleidingsniveau, niet representatief genoemd kunnen worden. Meer dan de helft van de respondenten heeft havo of vwo gevolgd (64%), slechts een gering aantal heeft het langst gezeten op een school voor lbo (10%). Door het relatief grote aandeel respondenten dat rapporteert over het havo en vwo, waar het aanbod van kunstzinnige activiteiten groter is dan in andere schooltypen, zijn de gemid-

delde percentages over het aanbod van extracurriculaire activiteiten in het voortgezet onderwijs aan de hoge kant.

Bij de uitsplitsing naar schooltype wordt duidelijk hoe sterk het aanbod per schooltype verschilt. Hoe hoger het niveau van de opleiding, hoe groter het aanbod van extracurriculaire activiteiten dat door respondenten wordt genoemd. De verschillen per opleidingstype zijn voor alle activiteiten significant en zeer groot. Een schoolkrant of schoolbibliotheek wordt bijvoorbeeld bijna twee keer zo vaak genoemd door leerlingen van het havo/vwo dan door leerlingen van het lbo, en excursies naar toneeluitvoeringen komen bijna zes keer zo vaak voor in het havo/vwo dan in het lbo. Voor de meeste activiteiten springt het havo/vwo er sterk uit. De meest extreme verschillen doen zich voor bij excursies naar toneelvoorstellingen en toneelspelen. De verschillen in aanbod tussen de schooltypen zijn het geringst wanneer het excursies naar musea, danslessen en teken-, schilder- of boetseerclubs betreft, hoewel ook hier het havo/vwo de kroon spant.

Havo- en vwo-scholen bieden volgens deze uitkomsten aanzienlijk meer activiteiten aan dan de andere schooltypen. Leerlingen in de lagere opleidingstypen worden beduidend minder vaak in de gelegenheid gesteld om zich te vormen op kunstzinnig gebied dan leerlingen van hogere opleidingstypen. Dit betekent niet dat er geen variatie binnen de schooltypen optreedt. De ondervraagden rapporteren wel degelijk lbo-scholen die net zoveel activiteiten aanbieden als de gemiddelde havo/vwo-school. Evenzo wordt melding gemaakt van havo/vwo-scholen met betrekkelijk weinig kunstzinnig aanbod.

## Cijfers over deelname

In het onderzoek in Amsterdam is aan de geënquêteerden ook gevraagd in hoeverre zij aan de aangeboden activiteiten deelnamen. De eerste kolom in tabel 8 geeft het

**percentage respondentent dat een bepaalde activiteit vermeldde, de tweede en derde kolom geven het percentage aan dat wel eens dan wel frequent aan deze activiteit deelnam. De laatste kolom geeft het percentage deelnemers aan, gegeven het aanbod van deze activiteit op school. Hierbij is niet bekend of deelname verplicht of vrijwillig was.**

8. Aanbod en deelname				
activiteit:	aanbod:	deelname		deelname gegeven het aanbod
		wel eens:	frequent:	
schoolkrant	76%	14%	11%	33%
schoolbibliotheek	75%	21%	40%	81%
excursies musea	55%	26%	23%	89%
toneelspelen	54%	15%	10%	46%
excursies toneel	47%	23%	18%	87%
schrijvers, dichters, toneel, concert op school	42%	20%	19%	93%
film- of fotografielessen	34%	7%	6%	38%
excursies concert	31%	14%	13%	87%
schoolband (popmuz.)	30%	2%	2%	13%
excursies film	26%	12%	11%	88%
tekenen, schilderen, boetseren	23%	5%	7%	52%
schoolorkest (geen popmuziek)	22%	2%	2%	18%
schoolkoor	20%	3%	5%	40%
danslessen	16%	3%	6%	56%

In de tabel is te zien dat aan de meeste activiteiten ongeveer even vaak 'wel eens' als 'frequent' is deelgenomen. Alleen voor het gebruik van de schoolbibliotheek en de deelname aan danslessen wordt vaker aangegeven dat dit regelmatig gebeurde dan incidenteel. Wanneer alleen wordt gekeken naar de deelnamecijfers als er een aanbod was, treffen we de hoogste deelnamepercentages (meer dan 80%) aan bij: schoolbibliotheek, excursies naar musea, toneel, concert en film, en optredens van schrijvers, dichters, toneel of concert op school. Met deze activiteiten worden kennelijk veel leerlingen bereikt. Het relatief hoge deelnamepercentage zou verklaard kunnen worden uit het verplichte karakter van deze activiteiten op veel scholen.

De deelnamepercentages bij de overige activiteiten zijn aanzienlijk geringer, mogelijk omdat vrijwillige deelname hierbij voorop staat. Opvallend is dat meer dan de helft van de respondenten die aangaven dat er danslessen op school waren of clubs voor tekenen, schilderen of boetseren, hieraan daadwerkelijk deelnamen. Hiervoor lijkt naar verhouding meer interesse te zijn dan voor vrijwillige activiteiten als deelname aan schoolkrant, film- of fotografielessen, schoolband of schoolorkest. Het animo voor toneelspelen en het meezingen in een schoolkoor zit hier weer tussenin.

Op de deelname aan extracurriculaire activiteiten blijkt ook de factor sexe van invloed te zijn. Vrouwen doen, bij gelijkblijvend aanbod, significant vaker mee aan een schoolkoor, schoolbibliotheek, aan danslessen, excursies naar muziek-, toneel- en filmvoorstellingen. Mannen zijn significant vaker betrokken bij de schoolkrant en een schoolband.

*Invloed ouderlijk milieu* Wanneer de leerlingen van alle schooltypes in gelijke mate geneigd zijn om van het aanbod gebruik te maken, maken de leerlingen van de hogere schooltypes vaker kunsteducatie mee dan leerlingen van lagere schooltypes. Men zou vermoeden dat de culturele achtergrond thuis deze verschillen nog versterkt. Kinderen uit cultureel actieve milieus maken meer kans om op de hogere opleidingstypen terecht te komen, waar een groter aanbod is van kunstgerichte activiteiten, en worden ook nog eens van huis uit meer gestimuleerd om van dit aanbod gebruik te maken. Deze versterkende invloed van het ouderlijk milieu blijkt maar ten dele plaats te vinden. Wanneer we de invloed van de ongelijke verdeling van het aanbod over de vier schooltypen uitschakelen, doen kinderen van cultureel actieve ouders niet vaker aan kunstzinnige activiteiten mee dan kinderen uit weinig actieve milieus. Uitzonderingen zijn deelname aan de schoolbiblio-

theek en excursies naar muziek, toneel en musea.

Ook de opleiding van de ouders blijkt nauwelijks van invloed te zijn. Danslessen is de enige activiteit waarbij deelname significant negatief samenhangt met het opleidingsniveau van de ouders en het culturele klimaat thuis: kinderen van lager opgeleide ouders en uit weinig cultureel actieve milieus doen vaker mee aan danslessen dan anderen. Het gaat hier zowel over klassiek-, beat- of jazzballet als over volks- en stijldansen. Een tweede uitzondering is dat kinderen van hoger opgeleide ouders significant vaker deelnemen aan een schoolorkest.

Dit betekent dat de invloed van de ouders op deelname aan kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs gering is. Dit kan een gevolg zijn van het deels verplichte karakter van sommige activiteiten. Het kan ook zijn dat kinderen in deze leeftijdsfase zich over het algemeen weinig door hun ouders laten beïnvloeden.

Interessant is nog te vermelden dat de gegevens duidelijke historische trends laten zien, wanneer we de ervaringen van jonge en oudere ondervraagden vergelijken. Over de hele linie zien we dat oudere ondervraagden (die rapporteren over ervaringen van meer dan vijftien jaar geleden) minder aanbod van kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs melden dan jongere ondervraagden (die rapporteren over vijf tot vijftien jaar geleden). Daar staat tegenover dat jongere ondervraagden iets minder deelname aan de hun geboden faciliteiten melden. Dit betekent dat de deelname aan de verschillende activiteiten in de loop der tijd verdund is. Het totale netto effect is niettemin positief: dankzij de sterk gegroeide mogelijkheden vermelden jongere ondervraagden toch meer deelname aan kunsteducatie dan oudere ondervraagden.

**Opvattingen over kunst-educatie** Aan het eind van de SeCu-periode werd geconcludeerd dat kunstzin-

**nige activiteiten binnen een breed cultuurbegrip kunnen vallen. Het betreft dan 'de kwaliteit van het bestaan, algemeen menselijke problemen, waarden en normen en hoe daarmee om te gaan' (Hoogveld, 1984). Bij zo'n brede opvatting is het gebruik van kunstzinnige middelen geen voorwaarde. De praktijk wijst echter uit dat het grootste deel van de activiteiten geplaatst kan worden binnen een smal cultuurbegrip, waarbij confrontatie met de kunsten, receptieve kunsteducatie, voorop staat.**

*'Kennismaking met'* Ook in de onderzochte scholen worden doelen gehanteerd gericht op cultuurdeelname. De algemene doelstelling wordt vaak geformuleerd als 'kennismaking met...'. Bij mavo- en lbo-leerlingen is deze kennismaking vaak expliciet gericht op zaken die de leerlingen van huis uit niet meekrijgen om zo 'hun horizon te verbreden'. De opvattingen over kunsteducatie binnen de scholen blijken op belangrijke punten aan te sluiten bij de oog- 51 merken van culturele instellingen en ondersteuningsinstellingen die extracurriculaire kunstzinnige activiteiten voor jongeren aanbieden. Bevordering van cultuurdeelname staat bij hen ook voorop, waarbij het er met name om gaat leerlingen in aanraking te brengen met het eigen aanbod of de eigen discipline. Kunst als doel op zich wordt hierbij belangrijker gevonden dan kunst als middel tot.

Het relatief geringe aanbod van kunstgerichte activiteiten voor de lagere schooltypen dat uit de Amsterdamse gegevens naar voren komt, lijkt een gevolg te zijn van de beperkte mogelijkheden voor deze schooltypen. De geïnterviewde docenten vertellen dat de leerlingen uit het lbo en het mavo vaak weinig ervaring met kunstuitingen hebben. Het is niet eenvoudig om activiteiten te vinden die hun ervaringen met kunst uitbreiden en die tevens aansluiten bij en recht doen aan de eigen cultuur van deze jongeren. In het aanbod van culturele

instellingen wordt de eigen cultuur van leerlingen die samenhangt met hun etnische identiteit dan wel hun afkomst uit een arbeidersmilieu volgens de docenten nogal eens gepasseerd. Een succesvolle aansluiting zien zij pas gerealiseerd als culturele instellingen hun leerlingen benaderen als een serieuze doelgroep en bekend zijn met hun taal- en begripsniveau. Een bezoek aan een museum slaat niet aan als de leerlingen 'een speurtocht in hun handen geduwd krijgen' en verder aan hun lot worden overgelaten.

In de case-studies kwam uit gesprekken met vertegenwoordigers van buitenschoolse instellingen echter ook naar voren dat de leerkrachten in het lbo of mavo de mogelijkheden en de belangstelling van hun leerlingen onderschatten. Deze beeldvorming heeft als gevolg dat de animo voor het organiseren van kunstgerichte activiteiten in het lbo/mavo geringer is dan in het havo/vwo.

52

*Steunvak* Wanneer de extra-curriculaire activiteiten in het kader van de examens voor de kunstzinnige vakken worden ondernomen, gaan reflectieve aspecten als leren kijken en leren luisteren een belangrijke rol spelen. Een reflectief deel van het examenprogramma voor de beeldende vakken is het 'steunvak' kunstgeschiedenis en kunstbeschuwing. Docenten zijn tamelijk kritisch over de invulling en de functie hiervan. Zo worden de exameneisen nogal vaag gevonden. Dit maakt een chronologische behandeling nodig, hoewel dit niet de bedoeling is van een steunvak. Bovendien is de tijd hiervoor beperkt. Docenten vinden het ook niet eenvoudig om een relatie te leggen tussen het theoretische deel van het programma en het praktisch werk van leerlingen. Eén van hen wees er op dat dit ook hoge eisen stelt aan leerlingen. Zij moeten afstand kunnen nemen om het werk van anderen in het eigen werk te betrekken. Dit is niet voor iedere leerling weggelegd.

Kunstzinnige activiteiten worden ook ondernomen om instrumentele doelen te bereiken, zoals het ontwikkelen van een maatschappij betrokken houding, de bevordering van zelfstandigheid en van verantwoordelijkheidsbesef, ofwel de verbetering van het schoolklimaat. Bovendien worden de activiteiten ook wel gezien als een visitekaartje van de school. Voor alle activiteiten geldt dat leerlingen er in ieder geval plezier aan moeten beleven. Een flop kan jaren van opbouwwerk in de school weer te niet doen.

**De plaats van kunst-educatie in het voortgezet onderwijs** Het resultaat van de inspanningen om op de kunsten georiënteerde activiteiten een plaats in het onderwijs te geven kan op verschillende aspecten worden beoordeeld. Het eerste is het bereik van het aanbod: de mate waarin leerlingen van het aanbod profiteren. Als alle scholieren in alle leerjaren van het voortgezet onderwijs bij regelmaat kunnen deelnemen aan kunstgerichte activiteiten is een belangrijke voorwaarde voor kunsteducatie vervuld.

*Grote verschillen* De praktijk wijst echter uit dat lang niet alle leerlingen worden bereikt. Dit is onder andere een gevolg van de manier waarop kunsteducatie in de scholen is georganiseerd. Uit de interviews met docenten komt naar voren dat er grote verschillen zijn tussen scholen als het gaat om de frequentie waarin activiteiten worden ontplooid, de tijd die er aan wordt besteed en de manier waarop deze activiteiten een plaats in het onderwijs krijgen. Docenten hebben de vrijheid om extra-curriculaire activiteiten naar eigen inzicht in te vullen, waarbij zij zijn gehouden aan de mogelijkheden die qua tijd en materiële en financiële voorzieningen in de school worden geboden. Op dit gebied zijn de voorwaarden voor de ene school rianter dan

voor de andere. In scholengemeenschappen wordt bijvoorbeeld de mogelijkheid benut om bij de verdeling van de docentenuren gemeenschappelijke klassen te maken voor mavo-, havo- of vwo-leerlingen. Excursies worden gezamenlijk ondernomen, waarbij elke groep een aangepast programma wordt geboden.

Er zijn verschillende mogelijkheden om kunstgerichte activiteiten te organiseren: binnen of buiten het rooster, binnen de vakken of vakoverstijgend, binnen of buiten de reguliere schooltijden, binnen of buiten de schoolmuren (Kok en Brandligt, 1984). Het bereik van een kunstgerichte activiteit hangt vooral af van het verplichte of vrijwillige karakter hiervan. De case-studies wijzen uit dat alle onderzochte scholen één of meer voorstellingen of excursies onder schooltijd organiseren waaraan leerlingen verplicht deelnemen. We hebben in tabel 8 kunnen zien dat volgens de in Amsterdam verzamelde gegevens relatief veel is deelgenomen aan dergelijke activiteiten. Alleen verplichte activiteiten hebben een groot bereik; als de deelname vrijwillig is, doen veel leerlingen niet mee. Dit geldt voor alle schooltypen en hangt samen met de voorkeuren voor vrijetijdsbesteding van jongeren, die voor velen niet is gericht op kunst en cultuur, afgezien wellicht van film en popmuziek. In de ene school worden leerlingen frequenter verplicht met een aanbod geconfronteerd dan in de andere school. In de regel worden deze activiteiten in de lessen voorbereid of geëvalueerd. Soms zijn activiteiten bestemd voor de hele schoolbevolking, maar vaak worden verschillende doelgroepen naar leeftijd onderscheiden. Bij de invulling van de kunstgerichte activiteiten wordt rekening gehouden met het niveau en de belangstelling van de leerlingen. Aansluiting bij de belevingswereld van de jongeren is een belangrijke voorwaarde voor succes, zeker als dit onder schooltijd plaatsvindt en deelname verplicht is. Is een voorstelling geslaagd, dan blijkt dit een sti-

mulans te zijn om dit te herhalen. De animo onder docenten voor het realiseren van verplichte kunstgerichte activiteiten is veelal gering, omdat verplichte activiteiten vaak extra inzet vragen om minder gemotiveerde leerlingen te interesseren. Voor vrijwilligheid lijken er minder weerstanden onder docenten te zijn. Dit komt het bereik van de extracurriculaire kunsteducatie niet ten goede.

*Stabiliteit en integratie* Een ander aspect waarop de plaats van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs beoordeeld kan worden is stabiliteit, ofwel de continuïteit van de activiteiten. Alle onderzochte scholen hebben gedurende enige jaren een traditie opgebouwd in het organiseren van activiteiten in samenwerking met één of meer culturele instellingen. Vooral de docenten voor de algemeen vormende vakken - Nederlands, maatschappijleer, geschiedenis - en de kunstzinnige vakken blijken de trekkers te zijn. Deze traditie is tamelijk persoonsgebonden, het hangt vaak af van het enthousiasme en de inzet van een docent of er een zekere mate van continuïteit wordt gerealiseerd. Van een beleid waarin kunstgerichte activiteiten voor een aantal jaren worden gegarandeerd, onafhankelijk van de inzet van bepaalde docenten, is meestal geen sprake. Vaak worden activiteiten ad hoc of voor een bepaald jaar georganiseerd.

Een laatste evaluatiepunt is integratie: de mate waarin kunsteducatie is opgenomen in het schoolprogramma als geheel. De integratie van kunstgerichte activiteiten in het onderwijsprogramma lijkt moeilijk te realiseren. Dit soort activiteiten is zelden een integraal onderdeel van het schoolbeleid dat wordt vertaald in een aanbod binnen de verschillende vakken. Niet elke docent of vaksectie ziet het belang ervan in of kan dit in het onderwijs integreren. Ook de kennis, vaardigheden en attitudes van docenten spelen een rol. Belangrijk is dat ze

waarde hechten aan de confrontatie met kunstuitingen. Integratie vergt bovendien een inhoudelijke doordinking en afstemming van de kunstgerichte activiteiten, zowel binnen de school als tussen de school en de buitenschoolse instellingen. Bij de samenwerking tussen scholen voor voortgezet onderwijs en buitenschoolse instellingen gaat het er om dat een goede aansluiting tot stand komt tussen 'de vraag' van de school en 'het aanbod' van de culturele instellingen en ondersteuningsinstellingen. Er zal rekening moeten worden gehouden met behoeften en mogelijkheden van de school, en in het bijzonder met de belangstelling van de leerlingen.

*Invoering eindexamens* Het invoeren van eindexamens voor de kunstzinnige vakken heeft een belangrijke impuls gegeven voor de verbetering van de positie van kunsteducatie in het onderwijs. Docenten vertellen dat in de periode daarvòòr de condities om excursies naar musea of muziekvoorstellingen te organiseren niet gunstig waren. Kunstzinnige vakken hadden geen status in de school en de beschikbare financiële middelen waren beperkt. De inspanningen van docenten worden getypeerd als 'liefdewerk-oud-papier', omdat er veel vrije tijd werd gestoken in de organisatie van excursies. Deze vonden aanvankelijk alleen plaats buiten schooltijd. We hebben gezien dat activiteiten als het bezoeken van musea of muziekvoorstellingen, het exposeren van eigen beeldend werk of het bijdragen leveren aan muziekkuitvoeringen tot de voorbereidingen van de eindexamens in kunstzinnige vakken behoren. In de loop der jaren zijn programma's ontwikkeld waarin dergelijke activiteiten een verplicht onderdeel vormen. Naarmate de status van de eindexamens steeg door de toename van het aantal leerlingen en er meer ervaring was opgedaan met de organisatie van de kunstgerichte activiteiten konden deze activiteiten vaker onder schooltijd plaatsvinden.

Hiervan profiteren ook de leerlingen die geen eindexamen in kunstzinnige vakken doen.

**Conclusie: om een optimaal bereik, stabiliteit en integratie van receptieve kunsteducatie en andere kunstgerichte activiteiten te realiseren moet aan een aantal financiële, materiële en organisatorische randvoorwaarden worden voldaan. Maar cruciaal is het draagvlak in het docentencorps en de ondersteuning van de schoolleiding. Wanneer de schoolleiding en de docenten de bevordering van cultuurdeelname als een taak voor de school beschouwen, blijven belemmeringen op financieel, materieel of organisatorisch gebied overkomelijk te zijn. Wordt er echter geen belang gehecht aan kunstgerichte activiteiten - en dat lijkt vooralsnog op veel scholen in het voortgezet onderwijs het geval - dan zijn de overige randvoorwaarden doorslaggevend. Hieraan moet dan ook de nodige aandacht besteed worden, wil men kunsteducatie een volwaardige plaats geven in het voortgezet onderwijs.**

# 4. BEVORDERT KUNST EDUCATIE IN HET ONDERWIJS LATERE CULTUURDEELNAME?

HARRY GANZEBOOM  
LETTY RANSHUYSEN

*Kan cultuurdeelname op latere leeftijd beïnvloed worden door kunsteducatie in het onderwijs? De Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen boden een goed aangrijpingspunt om dit te onderzoeken, omdat het een omvangrijk en consequent volgehouden initiatief betreft, waarmee een ongeselecteerd publiek wordt bereikt. Daarom gaan we eerst in op de gemeten effecten van dit kunsteducatieprogramma. Vervolgens gaan we in op de gemeten effecten van met de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen vergelijkbare activiteiten in het primair onderwijs en van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.*

**De onderzoeksoopzet** De gegevens zijn afkomstig van 1061 inwoners van Amsterdam, die in de maanden april en mei 1992 telefonisch werden ondervraagd. De steekproef werd beperkt tot personen tussen de achttien en veertig jaar. Bij jongere personen kan men immers niet echt spreken van 'cultuurdeelname op latere leeftijd' en is het moeilijk een scheiding te maken tussen individuele cultuurdeelname, cultuurdeelname met de ouders en cultuurdeelname met de school. Bij personen boven de veertig jaar werd de ervaring in het primair onderwijs te ver weg geacht.

De onderzoeksgroep bestond uit 415 personen die in Amsterdam primair onderwijs hadden gevolgd (*oorspronkelijke Amsterdammers*) en 646 personen die dit buiten Amsterdam volgden (*importgroep*). Omdat de importgroep cultureel actiever dan de oorspronkelijke Amsterdammers bleek te zijn, en dit verschil niet via statistische analyse kon worden uitgeschakeld, is ervoor gekozen om de analyse bij de twee groepen afzonderlijk uit te voeren. Binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers is nagegaan wat de effecten zijn van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Binnen de importgroep is nagegaan wat de effecten zijn van met Kunstkijkuren en

Muziekluisterlessen vergelijkbare activiteiten in het primair onderwijs.

**Effecten van de Kunst-  
kijkuren en Muziek-  
luisterlessen** In de groep oorspronkelijke Amsterdammers zit een veel groter percentage oud-Kunstkijkur-leerlingen (68%) dan oud-Muziekluisterles-leerlingen (32%). In werkelijkheid zijn beide programma's het grootste deel van de onderzochte periode door ongeveer gelijke percentages gevolgd.

56 Waarschijnlijk is er onder degenen die hebben opgegeven dat ze aan de Kunst-  
kijkuren hebben deelgenomen een aantal mensen dat deze lessen niet heeft gevolgd, maar wel met school naar een museum is geweest. Zo noemt een deel van de oud-deelnemers van de Kunstkijkuren musea die niet in het programma van deze lessen zijn opgenomen of geeft een veel lager aantal museumbezoeken op dan de tien keer die men eigenlijk zou moeten opgeven. Ook is het mogelijk dat men zich de Muziekluisterlessen minder goed herinnert dan de Kunstkijkuren omdat het grootste deel van de Muziekluisterlessen op school plaatsvond, terwijl men bij de Kunstkijkuren er op uit trok. Dit laatste maakte wellicht meer indruk. Het is niet duidelijk in hoeverre de gegevens hierdoor zijn vertekend en er zijn geen duidelijke criteria voor handen om de steekproeven van oud-leerlingen te optimaliseren. Daarom is de groep oorspronkelijke Amsterdammers in drie vergelijkingsgroepen opgedeeld. Dit zijn de groepen die Kunstkijkuren respectievelijk Muziekluisterlessen hebben gevolgd (*experimentele groepen*), de groepen die in een ander verband met de lagere of basisschool een museum of klassiek concert bezochten (*hybride groepen*) en de groepen die nooit met de klas naar een museum of klassiek concert zijn geweest (*controlegroepen*).

*De meting* De belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek is gemeten via zes variabelen: de frequentie van museumbezoek, het aantal recent bezochte Amsterdamse niet-kunstmusea, het aantal recent bezochte kunstmusea, of het laatste museumbezoek een kunstmuseum betrof, de houding ten aanzien van moderne kunst, en de belangstelling voor beeldende kunst via de media. De belangstelling voor (klassieke) muziek is gemeten via vier variabelen: de frequentie van concertbezoek, het aantal recent bezochte concertzalen, of het laatste bezoek een klassiek concert betrof, en de belangstelling voor klassieke muziek.

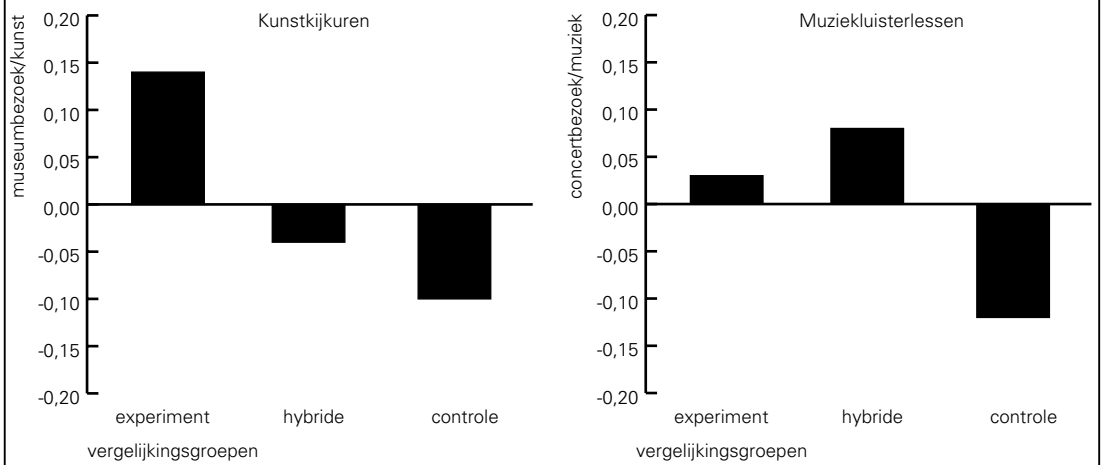
De effecten zijn opgespoord door de experimentele, hybride en controlegroep met elkaar te vergelijken met betrekking tot de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen. Voor de Kunstkijkuren is nagegaan in hoeverre deze groepen verschillen in hun huidige museumbezoek en interesse in beeldende kunst; voor de Muziekluisterlessen is nagegaan in hoeverre deze groepen verschillen in hun huidige concertbezoek en interesse in klassieke muziek. Bij de analyses zijn de leeftijd en de etnische afkomst van de respondent en de opleiding en de culturele activiteiten van de ouders onder controle gehouden. Hiermee is voorkomen dat de invloed van deze achtergrondvariabelen abusievelijk op rekening van de genoten kunsteducatie wordt toegeschreven.

*Resultaten* De resultaten van de meting van de samenvattende variabelen zijn weergegeven in grafiek 9. Hierin is duidelijk waar te nemen dat de experimentele groepen cultureel actiever zijn dan de controlegroepen.

Bovendien is te zien dat degenen die Kunstkijkuren hebben gevolgd (experimentele groep) significant actiever zijn op het gebied van museumbezoek en beeldende kunst dan de degenen die in een ander verband met de lagere of basisschool naar een



### 9. Verschillen cultuurdeelname vergelijkingsgroepen



museum geweest zijn (hybride groep). Deze laatste groep is weer actiever dan degenen die nooit klassikaal een museum bezochten (controlegroep). Zij die Muziekluisterlessen hebben gevolgd (experimentele groep), zijn significant actiever op het gebied van concertbezoek en klassieke muziek dan zij die nooit met de lagere of basisschool naar een klassiek concert gingen (controlegroep). Maar de groep die in een ander verband dan de Muziekluisterlessen een concert bezochten (hybride groep) is nog iets actiever. Dit is mogelijk het gevolg van het feit dat in deze laatste groep deels personen zijn opgenomen die zijn vergeten dat het concertbezoek in het kader van de Muziekluisterlessen plaatsvond. Ook is het mogelijk dat respondenten uit deze groep rapporteren over scholen die zelf een zeer intensieve muziekeducatie verzorgden. Kijken we naar het effect op de afzonderlijke variabelen van cultuurdeelname, dan blijken de verschillen tussen de vergelijkingsgroepen in het algemeen kleiner te zijn. In veel gevallen zijn deze verschillen zelfs nauwelijks aanwezig en slechts in een enkel geval zijn ze statistisch significant. De verschillen tussen de vergelijkingsgroepen verlopen echter in vrijwel alle gevallen volgens hetzelfde patroon. In dit patroon kan een aanwijzing gezien worden dat er kleine, maar systematische effecten van de

Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen bestaan. Op basis hiervan worden de verschillen, wat de samenvattende variabelen betreft, wat groter en statistisch significant. Uit de effecten op de afzonderlijke variabelen komt naar voren dat de Kunstkijkuren het bezoek aan Amsterdamse niet-kunstmusea sterker lijkt te bevorderen dan het bezoek aan de Amsterdamse kunstmusea, terwijl deze lessen juist in kunstmusea plaatsvinden. De Muziekluisterlessen lijken vooral effectief voor het bevorderen van de frequentie van concertbezoek, waarbij het echter niet om een klassiek concert hoeft te gaan. Waarschijnlijk is de werking van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen *aspecifiek*, dat wil zeggen dat deze lessen wel het museumbezoek en concertbezoek bevorderen, maar dat het niet per se om beeldende kunst en klassieke muziek hoeft te gaan. Voorts blijkt uit het effect op de variabele 'frequentie van museum- of concertbezoek' dat oud-deelnemers van de Kunstkijkuren 11% meer museumbezoek per jaar rapporteren dan zij die deze lessen niet hebben bijgewoond. De oud-deelnemers van de Muziekluisterlessen rapporteren 22% meer concertbezoek per jaar dan degenen die deze lessen niet volgden.

*Positieve invloed* Het belangrijkste

resultaat van de analyses is dat er een naspeurbaar en statistisch significant effect van zowel de Kunstkijkuren als de Muziekluisterlessen op de latere cultuurdeelname is geconstateerd. De gevonden effecten zijn niet groot. Een effect van 10% tot 20% meer museum- of concertbezoek is gering in verhouding tot de verschillen in bezoekfrequentie tussen sociale categorieën, zoals hoger en lager opgeleiden, waarbij deze contrasten eerder in de orde van 200% tot 300% liggen. Maar men moet voor ogen houden om welke situatie het hier gaat: incidentele en op zichzelf staande onderdelen van het onderwijscurriculum, die qua omvang in de totale socialisatieperiode maar een marginaal onderdeel vormen. Niemand zou verwachten dat bijvoorbeeld het al dan niet bijwonen van tien aardrijkskunde- of geschiedenislessen enige merkbare invloed zou hebben op de interesse voor deze vakken tien tot dertig jaar na dato. Toch is dat het effect dat in dit onderzoek wordt aangetroffen voor de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. De uitkomsten suggereren dus een positieve invloed op de latere cultuurdeelname van dit kunsteducatieprogramma.

58

## **Effecten van receptieve kunsteducatie binnen het primair onderwijs buiten Amsterdam**

**De effecten van receptieve kunsteducatie in het primair onderwijs buiten Amsterdam zijn op dezelfde manier onderzocht binnen de importgroep als de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen binnen de groep oorspronkelijke Amsterdammers. Alleen hebben we hier te maken met slechts twee soorten groepen: de groepen die in het primair onderwijs naar één of meer musea dan wel concerten zijn geweest (experimentele groepen) en de groepen die in het primair onderwijs nooit naar een museum dan wel een concert zijn**

**geweest (controlegroepen). Aan de lijst van achtergrondkenmerken is de urbanisatiegraad van de plaats van herkomst toegevoegd. Deze invloed is uitgeschakeld omdat de urbanisatiegraad het culturele aanbod in de vroegere woonplaats bepaalt en dit weer van invloed kan zijn op de mogelijkheid op deelname aan kunsteducatie in het primair onderwijs en op de ontwikkeling van culturele activiteiten.**

*Geen effect* Uit de analyse blijkt dat

degenen die met de lagere of basisschool één of meer musea bezochten op latere leeftijd even vaak een museum bezoeken en evenveel interesse tonen voor beeldende kunst als degenen die nooit binnen het primair onderwijs een museum bezochten. In het geval van concertbezoek is het verschil zelfs tegengesteld aan de verwachting. Degenen die in het primair onderwijs nooit met klassieke muziek in aanraking zijn gebracht, tonen meer belangstelling voor concertbezoek en klassieke muziek dan degenen die wel met de lagere of basisschool een klassiek concert bezochten. De belangrijkste conclusie die we hieruit kunnen trekken, is dat receptieve kunsteducatie in het primair onderwijs buiten Amsterdam geen naspeurbaar effect heeft op latere cultuurdeelname. Museum- of concertbezoek met lagere of basisschool in een ander verband dan de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen, blijkt geen significant effect te hebben op latere cultuurdeelname. De verschillen die zijn gevonden tussen de experimentele groepen en controlegroepen binnen de oorspronkelijke Amsterdammers herhalen zich niet bij de importgroep. Een voor de hand liggende verklaring is dat de ervaringen met kunsteducatie in het primair onderwijs buiten Amsterdam veel minder intensief zijn dan bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen het geval is.

**Effecten van kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs** Het Amsterdamse onderzoek beperkte zich niet tot het natrekken van effecten van kunsteducatie in het primair onderwijs. Het lag voor de hand de respondenten ook te vragen naar ervaringen met kunsteducatie in het voortgezet onderwijs en te analyseren in hoeverre deze ervaringen verbonden zijn met de cultuurdeelname na het verlaten van het voortgezet onderwijs.

*Conclusies moeilijker* Het is moeilijker om tot eenduidige conclusies te komen over de effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs dan over de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het primair onderwijs. Bij deze lessen heeft de leerling weinig te kiezen: de meeste scholen doen mee en alle leerlingen van een bepaalde school doen mee. Deze situatie kan men daarom beschouwen als een zogenaamd experiment, waarbij men verschillen eenduidig op rekening van de lessen kan schrijven.

Voor het voortgezet onderwijs geldt daarentegen dat de mate waarin iemand wordt geconfronteerd met kunstaanbod afhangt van het schooltype waarin de leerling terecht komt. In het ene schooltype wordt veel meer kunsteducatie aangeboden dan in het andere. Ook hebben in het voortgezet onderwijs veel kunstgerichte activiteiten een facultatief karakter: men kan deelnemen aan excursies, clubs of faciliteiten, maar is daartoe niet verplicht. Dit schept een interpretatieprobleem: wanneer we zien dat vooral de leerlingen die in het voortgezet onderwijs veel gebruik maakten van het aanbod van kunstgerichte activiteiten, later cultureel actief zijn, is dit niet altijd een gevolg van de genoten kunsteducatie. Het kan ook zijn dat deze personen om andere redenen een grotere belangstelling voor kunstgerichte activiteiten hebben en dat deze redenen zowel hun keuzes tijdens het voort-

gezet onderwijs hebben bepaald als hun niveau van cultuurdeelname op latere leeftijd. Zo is in eerder onderzoek herhaaldelijk aangetoond dat het ouderlijk milieu een belangrijke factor is bij het ontstaan van culturele belangstelling. Wat zou meer voor de hand liggen dan dat deze al ontwikkelde belangstelling bepalend is voor de deelname aan kunsteducatie in het voortgezet onderwijs? Gelukkig zijn we in staat de werking van deze factor uit te schakelen, door bij iedere respondent te informeren naar de culturele ervaringen thuis. Dit is in het Amsterdamse onderzoek uitvoerig gebeurd. Daardoor is het mogelijk om bij de analyse van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs een vergelijking te maken tussen leerlingen die wat culturele achtergrond in het ouderlijk milieu betreft met elkaar overeenkomen. Op deze manier wordt de invloed van kunsteducatie op school geïsoleerd. Natuurlijke aanleg laat zich echter niet via statistische weg uitschakelen. Het spreekt welhaast vanzelf dat wanneer een leerling van nature beschikt over bijzondere beeldende, muzikale of andere kunstzinnige vermogens, dit zijn of haar keuzes in het voortgezet onderwijs en de culturele belangstelling later zal sturen. Daarom blijft het de vraag in hoeverre kunsteducatie de betreffende personen gestimuleerd heeft later cultureel actief te blijven. Dit zou zonder dit onderwijs wellicht ook wel zijn gebeurd. Zekerheid hierover valt met een enquête niet te krijgen. Het is de vraag hoe belangrijk het is onderscheid te maken tussen kunstzinnige aanleg en de ontwikkeling van die belangstelling in het onderwijs. Onderwijs zal immers bij vrijwel alle disciplines de functie hebben een al bestaande belangstelling verder te ontwikkelen. Uit een eventueel verband tussen kunstzinnige ervaringen op school en latere cultuurdeelname kan worden geconstateerd dat het onderwijs een functie heeft voor de (verdere) ontwikkeling van culturele belangstelling.

Extracurriculaire activiteiten Welke vormen van kunstzinnige vorming treffen we nu in het voortgezet onderwijs aan? Dat zijn de lessen in de vakken tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen en muziek en extracurriculaire activiteiten. Bij dit laatste gaat het om activiteiten waar men facultatief aan mee kan doen. Van vrijwel alle faciliteiten vinden we het meeste aanbod in havo- en vwo-scholen, de andere scholen volgen op behoorlijke afstand en het lbo neemt steeds de laatste plaats in.

Bij de analyse beperken we ons tot het nagaan van het effect van de extracurriculaire activiteiten. In de telefonische enquête is wel geïnformeerd naar deelname aan lessen in de kunstzinnige vakken en de deelname aan eindexamens in deze vakken. De inhoud van dit soort lessen varieert echter sterk per schooltype. In het lbo komt het kunstgerichte aspect bij kunstzinnige vorming nauwelijks aan de orde, terwijl de invloed hiervan bij dit onderzoek centraal stond. Examens in kunstzinnige vakken bleken zeldzaam. Hierdoor kunnen er geen betrouwbare conclusies worden getrokken over de effecten van deze vormen van kunsteducatie en zijn ze buiten beschouwing gelaten.<sup>(1)</sup>

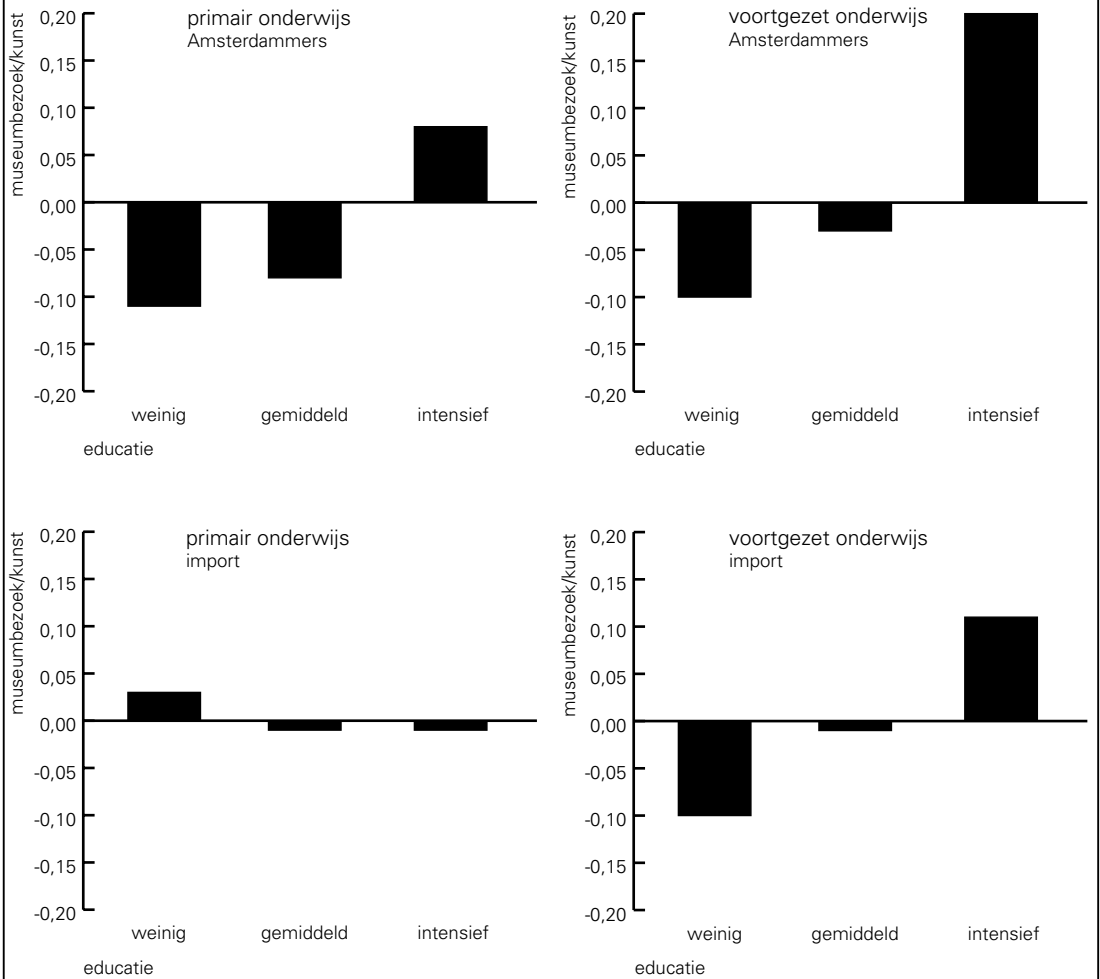
**Kunsteducatie in voortgezet versus primair onderwijs** Wat is nu de netto invloed van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs op de latere cultuurdeelname en hoe verhoudt deze invloed zich tot die van het primair onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden is een inventarisatie gemaakt van de mate waarin de respondenten deelnamen aan de extracurriculaire vormen van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.

Drie groepen Ook bij de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs maken we een onderscheid tussen op museumbezoek en beeldende kunst gerichte activiteiten en

op muziek gerichte activiteiten. Onder het eerste rekenen we ervaringen met tekenen, schilderen, boetseren buiten het lesrooster, film- en fotografielessen en excursies naar musea en tentoonstellingen. Onder het tweede rekenen we ervaringen met een schoolkoor, een schoolorkest (geen popmuziek) en excursies naar muziekkuitvoeringen. Zowel voor educatie op het gebied van beeldende kunst en museumbezoek als op het gebied van muziek en concertbezoek is de steekproef ingedeeld in drie groepen: a. de groep met *weinig* deelname, b. de groep met een *gemiddelde* deelname en c. de groep met *intensieve* deelname aan de betreffende kunsteducatie.

Voor de ervaringen met kunsteducatie in het primair onderwijs is een soortgelijke driedeling gemaakt. Degenen die Kunstkijken of Muziekluisterlessen hebben gevolgd vallen per definitie in de groep met intensieve deelname. De grafieken 10 en 11 vatten de verschillen tussen de drie groepen samen voor effecten van kunsteducatie op het gebied van beeldende kunst en museumbezoek (grafiek 10) en muziek en concertbezoek (grafiek 11) op de interesse voor daarmee samenhangende activiteiten op latere leeftijd. De grafieken zijn uitgesplitst naar personen die op twaalfjarige leeftijd in Amsterdam woonden (*Amsterdammers*) en zij die later in Amsterdam zijn komen wonen (*Import*). De verschillen zijn berekend terwijl de invloed van mogelijke verstoringende variabelen (leeftijd, etniciteit en culturele activiteiten en opleiding van de ouders) constant is gehouden.

**10. Effecten van op museumbezoek en beeldende kunst gerichte kunsteducatie op latere cultuurdeelname**



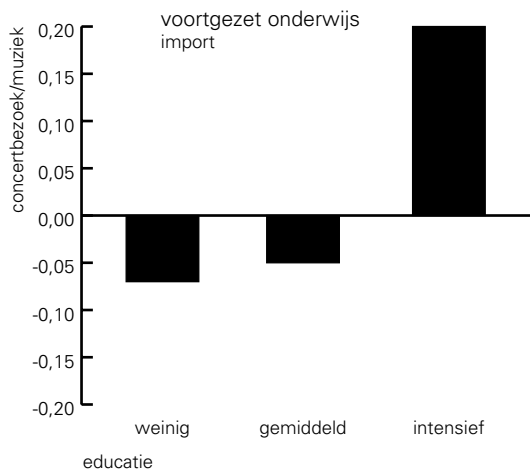
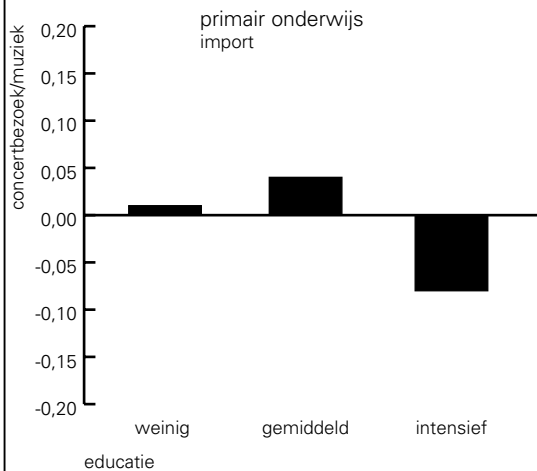
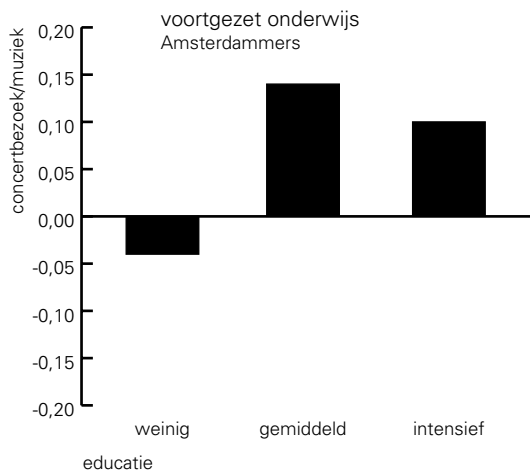
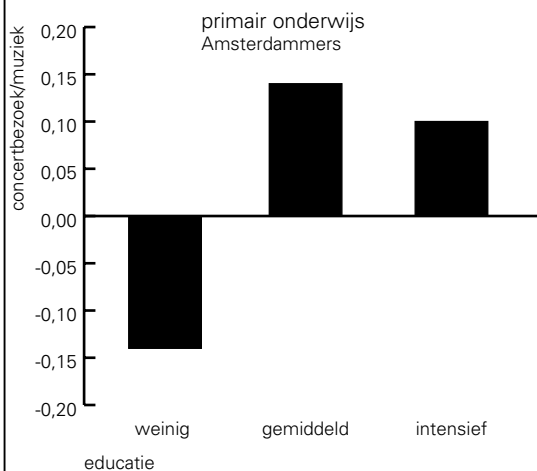
In de grafiek hierboven en die op de volgende pagina is te zien dat de genoten kunsteducatie een min of meer regelmatige invloed uitoefent op cultuurdeelname op latere leeftijd. Er is echter een opvallende onregelmatigheid. Voor degenen die in Amsterdam primair onderwijs volgden, geldt dat zowel de ervaringen in het primair onderwijs als de ervaringen in het voortgezet onderwijs bijdragen aan latere cultuurdeelname. Voor de import-Amsterdammers is dat alleen het geval voor ervaringen in het voortgezet onderwijs. Ervaringen met kunsteducatie in het primair onderwijs buiten Amsterdam doen er kennelijk niets toe.

**Conclusie: de Kunstkijkuren en Muziek- en Luisterlessen zijn effectiever in het bevorderen van latere cultuurdeelname dan soortgelijke kunsteducatie elders in Nederland. Daarnaast blijkt dat extracurriculaire kunsteducatie in het voortgezet onderwijs ook van invloed is op latere cultuurdeelname.**

**NOOT**

1. Over de gevolgen van deze eindexamens kunstzinnige vakken gaat binnenkort een gezamenlijk onderzoek van de ministeries van WVC en O&W van start.

### 11. Effecten van op concertbezoek en muziek gerichte kunsteducatie op latere cultuurdeelname



# 5. INSTRUCTIE, MILIEU OF SELECTIE? DRIE VERKLARINGSMODELLEN VOOR LATERE CULTUURDEELNAME

HARRY GANZEBOOM

*Er is in Nederland veel onderzoek gedaan naar cultuurdeelname.<sup>(1)</sup> Zowel voor kunstproducenten (kunstenaars en distribuerende instellingen als musea en schouwburgen), de subsidiërende overheid, als voor de wetenschappelijk onderzoeker is de vraag hoe men tot kunstdeelname komt een belangrijk probleem. Het is niet gemakkelijk om uit de grote voorraad bevindingen uit onderzoek een grote lijn te trekken, maar één resultaat staat als een paal boven water: onder het publiek van culturele evenementen en instellingen treffen we een enorme oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden aan.*

**Opleidingsniveau en cultuurdeelname** Deze oververtegenwoordiging verschilt weliswaar per culturele activiteit, maar karakteriseert niettemin vrijwel alle culturele activiteiten. Bij een grootscheepse heranalyse van bijna honderdvijftig onderzoeken van publieksgroepen van musea en tentoonstellingen troffen Ganzeboom en Haanstra (1989) er bijvoorbeeld geen aan die de gemiddelde opleiding van de Nederlandse bevolking zelfs maar enigszins benaderde. Bij de podiumkunsten blijkt het wat anders te liggen: Maas e.a. (1990) troffen onder honderd voorstellingen in eenendertig accommodaties voorstellingen aan waarbij min of meer een doorsnee van de bevolking, wat opleidingsniveau betreft, aanwezig bleek te zijn. Dit bleken echter alle voorstellingen buiten het reguliere schouwburgcircuit: het betrof buurt- en amateurtoneel.

*Oververtegenwoordiging* De oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden onder het kunstenpubliek kan niet worden verklaard als een effect van te hoge opgave door hoger opgeleiden. Hoewel bekend is dat velen hun cultuurdeelname onbewust overschatten dan wel bewust overdrijven, en deze neiging wat sterker is onder hoger opgeleiden dan onder lager opgeleiden, doet deze tendens weinig af aan de gecon-

stateerde oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden. Niet alleen in algemeen bevolkingsonderzoek, maar ook bij onderzoek in culturele instellingen zelf komt hetzelfde patroon naar voren.

Maar weinig wordt beseft hoe sterk die oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden is. Vooral bij minder toegankelijke kunstvormen als moderne beeldende kunst of moderne muziek kan dit hoog oplopen. In de betreffende musea en theaters treft men soms meer dan 80% hoger opgeleiden, onder de bevolking circa 10% tot 15%. Men kan zelfs stellen dat er maar weinig dingen zo ongelijk verdeeld zijn onder de bevolking als cultuurdeelname. Een aansprekende illustratie hiervan is wellicht dat men op basis van iemands cultuurdeelname veel beter kan voorspellen of men met een hoger opgeleide te doen heeft dan op basis van iemands inkomen.

64 Uit onderzoek naar cultuurdeelname komt ook naar voren dat de oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden inderdaad een gevolg is van de opleiding en niet van andere vormen van daarmee samenhangende maatschappelijke status. Op het oog is het weliswaar zo dat onder het publiek van culturele instellingen relatief veel personen met hogere inkomens en hogere beroepsstatus en jongeren worden aangetroffen. Dit wil echter niet zeggen dat inkomen, beroepsstatus of leeftijd van invloed zijn op cultuurdeelname. Wanneer de invloed van opleiding wordt uitgeschakeld door segmenten van het kunstenpubliek en de bevolking met gelijke opleiding met elkaar te vergelijken, vallen verschillen naar inkomen, beroep en leeftijd tussen het kunstenpubliek en de bevolking grotendeels weg. Deze verschillen blijken terug te voeren op de invloed van de genoten opleiding. Hoger opgeleiden hebben nu eenmaal hogere inkomens en beroepen met een hogere status dan lager opgeleiden, en jongeren zijn relatief hoger opgeleid dan ouderen. Opleidingsverschillen blijken dan ook de

werkelijke oorzaak van de verschillen in cultuurdeelname zijn. Het is vanuit gangbare alledaagse theorieën over cultuurdeelname vooral verrassend te zien dat cultuurdeelname zo weinig heeft uit te staan met inkomensverschillen. Vaak wordt gedacht dat toegangsprijzen een belangrijke rol spelen bij de selectie van het publiek; als dat zo was zou men vooral een oververtegenwoordiging van hogere inkomensgroepen moeten aantreffen en dat is niet het geval.

**Instructiemodel** Het schijnbaar onomstotelijke feit dat er een sterke invloed van het opleidingsniveau op cultuurdeelname uitgaat, doet al snel veronderstellen dat er iets in het onderwijs moet zijn dat cultuurdeelname bevordert. De meest gangbare veronderstelling daarover is dat het Nederlandse onderwijs de cultuurdeelname bevordert, doordat het de leerlingen en studenten toerust met vaardigheden om van kunst en cultuur te genieten.

Voedingsbodem Een groot deel van het onderwijs is immers impliciet of expliciet aan kunst en cultuur gewijd. De literatuurlessen (in verschillende talen) brengen de leerlingen in aanraking met de internationale belletrie; muziek- en tekenonderwijs en andere manieren van kunstzinnige vorming bieden de gelegenheid om op een andere manier met kunstaanbod kennis te maken. Ook zijn onderwijsinstellingen vaak instituten waar een variëteit aan extracurriculaire culturele activiteiten bloeit: toneelclubs, orkesten, koren, creatieve clubs, enzovoort. Wat ligt meer voor de hand dan dat juist deze onderdelen van het onderwijs de voedingsbodem vormen voor de latere cultuurdeelname?

Deze gedachtengang duiden we aan met het *instructiemodel*. Dit model sluit nauw aan bij wat men de *informatietheorie* van cultuurdeelname zou kunnen noemen. Volgens deze theorie kan men kunst het



beste beschouwen als een bron van meer of minder complexe informatie. Men moet kunst eerst begrijpen alvorens men ervan kan genieten. Omdat alle kunst min of meer met informatiedrempels is omgeven, is het kunstenpubliek eenzijdig samengesteld uit groepen die meer instructie hebben gekregen om de geboden informatie te kunnen verwerken. Naarmate de informatie complexer van aard is, zal de selectieve werking ervan sterker zijn: bij de meest complexe kunst hoort de hoogst opgeleide publieks-groep.

Als dit instructiemodel opgaat, ligt het voor de hand om naar het onderwijs te grijpen wanneer men de cultuurdeelname onder de bevolking wil bevorderen. Nu zullen lang niet alle voorstanders van (meer) kunsteducatie in het onderwijs de latere cultuurdeelname als het meest directe oogmerk van hun programma zien, en nog minder in het optreden van deze invloed het enige criterium voor het succes van kunsteducatieprogramma's beschouwen. Dat neemt niet weg dat het redelijk is van deze educatie te verwachten dat het cultuurdeelname bevordert en daarmee ook de cultuurspreiding.

Een bezwaar tegen deze redenering berust op de veronderstelling dat kunsteducatie in het onderwijs inderdaad de veronderstelde effecten heeft.

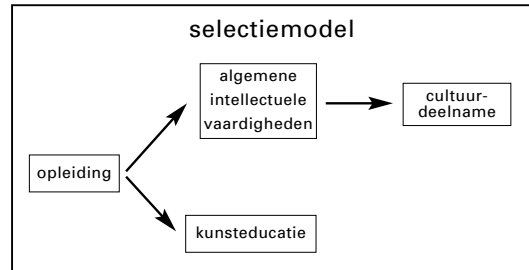
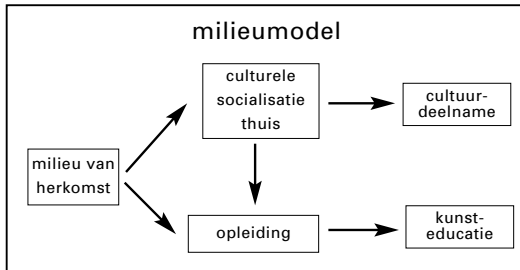
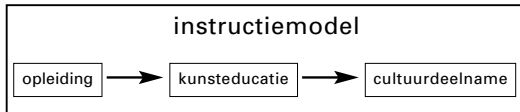
*Geen selectiviteit* We slagen er in dat geval weliswaar in de cultuurdeelname van de bevolking te bevorderen, maar dit kan er ook toe leiden dat de sociale ongelijkheid in cultuurdeelname wordt vergroot. Dit is het geval wanneer kunsteducatie een groter aandeel van het onderwijs uitmaakt naarmate het onderwijs een hoger niveau heeft of in de hogere leerjaren wordt aangeboden. De oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden onder culturele publieks-groepen zal dan alleen maar groter worden en men heeft er zich in dit scenario als het ware bij neergelegd dat kunst uitsluitend een zaak van intellectualiteit is, waarvan het

genot zich nu eenmaal niet met iedereen laat delen. Juist vanuit dit argument zijn de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziek-luisterlessen een opmerkelijke instelling. Deze instructie bereikt de leerlingen immers wanneer zij nog verkeren in het ongedeelde primair onderwijs. Het mag een discussie-punt zijn in hoeverre leerlingen op de basis-schoolleeftijd gevoelig zijn voor het gebodene, feit blijft dat zij alle gelijkelijk worden bereikt door deze lessen. Het onderzoek in Amsterdam laat zien dat in dit opzicht geen selectiviteit optreedt. De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen bereiken de meeste scholen en voorzover scholen er niet aan meedoen, zijn het bepaald niet de scholen met relatief veel kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen die niet worden bereikt.

Het is de vraag of het nu werkelijk de instructie in het onderwijs is die tot de grotere cultuurdeelname van hogere opgeleiden voert en niets anders. De invloed van de genoten opleiding kan immers niet worden herleid tot verschillen naar inkomen, beroep of leeftijd. Er zijn echter twee andere mogelijkheden denkbaar die het instructiemodel op losse schroeven kunnen zetten. Deze kunnen we benoemen als het *milieu-model* en het *selectiemodel*. Een schematische weergave van de drie modellen die de invloed van onderwijs op cultuurdeelname kunnen verklaren is opgenomen in figuur 12 op de volgende pagina.

**Milieumodel Volgens het milieu-model is een belangrijke bron van kunst-educatie gelegen in het ouderlijk milieu, dat werkzaam is voor en naast het onderwijs. Er is een reeks van onderzoeken beschikbaar waarin de grote betekenis wordt aangetoond van de ouders voor de cultuurdeelname van hun kinderen, ook wanneer deze kinderen volwassen zijn. Zo blijkt dat ouders met hogere opleidingen en beroepen relatief vaak cultureel actieve kinderen hebben, dat cultureel actieve**

## 12. Drie modellen voor de oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden onder culturele publieksgroepen



**ouders cultureel actieve kinderen hebben en dat cultureel actieven zeer vaak cultureel actieve broers en zussen hebben. Het kan niet anders of ook dit laatste verband spruit voort uit de gemeenschappelijke ervaringen in het ouderlijk milieu.**

### *Ouderlijk milieu*

66 milieu zo'n belangrijke determinant van cultuurdeelname is, zou er weinig toe doen als milieu en opleiding los van elkaar zouden staan. Dit is echter allerm minst het geval. Niet alleen hebben hoger opgeleiden en cultureel actieve ouders vaak cultureel actieve kinderen, het zijn juist ook deze omstandigheden die aan succes in het onderwijs bijdragen. De kinderen van cultureel actieve ouders zijn niet alleen zelf ook vaak cultureel actief, ze zijn veelal ook hoog opgeleid. Daarmee doet zich het probleem voor te onderscheiden welk deel van de cultuurdeelname op rekening van de opleiding en welk deel op rekening van het milieu van herkomst moet worden geschreven. Statistische modellen laten zien dat inderdaad een deel van de verschillen tussen hoger en lager opgeleiden in feite op rekening van het ouderlijk milieu moet worden geschreven. Dit feit blijft in veel onderzoek naar cultuurdeelname onderbelicht door het ontbreken van de juiste gegevens. In veel

bevolkingsonderzoek, vooral wanneer dat gedaan wordt door overheidsinstanties als het Centraal Bureau voor de Statistiek, verzuimt men eenvoudigweg om te informeren naar de relevante kenmerken van ouders, broers en zussen. In publieksonderzoek ligt de juiste benadering van deze kwestie ook heel moeilijk: ook al zou men de juiste vragen stellen, het blijft lastig om precies te bepalen hoe groot de oververtegenwoordiging van personen uit bepaalde milieus, of bepaalde broers/zussen is. Daarvoor ontbreken vergelijkbare bevolkingsgegevens. In het Amsterdamse onderzoek naar het effect van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen is daarentegen zorgvuldig rekening gehouden met de mogelijk verstorende werking van het milieumodel en uitvoerig geïnformeerd naar sociale en culturele kenmerken van ouders en broers/zussen van de ondervraagden. Evenals in eerder onderzoek blijkt het ouderlijk milieu vrij sterk samen te hangen met latere cultuurdeelname. Maar het bereik van deze lessen is niet selectief naar ouderlijk milieu en het effect ervan kan daarom niet worden verstoord. Het geconstateerde effect van de lessen staat geheel los van het milieueffect. Belangrijk bleek de verstorende werking van het ouderlijk milieu wèl bij het bepalen van de invloed van het bereikte opleidingsniveau en de in het voorgezet

onderwijs genoten kunsteducatie. Een deel van de invloed van het bereikte opleidingsniveau op latere cultuurdeelname is inderdaad schijn en moet in feite op rekening worden geschreven van het cultureel klimaat in het ouderlijk gezin. De invloed van het ouderlijk milieu blijkt groot: ook uit het Amsterdamse onderzoek komt naar voren dat de verschillen in cultuurdeelname teweeggebracht door culturele vorming in het ouderlijk milieu groter zijn dan de verschillen teweeggebracht door alle kunsteducatie op school.

Cultivatie of compensatie? Een bijzondere variant van het milieumodel is dat niet zozeer de invloed van het onderwijs als zodanig op rekening van het milieu moet worden geschreven, maar dat de werking van het onderwijs afhangt van het ouderlijk milieu. Deze veronderstelling is populair onder aanhangers van de zogenaamde culturele reproductietheorie van onderwijs, van de Franse socioloog Bourdieu (Bourdieu, 1979). Volgens deze theorie valt het onderwijs telkens weer uit in het voordeel van kinderen van beter gesitueerden, doordat deze thuis beter zijn voorbereid op wat de school te bieden heeft, meer plezier aan school beleven, daarom vaak betere vervolgopleidingen kiezen en meer kans hebben deze met succes af te ronden. Het is dus redelijk te veronderstellen dat kunsteducatie bij uitstek vruchten zal afwerpen voor kinderen die daarop van huis uit zijn voorbereid. Men kan dezelfde stelling ook vanuit de andere gezichtshoek formuleren: cultureel actieve ouders zullen er in slagen de cultuurdeelname van hun kinderen te stimuleren wanneer deze culturele opvoeding wordt gecontinueerd in het onderwijs. Beide formuleringen komen er op neer dat de invloed van school afhangt van die van thuis (en andersom), en in het bijzonder dat de invloed van school alleen bestaat (of althans groter is) wanneer men thuis al is voorbereid. Dit noemen we de *cultivatie-*

*variant* van het milieumodel. Het omgekeerde is evenwel ook denkbaar, en dit noemen we de *compensatievariant* van het milieumodel. In dat geval doet het er niet toe hoe men met kunst in aanraking komt, als het maar op tenminste één van beide manieren (op school of thuis) gebeurt. Zo'n situatie zou wijzen op de eigen manier waarop ieder met kunst en cultuur leert omgaan. Het ouderlijk voorbeeld thuis en de kunsteducatie op school dienen alleen maar om iemand met het culturele aanbod in aanraking te brengen; vanaf dat punt ontwikkelt men de belangstelling verder autonoom. In het Amsterdamse onderzoek bleek de compensatievariant van het milieumodel beter van toepassing dan de cultivatievariant. Voorzover er sprake was van de invloed van het ouderlijk milieu, werkte deze niet beperkend op de verschillen die door de school teweeggebracht worden. Integendeel, volgens de Amsterdamse gegevens kan de school cultuurdeelname juist stimuleren waar het ouderlijk milieu het niet doet.

67

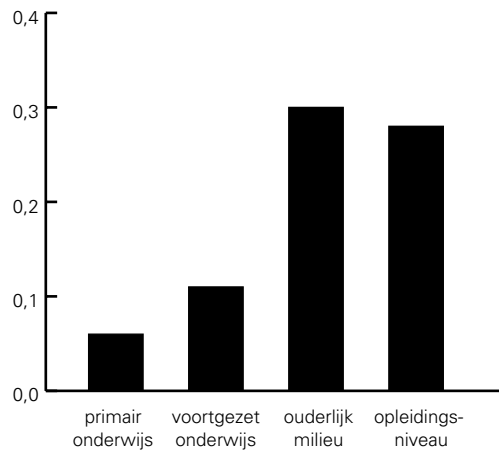
**Selectiemodel** Een andere mogelijkheid om de veronderstellingen van het instructiemodel in twijfel te trekken is door er op te wijzen dat men uit effecten van het behaalde opleidingsniveau niet zomaar mag concluderen dat we hier te maken hebben met een werking van instructie. Er kan net zo goed sprake zijn van selectie. Scholen onderwijzen niet alleen hun leerlingen, ze zorgen er ook voor dat leerlingen worden gesorteerd naar intellectuele niveaus. Het feit dat leerlingen van hogere opleidingen later veel cultureel actiever zijn dan leerlingen van lagere opleidingen, betekent wellicht alleen maar dat personen die goed wiskundesommen kunnen maken en foutloos kunnen spellen ook gemakkelijker met culturele informatie kunnen omgaan, en hoeft niets te maken te hebben met de omvang en aard van de genoten

**kunsteducatie. Dit noemen we het *selectie-model*.**

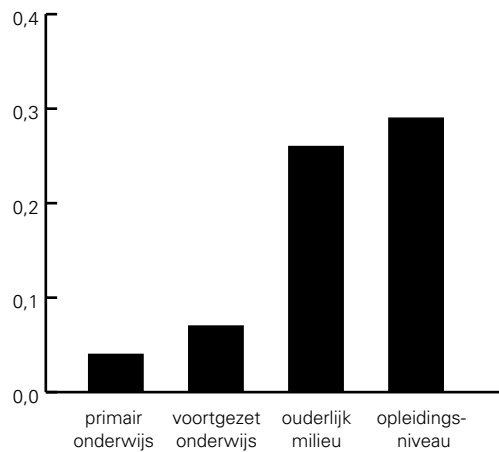
Vier invloeden Opnieuw blijkt op dit punt het unieke van de Amsterdamse Muziekluisterlessen en Kunstkijkuren. Omdat deze in het primair onderwijs plaatsvinden, kan het geconstateerde effect eenvoudigweg niet het effect van selectie zijn. Bij het voortgezet onderwijs ligt dit anders. Hier hebben we al wel met een geselecteerde leerlingengroep te maken. Bovendien is de deelname aan kunstzinnige vakken vaak facultatief. Hierdoor beperken mogelijke selectie-effecten zich niet alleen tot het onderwijsniveau, maar spelen ook binnen hetzelfde onderwijsniveau nog eens een rol. Uit de Amsterdamse gegevens blijkt dat selectie-effecten inderdaad een belangrijke rol spelen bij de invloed van het onderwijs op latere cultuurdeelname. De verschillen in cultuurdeelname tussen leerlingen met verschillende onderwijsniveaus maar overigens gelijke achtergrond, zijn veel groter dan de discrepanties tussen groepen met verschillende ervaringen met kunsteducatie. Dit betekent dat selectie-effecten veel groter zijn dan instructie-effecten. Het resultaat van het onderzoek in Amsterdam wordt nog eens samengevat in de grafieken 13 en 14. In deze grafieken zijn de vier invloeden op cultuurdeelname naast elkaar gezet: a. de kunsteducatie in het *primair onderwijs*, b. de kunsteducatie in het *voortgezet onderwijs*, c. de culturele activiteiten van de *ouders*, en d. de overblijvende invloed van het behaalde *onderwijsniveau* (terwijl de verschillen in culturele instructie op school constant zijn gehouden). Opnieuw is een onderscheid gemaakt tussen de invloed van op beeldende kunst en museumbezoek gerichte vorming en van op klassieke muziek en concertbezoek gerichte vorming op latere interesse in daarmee samenhangende activiteiten.

68

**13. Relatieve invloed van vier vormen van socialisatie op belangstelling voor beeldende kunst en museumbezoek**



**14. Relatieve invloed van vier vormen van socialisatie op belangstelling voor klassieke muziek en concertbezoek**



Bij cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en museumbezoek (grafiek 13) gaat de sterkste invloed uit van de culturele activiteiten van de ouders. Bij cultuurdeelname op het gebied van muziek (grafiek 14) is de invloed van het opleidingsniveau sterker. In beide gevallen verschillen de invloeden van opleiding en ouderlijk milieu overigens nauwelijks in sterkte. Pas op de derde plaats en op geruime afstand komt de kunsteducatie in het (primair en voortgezet) onderwijs. Ook gezamenlijk kunnen deze effecten zich nog

niet meten met de relatieve invloed van het ouderlijk milieu en het behaalde opleidingsniveau.

Verklaringskracht Het selectiemodel en het milieumodel hebben dus een grotere verklaringskracht dan het instructiemodel. Dit is in het licht van het streven naar sociale cultuurspreiding een weinig hoopgevende conclusie. Deze conclusie moet echter worden gerelativeerd. De onderzoeksresultaten zijn ontleend aan een empirisch aangetroffen situatie. Momenteel wordt er in het reguliere onderwijs weinig aandacht besteed aan kunsteducatie. Hierdoor telt de behandelde steekproef weinig personen die relatief intensieve kunstzinnige instructie in het voortgezet onderwijs hebben ondergaan. Hetzelfde geldt met betrekking tot het primair onderwijs voor de deelgroep van personen die buiten Amsterdam op de lagere of basisschool hebben gezeten.

De uitkomsten over de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen geven aan dat relatief intensieve kunsteducatie in het primair onderwijs wèl van invloed kan zijn op latere cultuurdeelname en dit kan niet aan selectie worden toegeschreven. Zo op het oog gaat het hier om een beperkt aanbod. Alles bijeengenomen zijn het niet veel lessen en ze worden wellicht aangeboden op het moment dat de leerling nog niet optimaal gevoelig is voor dergelijke ervaringen. Voor de ondervraagden in het onderzoek geldt bovendien dat het de in de tijd meest ver weg liggende ervaringen zijn. Tegen die achtergrond kan men er alleen maar verbaasd over zijn, dat er zo'n duidelijk effect van de Amsterdamse lessen naar voren komt in verhouding tot de ervaringen met kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Dit laatste blijkt immers nauwelijks van grotere invloed.

**De conclusie van het onderzoek in Amsterdam is derhalve niet alleen, dat niet te snel grote effecten van kunsteducatie in het onderwijs op latere cultuurdeelname mag worden verwacht. De conclusie is evenzeer, dat een systematische en doordacht opgezette vorm van kunsteducatie als de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen wel degelijk van invloed kan zijn.**

#### NOOT

1. Zie voor een overzicht hiervan *Bibliografie onderzoek cultuurdeelname en cultuurspreiding*. - Utrecht : LOKV, 1993. - (Katernen Kunsteducatie ; 1).

# 6. NAAR EEN OPTIMALER EFFECT VAN KUNSTEDUCATIE IN HET ONDERWIJS

LETTY RANSHUYSEN

*Sociale cultuurspreiding is één van de belangrijkste doeleinden van de naoorlogse cultuurpolitiek. Toch is de cultuurdeelname onder de Nederlandse bevolking niet toegenomen, ondanks speciale kortingsregelingen, drempelverlagende activiteiten en subsidiëring van binnen- en buitenschoolse kunsteducatie. Maar de conclusie dat cultuurdeelname niet door het overheidsbeleid beïnvloed kan worden, is te overhaast. Naar aanleiding van de in deze uitgave behandelde onderzoeksuitkomsten doen we suggesties voor bijstellingen in het overheidsbeleid, waardoor spreiding van deelname aan kunst en cultuur over de verschillende bevolkingsgroepen effectiever kan worden bevorderd.*

**Kunsteducatie als instrument voor cultuurspreiding** Sinds 1945 is het bezoek aan podiumkunsten afgenomen. Het museumbezoek is weliswaar toegenomen, maar dit wordt niet beschouwd als een gevolg van het cultuurbeleid, maar van het toegenomen toerisme. Een museum wordt hierbij vaak als einddoel gekozen omdat een museumbezoek - veel meer dan een bezoek aan de podiumkunsten - kan worden aangepast aan individuele wensen met betrekking tot de tijdsplanning en het te consumeren pakket (Knulst, 1989, p.215-6).

*Sociale ongelijkheid* Daarnaast blijkt dat de sociale ongelijkheid in cultuurdeelname tussen de hogere en lagere klassen gelijk is gebleven of zelfs sterker is geworden. Dit geldt voor alle culturele activiteiten, ook voor museumbezoek, ondanks de toegenomen deelname aan deze activiteit. Deelname aan cultuur blijkt dus zeer moeilijk door de overheid te beïnvloeden. Kamphorst illustreert dit met de bevinding dat de laatste vijftien jaar in landen, die wat hun cultuurbeleid betreft danig met elkaar verschillen, gelijksoortige ontwikkelingen te zien geven. De stagnatie in het bezoek aan podiumkunsten en de groei in het museum-

bezoek blijken op te treden in zeer uiteenlopende naties als Canada, de Verenigde Staten, Puerto Rico, Engeland, Frankrijk, Nederland en Tsjechoslowakije. Als stelsel van beïnvloedingsfactoren voor cultuurdeelname dat in alle betrokken landen hetzelfde zou kunnen zijn, vindt hij de socialisatie via het ouderlijk gezin. 'In elk van de beschreven landen zijn blijkbaar gezinnen waar kunst- en cultuurparticipatie zo belangrijk gevonden wordt dat deze positieve waardering in een proces van primaire 'frühkindliche' socialisatie van generatie op generatie wordt overgedragen. In andere gezinnen wordt een indifferente of negatieve basishouding ten aanzien van kunst en cultuur overgedragen. Al op jonge leeftijd internaliseert het kind deze invloeden waardoor latere beïnvloedingspogingen, onder andere door beleid, daarop geen vat meer hebben' (Kamphorst, 1988, p.22). De conclusie dat cultuurdeelname zich onafhankelijk van het overheidsbeleid ontwikkelt, lijkt hier echter te snel te worden getrokken. Zo stelt Blokland dat de gesignaleerde tendenties nog geen uitsluitsel geven over verschillen in het absolute *niveau* waarop aan de cultuur wordt deelgenomen. Daar dit sterk varieert tussen de betreffende landen, is het heel goed mogelijk dat het niveau van cultuurdeelname wel degelijk wordt beïnvloed door het gevoerde cultuurbeleid (Blokland, 1991, p.280).

#### Argumenten tegen falen cultuurbeleid

Er zijn argumenten aan te geven die er op wijzen dat het faillissement van het cultuurspreidingsbeleid te snel wordt uitgesproken. Ten *eerste* moeten we er rekening mee houden dat sociaal-culturele veranderingen traag verlopen. De uitkomsten van het onderzoek in Amsterdam tonen aan dat het ouderlijk milieu inderdaad van groot belang is voor het ontwikkelen van culturele activiteiten. Maar de selectie op intelligentie en cognitieve vaardigheden en de gedifferentieerde ontwikkeling van deze vaardigheden

waarin het onderwijsstelsel resulteert, blijken minstens van even groot belang voor de verschillen in cultuurdeelname tussen lagere en hogere sociaal-economische groepen. Volgens recent onderzoek door de sociologen Ganzeboom, De Graaf en Luijckx is er de afgelopen dertig jaar een duidelijke trend in de richting van meer opwaartse opleidingsmobiliteit (Oosterbaan, 1993). Deze opleidingsmobiliteit kan het culturele gedragspatroon van groepen mensen die niet met kunst en cultuur zijn grootgebracht veranderen. Wellicht is het nog te vroeg om de effecten van deze sociale stijging op het culturele gedrag van mensen te kunnen vaststellen.

Een *tweede* argument tegen de conclusie dat de overheid onmachtig is om de ongelijke cultuurdeelname tegen te gaan, is dat de gekozen beleidsinstrumenten wellicht niet de meest effectieve zijn om sociale cultuurspreiding te bevorderen. Reeds 35 jaar geleden concludeerde De Jager dat er 'een spanning is tussen het streven de kunst nader te brengen tot steeds bredere lagen van de bevolking en de geringe plaats die het onderwijs inruimt voor de kunstzinnige vorming' (De Jager, 1967, p.188). De meeste doelstellingen in het Nederlandse cultuurbeleid hebben betrekking op de aanbodzijde. Dat wil zeggen dat het beleid 'vooral betrokken is op de totstandkoming, conservering en openbaarmaking van cultuuruitingen en -goederen' (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1986, p.164). Maar onderzoek heeft onweerlegbaar aangetoond dat cultuurdeelname veel sterker wordt beïnvloed door immateriële omstandigheden dan door materiële. Factoren als de vrije tijd en de financiële middelen van de cultuurconsument en het culturele aanbod in zijn of haar omgeving spelen een rol, maar zijn te verwaarlozen wanneer ze worden afgezet tegen de invloed van de opleiding en het ouderlijk milieu. Toch besteedt de overheid nauwelijks aandacht aan specifieke maatregelen voor de inwijding en

scholing in culturele activiteiten van lager opgeleiden en kinderen uit de lagere sociaal-economische strata. 'De overheid draagt weliswaar zorg voor een kwalitatief hoogwaardig aanbod van cultuuruitingen, maar in welke mate en door wie er gebruik van wordt gemaakt, lijkt van secundair belang. In de praktijk is dit beleid daarom [...] verworden tot een voorzieningenbeleid voor een klein aantal geprivilegieerde deskundigen' (Blokland, 1991, p.289). Hierdoor wordt de sociale ongelijkheid in cultuurdeelname versterkt in plaats van afgezwakt.

*De invloed van opleiding* Uit de teleurstellende resultaten van het cultuurbeleid hebben velen geconcludeerd dat het streven naar cultuurspreiding een achterhaalde zaak is. Men meent dat cultuurdeelname vooral wordt bepaald door de invloed van het ouderlijk milieu, een terrein waarbinnen de overheid nu eenmaal niet kan ingrijpen. Het blijkt echter dat genoten opleiding ook een belangrijke determinant voor cultuurdeelname is. Het effect van het opleidingsniveau is voor een deel terug te voeren op de invloed van het ouderlijk milieu, omdat de culturele activiteiten van de ouders zowel de onderwijskansen als de latere cultuurdeelname bevorderen. Toch blijft er een belangrijke zelfstandige invloed van opleiding overeind. Deze invloed is vooral toe te schrijven aan het feit dat de sociale onderwijsongelijkheid resulteert in hiermee corresponderende verschillen in cultuurdeelname. Deze selectie-effecten kunnen alleen worden tegengegaan door de vermindering van de bestaande sociale ongelijkheid. Dit moeilijk te sturen en langzaam voortschrijdende proces laten we hier verder buiten beschouwing. Het onderwijs kan echter door het aanbieden van specifieke kunsteducatie ook op een meer directe manier invloed uitoefenen op cultuurdeelname.

**De uitkomsten van het onderzoek naar de effecten van de Amsterdamse Kunstrijk-**

**uren en Muziekluisterlessen ondersteunen de idee, dat een oriëntatie op het onderwijsbeleid effectiever is voor het realiseren van sociale cultuurspreiding dan het huidige op het aanbod gerichte beleid.**

#### *Van aanbod- naar onderwijsbeleid*

In de *eerste* plaats blijkt uit het onderzoek dat een relatief intensief kunsteducatieprogramma in het primair onderwijs van invloed is op latere cultuurdeelname. De deelnemers aan deze lessen blijken in doorsnee op latere leeftijd 10% tot 20% vaker naar musea en concerten te gaan dan de niet-deelnemers. Terwijl het bij deze lessen om betrekkelijk incidentele ervaringen gaat, die behoorlijk ver terug liggen in de levensloop, vormen ze toch een blijvende stimulans voor latere cultuurdeelname. Hieruit kunnen we concluderen dat kunsteducatie in het primair onderwijs een belangrijke rol kan spelen bij de vergroting van het publieksbereik van de kunsten. Om dit te bereiken moet het reguliere aanbod van kunsteducatie in het primair onderwijs verbeterd worden.

In de *tweede* plaats blijkt dat ook de kunstgerichte activiteiten in het voortgezet onderwijs van invloed kunnen zijn op latere cultuurdeelname. Deze invloed is weliswaar gering en geeft geen aanleiding tot hooggespannen verwachtingen. Er moet echter rekening worden gehouden met het feit dat de onderzoeksresultaten zijn ontleend aan een empirisch aangetroffen situatie in de periode van 1963 tot 1986. Toen werd in het voortgezet onderwijs slechts incidenteel aandacht besteed aan receptieve kunsteducatie. Hierdoor telt de steekproef weinig personen die intensieve kunsteducatie in het voortgezet onderwijs hebben ondergaan. De doelstellingen van kunstzinnige vorming zijn echter ondertussen verschoven. In de WVC-nota *Kunstzinnige vorming, Amateurstische kunstbeoefening en Kunstbeleid* uit 1985 werd min of meer afscheid genomen van de vormingsgerichte doelen



die zo prominent aanwezig waren in de beleidsnota's uit de jaren zeventig. Hierdoor heeft op de kunsten georiënteerde kunsteducatie meer gewicht gekregen (Haanstra, Van der Kamp en Oostwoud Wijdenes, 1992, p.23). Deze ontwikkelingen zijn niet meer meegenomen in het onderzoek in Amsterdam. Het is goed mogelijk dat de toenemende aandacht voor kunsteducatie in het voortgezet onderwijs tot grotere effecten op latere cultuurdeelname leidt dan nu is aangetroffen. Wellicht kan het door de ministeries van WVC en O&W geplande onderzoek naar deze effecten meer duidelijkheid hierover geven.

Een *derde* bevinding uit het onderzoek die pleit voor een accentverschuiving van aanbod- naar onderwijsbeleid, is dat kunsteducatie in het onderwijs een gebrek aan stimulansen vanuit het ouderlijk milieu kan compenseren. Men kan zowel op basis van stimulansen in het ouderlijk milieu als in het onderwijs cultureel actief worden, de combinatie van de twee is niet vereist. Het moet dus mogelijk zijn om een breder publieksbereik van de culturele instellingen te bewerkstelligen door middel van kunsteducatieprogramma's die zich in de eerste plaats richten op die groepen leerlingen van wie wordt verondersteld dat ze thuis weinig of niet met kunst en cultuur in aanraking worden gebracht.

**Het onderwijs als beïnvloedingskanaal waarmee ontbrekende cultuurdeelname thuis kan worden gecompenseerd, is dus nog lang niet voldoende uitgebuit.**

**Gewenste inrichting van kunsteducatie in het onderwijs** Om sociale cultuurspreiding te bewerkstelligen is het noodzakelijk dat kunsteducatie in het onderwijs niet slechts wordt aangeboden aan de meer bevoorrechte groepen. Daarom is het belangrijk om al in de basisschool te beginnen met kunsteducatie. In deze fase heeft zich immers nog geen selectie naar onder-

**wijsniveaus voorgedaan, zoals in het voortgezet onderwijs wel het geval is. De oudere leeftijdsgroep kan nooit zo massaal en ongeselecteerd worden bereikt als de basisschooljeugd. Bovendien zijn kunsteducatieprogramma's die de achterstand moeten verkleinen van kinderen uit de lagere strata ten opzichte van kinderen uit de hogere strata - net als bij de andere vakken in het onderwijs - effectiever naarmate ze eerder in de schoolloopbaan plaatsvinden.**

*Sleutelleeftijden* Een andere reden om kinderen in de basisschool met kunsteducatie in aanraking te brengen, is dat dit een geschikte leeftijdsfase is voor kennisgeving met kunst en cultuur. Kamphorst en Spruijt suggereren op basis van hun onderzoek naar de invloed van socialisatie op vrijetijdsgedrag dat er voor het aanleren van vrijetijdsgedrag sleutelleeftijden zijn aan te geven. Dat wil zeggen dat als men dingen op die bepaalde leeftijd leert men maximaal toegang krijgt tot die betreffende gedragingen. Voor museumbezoek ligt de sleutelleeftijd onder de twaalf jaar, voor concertbezoek tussen negen en twaalf jaar (Kamphorst en Spruijt, 1983, p.173). Bovendien zijn kinderen die de pubertijd nog niet hebben bereikt meer ontvankelijk voor nieuwe indrukken en hebben ze nog geen last van vastgezette waarde-oordelen. Hierdoor interesseren ze zich wellicht gemakkelijker voor het kunstonderwijsaanbod dan oudere kinderen. Uit de evaluaties van oud-deelnemers van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen blijkt overigens dat dit meer opgaat voor beeldende kunst dan voor klassieke muziek: weerstanden tegen klassieke muziek blijken wel al op elf- en twaalfjarige leeftijd voor te komen. Naarmate kinderen ouder worden, worden de normen van de stijlgroepen waartoe ze horen of willen horen steeds belangrijker. Binnen veel van die stijlgroepen wordt belangstelling voor kunst en kunstbezoek als afwijkend gedrag beschouwd (De Waal,

1989). Hierdoor gaan ze zich steeds meer afzetten tegen de aangeboden kunstuitingen. Dit pleit er niet alleen voor om in de basisschool met kunsteducatie te beginnen, maar ook om dit niet te beperken tot de eindfase van het basisonderwijs. In de lagere groepen van het basisonderwijs is de kans dat op generatiemotieven gebaseerde weerstanden tegen kunst een belemmering gaan vormen het kleinst, zodat daar het best een basis gelegd kan worden voor interesse in kunst en cultuur.

Hoewel kunsteducatie in het primair onderwijs belangrijke voordelen heeft, zijn er ook argumenten die pleiten voor kunsteducatie in een latere fase. Ten *eerste* vereist het genieten van kunst en cultuur cognitieve vaardigheden waarover jonge kinderen nog niet beschikken. Hierdoor kan het kunstaanbod te moeilijk zijn voor basisschoolleerlingen, waardoor zij het niet waarderen. Dit is overigens door relatief weinig oud-deelnemers van de Kunstkijkuren en Muziek-

74 luisterlessen aangegeven. Een *tweede* bezwaar tegen een vroege kennismaking met kunst en cultuur is dat er een lange periode overbrugd moet worden voordat de leerling zelfstandig culturele activiteiten kan ontplooien. Jonge kinderen zijn immers in hun vrijetijdsgedrag sterk afhankelijk van de keuzes van hun opvoeders. De interesse die op jonge leeftijd wordt gewekt kan, als dit niet door de opvoeders gesteund wordt, tegen de tijd dat de leerling volwassen is al volledig zijn vervaagd.

Volgens onderzoek in de Verenigde Staten heeft kunsteducatie, wanneer dit alleen op jonge leeftijd wordt aangeboden, weinig effect op latere cultuurdeelname. Een maximaal effect wordt bereikt wanneer de kunstzinnige vorming continu plaatsvindt, of op zijn minst in verschillende leeftijdsfasen (Orend, 1989, p.51). Het inpassen van kunsteducatie in de achtereenvolgende onderwijsfasen heeft bovendien het belangrijke voordeel dat een breder scala van kunstuitingen aan bod kan komen.

**Er zijn dus zowel aan kunsteducatie in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs voor- en nadelen toe te schrijven. Om deze voordelen uit te buiten en de bezwaren te ondervangen, kan kunsteducatie het best in beide onderwijsfasen worden aangeboden.**

**Het kunsteducatie-aanbod van buitenschoolse instellingen Momenteel varieert de aandacht voor kunsteducatie sterk per school aangezien dit afhangt van de zeer wisselende omstandigheden in de scholen. We hebben gezien dat veel basisscholen worden belemmerd in het zelf realiseren van kunsteducatie door een groot aantal knelpunten. Aan de leerkrachten worden veel eisen gesteld op diverse vakgebieden en het is dan ook niet verwonderlijk dat velen er niet toe komen om zich de kennis en vaardigheden voor het geven van kunsteducatie eigen te maken.**

#### Ondersteuningsmogelijkheden

Daarnaast ontbreekt het hen aan financiële middelen en geschikt lesmateriaal. Deze knelpunten moeten door het schoolteam en de ouders overwonnen worden en hiertoe zijn ze vaak niet gemotiveerd. Omdat de situaties in de scholen vaak verre van ideaal zijn voor het realiseren van kunsteducatie, hangt veel af van de ondersteuningsmogelijkheden in de omgeving van de scholen. Wanneer onderwijsgevendenden uit het basisonderwijs overwegen om iets aan kunsteducatie te doen, worden zij geconfronteerd met een groot aanbod van activiteiten van een scala van buitenschoolse culturele instellingen. Daarnaast kunnen ze nog gebruik maken van de bemiddeling via plaatselijke, regionale en provinciale steunpunten en het landelijk ondersteuningsinstituut (LOKV). Ze kunnen kiezen voor deelname aan speciale lessen, excursies, voorstellingen en projecten of ondersteuning krijgen door middel van informatiebijeenkomsten.

sten, cursussen en lesmateriaal. Om gebruik te maken van deze mogelijkheden is doorgaans een niet geringe investering van de onderwijsgegenden vereist. Het schoolteam moet zich verdiepen in het aanbod, op tijd keuzes maken en de gekozen onderdelen zien in te roosteren in het lesprogramma. Daarnaast moeten de leerkrachten tijd besteden aan de voorbereiding, uitvoering en verwerking van deze activiteiten. Deze inzet is niet altijd op te brengen. Hierdoor is de kans groot dat alleen de sterk gemotiveerde onderwijsgegenden optimaal gebruik maken van het beschikbare aanbod. Leerlingen van scholen waar weinig belang wordt gehecht aan kunsteducatie worden hierdoor eerder uitgesloten. Dit werkt een selectieve deelname aan kunsteducatie in de hand en bevordert een ongelijke deelname aan cultuur op latere leeftijd.

Voor het voortgezet onderwijs zijn de mogelijkheden voor ondersteuning bij receptieve kunsteducatie niet zo groot; de meeste culturele instellingen en ondersteuningsinstituten richten zich vooral op het primair onderwijs. Er zijn met name weinig geschikte programma's voor mavo en lbo. Uit de in Amsterdam verzamelde gegevens blijkt dan ook dat deze schooltypen ver achterblijven in het aanbod van en deelname aan kunsteducatie bij havo en vwo. Deze omstandigheid is tegengesteld aan de situatie die noodzakelijk is voor het realiseren van sociale cultuurspreiding. Gezien het sterke verband tussen opleidingsniveau en de culturele activiteiten van de ouders moeten juist de lagere onderwijstypen een gebrek aan culturele vorming thuis compenseren.

Organisatorische verbeteringen Uit het voorafgaande kunnen we opmaken dat de manier waarop de ondersteuning van kunsteducatie in het onderwijs is georganiseerd, het onbedoelde effect heeft dat bestaande ongelijkheden in cultuurdeelna-

me eerder worden bevorderd dan tegengegaan. Scholen met ouders en onderwijsgegenden die weinig belangstelling hebben voor kunsteducatie en de lagere opleidingstypen in het voortgezet onderwijs maken weinig gebruik van het ondersteuningsaanbod. Om cultuurspreiding daadwerkelijk te bevorderen, moeten de ondersteuningsinstituten hun beleid bijstellen. Hier volgen enkele suggesties.

#### Overzichtelijk aanbod

We hebben gezien dat zich in de jaren tachtig een accentverschuiving heeft voorgedaan in het beleid van culturele instellingen en ondersteuningsinstituten van directe naar indirecte begeleiding, van eerstelijns naar tweedelijnswork. Daarnaast heeft de decentralisatie van de verantwoordelijkheden voor kunsteducatie tot een groot aantal waardevolle projecten geleid, maar ook tot een chaotisch en versnipperd aanbod van kunstgerichte activiteiten. Deze ontwikkelingen werken een selectieve deelname in de hand. Het realiseren van kunsteducatie in de scholen is hierdoor steeds meer van schoolgebonden factoren gaan afhangen. Dit vraagt om maatregelen die haaks staan op het beleid van het afgelopen decennium, namelijk het realiseren van een meer overzichtelijk aanbod van door externe vakdocenten verzorgde programma's. Hierbij zal men om praktisch-organisatorische redenen een concentratie van activiteiten moeten realiseren in de voor de scholen rustige perioden (bijvoorbeeld tussen Kerstmis en Pasen). Een op deze manier georganiseerd aanbod kan gemakkelijker worden ingeroosterd en vraagt minder investeringen van de scholen, waardoor de deelname veel minder afhankelijk is van de inzet en motivatie van de onderwijsgegenden.

Intensieve programma's  
Ideaal voor het basisonderwijs is het realiseren van intensieve kunsteducatieprogramma's conform de Amsterdamse

Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. Dit zou niet alleen een minder selectief bereik van de doelgroep mogelijk maken, maar ook de kwantiteit en de kwaliteit van receptieve kunsteducatie in het basisonderwijs vergroten. De opzet van dit programma is echter toegespitst op een situatie waarin musea en concertzalen onder handbereik liggen en is dus alleen toepasbaar in de grotere steden. Voor de kleinere plaatsen kunnen andere succesvolle programma's als voorbeeld dienen. Te denken valt aan projecten in de school als reizende tentoonstellingen en voorstellingen met een aansluitend programma of projecten waarbij verscheidene scholen gezamenlijk van een lokatie gebruik maken. Er zijn genoeg inspirerende projecten te vinden bij het LOKV.

#### Meer vakdocenten

76 Er moeten meer vakdocenten vanuit de ondersteuningsinstituten vrijkomen die deze programma's verzorgen, zodat de uitvoering niet langer afhangt van de kennis en motivatie van de leerkracht. Er kan tijd worden vrijgemaakt voor dit eerstelijnswork door meer gebruik te maken van elkaars ervaringen, zodat niet elk instituut telkens weer zelf projecten en bijbehorend materiaal hoeft te ontwikkelen. Bovendien hoeft er minder in het tweedelijnswork geïnvesteerd te worden als er meer geheel door externe vakdocenten verzorgde projecten voor het basisonderwijs worden ontwikkeld. Ook kan worden gedacht aan het inzetten van gemotiveerde kunstenaars, kunsthistorici en musicologen, sociaal-cultureel werkers en werkloze leerkrachten (wachtgelders). De noodzakelijke bijscholing tot volwaardige vakdocenten kan worden verzorgd door de ondersteuningsinstituten.

Kunsteducatie in bijzondere context  
Het voorstel om de receptieve kunsteducatie in de scholen meer aan buitenschoolse instituten over te laten, gaat in tegen de algemene opvatting dat kunsteducatie geïn-

tegreerd in het onderwijsprogramma moet plaatsvinden. Niet omdat geïntegreerde kunsteducatie geen goede zaak zou zijn, maar omdat dit in de huidige onderwijspraktijk te hoog gegrepen is. Toch is er naast praktisch-organisatorische redenen ook een inhoudelijk argument te geven voor kunsteducatie die los van het gewone onderwijsprogramma staat. De oud-deelnemers van de Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen geven aan dat het 'uitstapjes-effect' van de Kunstkijkuren tot een grotere waardering voor deze lessen leidt dan voor de Muziekluisterlessen die - met uitzondering van het slotconcert - wel op school plaatsvinden. Tevens blijkt dat men zich de Kunstkijkuren beter kan herinneren. Lessen die in een bijzondere context plaatsvinden, dus buiten school en door een ander soort docent dan degene die dagelijks voor de klas staat, laten een grotere indruk achter dan gewone lessen op school. Lessen met een bijzonder karakter hebben daardoor wellicht een grotere invloed dan gewone lessen.

#### Voortgezet onderwijs

Het realiseren van kwalitatief hoogwaardige kunsteducatie in het voortgezet onderwijs vraagt om een andere aanpak dan voor het primair onderwijs. Voor deze onderwijsfase moet er een groter aanbod van aanvullende kunstgerichte activiteiten komen, dat bovendien moet inspelen op de uiteenlopende onderwijsniveaus en daarmee samenhangende behoeften en mogelijkheden van de leerlingen. Ook de ondersteuningsbehoeften vanuit de scholen variëren sterk. Er zijn in het voortgezet onderwijs vakdocenten werkzaam, waardoor er - anders dan bij het primair onderwijs - geen behoefte is aan door externe vakdocenten verzorgde programma's. De achtergronden van deze vakdocenten verschillen echter sterk: van een LO-akte of een N-akte tot een MOB-akte of diploma van een eerstegraadsopleiding. Deze verschillen in know-how en

de niveauverschillen van de opleidingstypen bemoeilijken een structurele samenwerking tussen ondersteuningsinstituten en de scholen in het voortgezet onderwijs. Haanstra e.a. hebben in 1988 een aantal aanbevelingen gedaan om deze samenwerking uit te breiden en te verbeteren. Deze aanbevelingen zijn nog steeds actueel en hebben betrekking op doelformulering, vraagverkenning onder scholen en leerlingen, het scheppen van randvoorwaarden en de organisatie van het aanbod. Zo wordt aanbevolen om in het docententeam één of meer coördinatoren culturele vorming aan te stellen, die de contacten met culturele instellingen en ondersteuningsinstituten verzorgen en die vraag en aanbod op elkaar afstemmen. Het opstellen van een jaarplan voor kunstgerichte activiteiten om te garanderen dat er activiteiten plaatsvinden en om de inroosterproblemen te beperken, is een andere waardevolle suggestie. Bovendien is het van belang dat de instellingen hun kennis en deskundigheid over de organisatie en regelgeving in het voortgezet onderwijs vergroten (Haanstra, Oud en Veen, 1988, p.107-114).

**De belangrijkste aanbeveling om sociale cultuurspreiding te realiseren, is echter dat er veel meer activiteiten voor het vbo en mavo ontwikkeld moeten worden.**

*Inhoudelijke verbeteringen* Mometeel gaat het bij receptieve kunsteducatie in het onderwijs veelal om incidenten als excursies en kortdurende projecten. De uitkomsten van het onderzoek in Amsterdam maken duidelijk dat van zulke incidentele kunsteducatie weinig effect mag worden verwacht op latere cultuurdeelname. Omdat blijkt dat een intensiever programma als de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen wel effectief is, is het gewenst dat de kunsteducatie in het onderwijs wordt geïntensiveerd. Te denken valt aan lessenreeksen van circa tien lessen zoals bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen.

In het kader van het belang van longitudinale kunstzinnige socialisatie kan ook worden gedacht aan meerjarenprogramma's. Een voorbeeld van dit laatste biedt het Integrale Kunstenplan voor het Basisonderwijs in Den Haag, dat wordt verzorgd door het Koorenhuis aldaar. De programmering is zo opgezet dat de leerlingen systematisch in aanraking komen met alle kunstdisciplines, en is toegesneden op leeftijd en interesse sfeer van de leerlingen. 'Het belangrijkste doel van dit kunstenplan is een houding in het basisonderwijs te bewerkstelligen waardoor kunst niet langer als incident of toevallige bijkomstigheid wordt gezien, maar als een wezenlijk onderdeel van de gehele opleiding' (Centrum voor Kunstzinnige Vorming, 1991). Een ander voorbeeld van een meerjarenprogramma dat is toegesneden op de situatie buiten de grote steden, is de formule van het Brabants Instituut Kunstzinnige Vorming (BISK). Een aantal scholen in een regio neemt gezamenlijk deel aan kunstgerichte activiteiten en legt dit programma vast in het schoolwerkplan. Op deze manier komen hun leerlingen in contact met zes uitingen van kunst; op sommige scholen doorlopen de leerlingen zelfs tweemaal deze cyclus.

77

Kwaliteit van het aanbod  
Behalve de kwantiteit is de kwaliteit van het aanbod natuurlijk belangrijk. Interessante initiatieven kunnen daarbij een voorbeeldfunctie vervullen. Zo valt een hoop te leren van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen. We hebben gezien dat deze programma's sterk gericht zijn op het zoeken naar aansluiting op de mogelijkheden en de belevingswereld van de doelgroep. Toch blijft het succes van deze methode sterk afhankelijk van de persoonlijkheid van de docent. Voor de een hadden de Kunstkijkuren of Muziekluisterlessen een doorslaggevende vormende waarde door het inspirerende voorbeeld van de docent, voor de ander gaf de pretentieuze opstelling van de

docent daarentegen aanleiding om zich verre van beeldende kunst of klassieke muziek te houden. Bij kunsteducatie gaat het om thema's die voor veel leerlingen nieuw zijn en regelmatig door hen worden geassocieerd met status- of leeftijdsgroepen waartoe zij niet behoren. Juist daarom is de persoonlijkheid van de docent zo belangrijk voor de doorwerking van deze lessen. Wanneer de docent de juiste toon niet weet te treffen, kan dit kennelijk tot zo'n grote weerzin leiden dat men niet meer open kan staan voor de inhoud van de lessen.

Een bedachtzame benadering van de leerling is vooral belangrijk bij leerlingen van de lagere vormen van het voortgezet onderwijs. Bij deze groep zorgt het samenspel van op klasse- en generatiemotieven gebaseerde vooroordelen voor grote weerstanden. De geschiedenis van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen geeft hier een sprekend voorbeeld van. In de periode 1953-

78 1980 organiseerde de Amsterdamse Museumcommissie ook rondleidingen voor groepen uit het voortgezet onderwijs. Uit de verslagen van de commissie blijkt dat de leerlingen uit het voortgezet onderwijs, met name die uit het lbo, zeer moeilijk waren te motiveren voor de museumlessen. Dit leidde tot ordeproblemen, waardoor de Kunstkijkuurdocenten onder grote druk kwamen te staan. Dit was naast een aantal organisatorische problemen de aanleiding om met de lessen voor het voortgezet onderwijs te stoppen. Ook buiten Amsterdam is men er nauwelijks in geslaagd om activiteiten te ontwikkelen die aansluiten op groepen uit de lagere vormen van het voortgezet onderwijs, terwijl voor het realiseren van sociale cultuurspreiding juist deze groepen prioriteit moeten krijgen. Om programma's te ontwikkelen die aanslaan bij lager opgeleiden is het van belang dat men zich verdiept in de leefwereld van deze doelgroep. 'De cultuur van jongeren, dat wil zeggen het proces van eigen beteke-

nis- en zingeving aan de cultuur, met of zonder ontlening aan dat wat een aantal elites nu eenmaal belangrijk vindt, is een beter en vruchtbaar uitgangspunt voor de cultuuropvoeding, dan het voortdurende pleidooi om kunstopvoeding' (Van Zuilen, 1989, p.97). Men moet dus bij het ontwikkelen van kunsteducatie voor het voortgezet onderwijs, met name voor het vbo, te rade te gaan bij de doelgroep; door vraagverkenning en het geven van proeflessen. Een goed voorbeeld van een kunsteducatieproject dat is toegesneden op de vbo/mavogroep is het project *Deze kant boven* van de Culturele Raden van Zuid-Holland en Noord-Holland. Deze reizende tentoonstelling bestaat uit ruimtelijke kunstwerken, waarvan de aard en de produktiewijze goed aansluiten bij het technische karakter dat lbo-opleidingen vaak kenmerkt. Het project start met een speelse en lichtvoetig opgezette videoband die de leerlingen op een prikkelende manier kennis laat maken met beeldende kunst. De objecten worden vervolgens door de leerlingen uitgepakt en opgesteld aan de hand van een instructie met (technische) tekeningen. Daarna kunnen de objecten aan de hand van een vragenlijst worden bekeken. Dit project blijkt goed aan te slaan (Kikkert, 1993).

Ondersteuning vanuit de omgeving  
Bij het bepalen van de inhoud van een kunsteducatieprogramma is het bovendien van cruciaal belang dat de aangewakkerde interesse voor de kunsten wordt ondersteund door de directe omgeving van de leerling. Basisschoolleerlingen zijn voor een herhaald bezoek aan de culturele instellingen die ze via de school hebben leren kennen nog sterk afhankelijk van de medewerking van hun ouders. Daarom is het zinvol om kunsteducatie in basisscholen gepaard te laten gaan met acties die zich richten op het bevorderen van de ondersteuning door de ouders. Te denken valt aan het betrekken van ouders bij de klassikale bezoeken aan

musea, concerten en podiumkunsten of bij de organisatie van voorstellingen en tentoonstellingen op school. Een andere mogelijkheid is het verspreiden van gratis of goedkope toegangskaarten onder de ouders van de leerlingen voor musea, muziek-, ballet- of theatervoorstellingen die aansluiten op de introductie die hun kinderen op school hebben gehad, of het organiseren van tentoonstellingen, muziek-, ballet- en theatervoorstellingen op school, die ook toegankelijk zijn voor de ouders.

Voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs is de houding van stijlgroepgenoten belangrijker dan die van de ouders. In deze onderwijsfase kunnen vergelijkbare acties worden gericht op de sociale omgeving van de leerlingen, door bijvoorbeeld onder de leerlingen toegangskaarten te verspreiden voor op de genoten kunsteducatie aansluitende activiteiten, met de mogelijkheid om een introduc e mee te nemen, of door kunstgerichte activiteiten op school te organiseren die ook toegankelijk zijn voor een introduc e. Natuurlijk moet het hier dan wel gaan om activiteiten die aansluiten op de leefwereld van de doelgroep.

**Reflectie op beleidsvoornemens van de overheid** In het landelijk cultuurbeleid is een accentverschuiving waar te nemen van kunsteducatie naar amateurkunst als instrument voor cultuurdeelname. In de adviesaanvraag aan de Raad voor de Kunst over het *Kunstenplan 1993-1996* van de minister van WVC wordt een verschuiving voorgesteld van WVC-middelen van onderwijsgerichte activiteiten naar de amateurkunst, een verschuiving die in de toewijzing van middelen inmiddels plaatsvindt.

Amateurkunst Deze beleidswijziging is beïnvloed door onderzoeken van het Sociaal en Cultureel Planbureau (m.n. Van Beek en Knulst, 1991) waaruit blijkt dat

amateurkunst samenhangt met cultuurdeelname. Er kan echter een vraagteken worden gezet bij een te grote accentverlegging van (binnenschoolse) kunsteducatie naar (buitenschoolse) amateurkunst. Amateurkunst is - in tegenstelling tot veel onderdelen van kunsteducatie in het onderwijs - facultatief. Daarbij speelt zelfselectie een grote rol: personen die toch al geïnteresseerd zijn in culturele activiteiten en zich toch wel tot actieve cultuurparticipanten zouden ontwikkelen, doen hier eerder aan mee dan degenen die niet vertrouwd zijn met cultureel aanbod. Om sociale cultuurspreiding daadwerkelijk te bevorderen is het van belang om een beleid te ontwikkelen waarmee deze zelfselectie-effecten ingedamd worden. Facultatieve vormen van kunsteducatie, zowel binnenschools als buitenschools, zijn ongetwijfeld van groot belang voor de vergroting en de sociale spreiding van cultuurdeelname. Men moet er echter oog voor hebben dat facultatieve kunsteducatie een reeds geïnteresseerd publiek bereikt, terwijl kunsteducatie in het onderwijscurriculum ook de niet ingewijden met kunst en cultuur in aanraking brengt.

Voorwaarden Een ander beleidsvoornemen dat onvoldoende rekening houdt met het optreden van selectiviteit in deelname aan kunsteducatie zijn de voorstellen om de financiering van de ondersteuningsinstellingen te vervangen door financiering van de steunvragende scholen (WRR, 1991). Een verandering in financiering van het aanbod naar vraagfinanciering lijkt in dit verband geen goede keus. Dit werkt immers in de hand dat vooral de cultureel actieve scholen van subsidies voor kunsteducatie gaan profiteren. Zij hebben al contacten met de instellingen op dit terrein en zijn vertrouwd met het aanbod, zodat ze eerder financiële ondersteuning zullen aanvragen dan scholen die nog geen traditie hebben opgebouwd met kunsteducatie. Het is zinniger om de ondersteuningsinstellingen

financieel te ondersteunen, onder voorwaarde dat ze prioriteit geven aan ondersteuning van het vbo en mavo en aan scholen die nog weinig aan kunsteducatie doen. Hiertoe zouden specifieke doelsubsidies ter beschikking gesteld kunnen worden.

Het stellen van voorwaarden bij subsidiëring en het inzetten van doelsubsidies zijn manieren om de kunsteducatie in het onderwijs te sturen in de richting van een meer evenwichtige spreiding van kunsteducatie over de verschillende sociaal-economische groepen. Het valt op dat de overheid zich wat dit betreft zeer terughoudend opstelt. Zo wordt in de nota *Kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs* gesteld dat het de vrijheid van de school is en blijft om al of niet gebruik te maken van de beschikbare ondersteuning van ondersteuningsinstituten (Ministeries van WVC en O&W, 1989, p.21). Verderop in deze nota worden samenwerkingsmogelijkheden tussen scholen en buitenschoolse instellingen gesugge-

80 reerd, maar ook hierop wordt geen enkele druk uitgeoefend: 'op geen enkele wijze zullen dergelijke ontwikkelingen door centrale regelgeving worden afgedwongen' (p.22). Een laatste voorbeeld van de vrijblijvende opstelling van de overheid is de manier waarop men gestalte wil geven aan de voorbeeldfunctie van geslaagde initiatieven op het gebied van kunsteducatie. Navolging van succesvolle initiatieven wordt gestimuleerd door er gerichte en systematische aandacht aan te besteden in het kader van het voorlichtings- en publikatiebeleid van het ministerie van O&W (p.24). Op deze manier is de navolging afhankelijk van de toevallige confrontatie met het voorbeeld en het enthousiasme van de onderwijsgevende. Het is mogelijk om wat meer structuur aan te brengen door geslaagde projecten en initiatieven structureel door te spelen naar landelijke instituten als de SLO en het LOKV. Deze instituten kunnen de beschrijvingen, voorbeeldlessen en het begeleidingsmateriaal toetsen en doorslui-

zen. Ook hier kunnen doelsubsidies aan gekoppeld worden.

*Indirecte en directe sturing* Eén van de oorzaken van het terughoudende beleid van de overheid ten aanzien van kunsteducatie is gelegen in het feit dat de verantwoordelijkheid van dit beleid is verdeeld over de ministeries van WVC en O&W. Het zal niet meevallen om beide partijen op één lijn te krijgen voor een meer sturend beleid. Daarnaast zullen interventies van de overheid die verder gaan dan doelsubsidies ongetwijfeld weerstanden oproepen bij de direct betrokkenen. Zo zullen de ondersteuningsinstituten niet blij zijn met een ombuiging van tweedelijnswerk naar eerstelijnswerk bij de activiteiten voor het basisonderwijs. Deze ombuiging zal als een aantasting van hun werk worden ervaren. Vanuit het onderwijs zullen protesten komen tegen maatregelen die cultureel inactieve scholen dwingen om meer aandacht te besteden aan kunsteducatie, omdat dit in strijd is met de vrijheid van het onderwijs. Bovendien zullen onderwijsinstellingen die al lang gebruik maken van het externe aanbod van kunsteducatie protesteren, wanneer ze te horen krijgen dat andere scholen prioriteit krijgen. Voor succesvolle kunsteducatie zijn het enthousiasme van de (interne of externe) docent en de medewerking van de schoolleiding belangrijke zo niet doorslaggevende voorwaarden. Daarom zullen de weerstanden in de ondersteuningsinstituten en scholen vooral door middel van overtuiging en onderhandeling overwonnen moeten worden.

**De huidige situatie vraagt echter ook om meer directe sturing. Momenteel ondergaan kinderen uit cultureel actieve milieus, die veelal op cultureel actieve scholen zitten en de hogere opleidingen volgen, meer kunsteducatie dan kinderen die thuis niet of nauwelijks worden ingewijd in culturele activiteiten. Om de cultuurdeelname van deze laatsten te bevorderen, is het noodza-**



**kelijk dat er maatregelen worden genomen die garanderen dat juist zij op school in aanraking worden gebracht met kunst en cultuur.**

# LITERATUUR

**Adviesgroep Projecten Eerste Fase Voortgezet Onderwijs (1985), *Secundair Onderwijs en Culturele Instellingen*.** - Zeist : [s.n.]. - (Apvo-1).

**Beek, P. van, Knulst, W.P. (1991), *De kunstzinnige burger : onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesse onder de bevolking vanaf 6 jaar*.** - Rijswijk : Sociaal en Cultureel Planbureau - (Cahier ; 86).

**Bevers, A.M. (1988), *Cultuurspreiding en publieksbereik : van volksverheffing tot marktstrategie*.** In: Bevers, A.M. [et al.], ***In ons diaconale land : opstellen over cultuurspreiding***. - Amsterdam : Boekmanstichting [etc.]. - (Boekmanstudies).

**Blokland, H.T. (1991), *Vrijheid autonomie emancipatie : een politiekfilosofische en cultuurpolitieke beschouwing*.** - Delft : Eburon. - (Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam).

**Boots, A. (1980), *Kunst genieten, waarom en hoe : educatief werk in musea*.** In: Koevoets, B., Rheeden, H. van (red.), ***Geen dag zonder lijn : 100 jaar tekenonderwijs in Nederland 1880-1980***. - Haarlem : Fibula-van Dishoeck.

**Bourdieu, P. (1979), *La distinction : Critique Social du Jugement*.** - Paris : Les Editions de Minuit.

82

**Buro Servicetaken Onderwijs (1991), *Respons enquête Muziekluisterlessen en enquête Kunstkijkuren*.** - Amsterdam : [s.n.].

**CBS (1989), *Musea 1988*.** - Voorburg [etc.] : Centraal Bureau voor de Statistiek. - (Sociaal-culturele berichten ; 12).

**Centrum voor Kunstzinnige Vorming (1991), *Programma voor het basisonderwijs Den Haag 1991/1992*.** - Den Haag : Centrum voor Kunstzinnige Vorming.

**Daamen, D., Haanstra, F. (1980), *Het educatieve werk van de Nederlandse musea : activiteiten, opvattingen en positie van educatieve medewerkers*.** - Amsterdam : Kohnstamminstituut.

**Ganzeboom, H. (1989), *Cultuurdeelname in Nederland : een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*.** - Assen : Van Gorcum.

**Ganzeboom, H., Haanstra, F. (1989), *Museum en Publiek*.** - Rijswijk : Ministerie van WVC.

**Gemeente Haarlem (1992), *Culturele activiteiten voor het primair onderwijs : programma 1992-1993*.** - Haarlem : Gemeente afdeling Culturele Zaken.

**Gool, A.J.J. van (1947), *Rapport inzake museumbezoek voor kinderen van de lagere school*** - Amsterdam : Gemeente afdeling Onderwijs.

**Haanstra, F., Oijen, L. van (1985), *Leereffecten van kunstzinnige vorming : een inventarisatie van onderzoek***. - Amsterdam : SCO - (SCO rapport ; 56).

**Haanstra, F., Oud, W., Veen, A. (1988), *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen***. - Amsterdam : SCO - (SCO rapport ; 165).

**Haanstra, F., Kamp, M. van der, Oostwoud Wijdenes, J. (1992), *De steunfunctie kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland***. - Amsterdam : SCO - (SCO rapport ; 282).

**Hoogveld, B. (1984), *Cultuur meemaken in SeCu projecten***. - Enschede : SLO.

**Jager, H. de (1967), *Cultuuroverdracht en concertbezoek***. - Leiden : Stenfert Kroese.

**Janssen, T., Rijlaarsdam, G. (1992), Theater op de boekenlijst : kan dat?. In: *Levende Talen***. (1992) 469 (apr.) 102-106.

**Kamphorst, T.J., Spruijt, A.P. (1983), *Vrijetijdsgedrag in het perspectief van socialisatie : een empirisch onderzoek naar samenhang tussen aspecten van socialisatieprocessen op de leeftijd van 25 tot en met 30 jaar***. - Utrecht : Rijksuniversiteit Utrecht.

**Kamphorst, T.J. (1988), De onmacht van cultuurbeleid. In: *Kunsten & Educatie***. 1 (1988), 3 (14-22). 83

**Kikkert, K. (1993), Toespraak sectiedag educatieve diensten Nederlandse Museum Vereniging.**

**Knulst, W. (1989), *Van vaudeville tot video : een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en gebruik van media sinds de jaren vijftig***. - Rijswijk : Sociaal en Cultureel Planbureau. - (SCP studies ; 12) - (Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht).

**Kok, J., Brandligt, J. (1984), *Schoolwerkplanontwikkeling in de Secu-projecten***. - Enschede : SLO.

**Maas, I., Verhoeff, R., Ganzeboom, H. (1990), *Podiumkunsten & publiek : een empirisch-theoretisch onderzoek naar de omvang en samenstelling van het publiek van de podiumkunsten***. - Rijswijk : Ministerie van WVC.

**Ministerie van O&W, Ministerie van WVC (1989), *Kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs***. TK 1988/1989, 21 164 nr.1, 's-Gravenhage : Ministerie van O&W.

**Ministerie van O&W (1990), *Zo hard gelopen en toch nog zo ver te gaan : de evaluatie van de Wet op het Basisonderwijs, de periode 1985-1988***. - 's-Gravenhage : Ministerie van O&W.

**Ministerie van O&W (1991), *Muziek de maat genomen : rapport over de kwaliteit van het muziekonderwijs op de Nederlandse basisscholen.*** - 's-Gravenhage : Ministerie van O&W.

**Museumcommissie (1986), *De kunstkijkuren van Amsterdam,*** interne nota afdeling Onderwijs Amsterdam.

**Nierop, D., Rijdes, E. (1984), *Samenwerking secundair onderwijs culturele instellingen : eindrapport.*** - Amsterdam : VSLPC/APS.

**Oosterbaan, W. (1993),** Schoolgaan in stromenland. In: ***NRC Handelsblad*** (1993) (25 febr.).

**Oostwoud Wijdenes, J., Oud, W., Visch Eybergen, A. (1988), *Kunstzinnige vorming in het basisonderwijs.*** - Amsterdam : SCO. - (SCO rapport 162).

**Orend, R.J. (1989), *Socialization and participation in the arts.*** - Lawrenceville, New Jersey : National Endowment for the Arts.

**Oud, W., Ganzeboom, H., Haanstra, F. (1992), *Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs.*** - Amsterdam : SCO. - (SCO rapport ; 320).

**Overduin, H. (1983), *Voermannen, gastvrouwen en educatoren : de geschiedenis van het educatieve werk in Nederlandse musea.*** - Leiden : Reinwardt Academie.

84 **Palland, J.T., Jong, J. de (1962), *Schoolkinderen in het museum, een onderzoek naar de invloed van museumlessen op de receptieve kunstzin van kinderen uit de zesde klasse van scholen voor gewoon lager onderwijs.*** - Amsterdam : Universiteit van Amsterdam.

**Procesmanagment basisvorming (1992), *Ontwerp kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs (uit het nader advies van de CHE).*** - Bussum : [s.n.]. - (Inforeeks basisvorming).

**Ranshuysen, L., Ganzeboom, H. (1993), *Cultuureducatie en cultuurparticipatie : opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdamse primair onderwijs.*** - Zoetermeer : Hageman.

**Sociaal en Cultureel Planbureau (1986), *Advies cultuurwetgeving : cultuurbeleid in historisch, beleidsanalytisch en juridisch perspectief.*** - Rijswijk : Sociaal en Cultureel Planbureau. - (Cahier ; 51).

**Sociaal en Cultureel Planbureau (1992), *Sociaal en cultureel rapport.*** - Rijswijk : Sociaal en Cultureel Planbureau.

**Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (1992), *Muson : educatief aanbod van de Rotterdamse instellingen voor kunst en cultuur.*** - Rotterdam : SKVR.

**Temme, J.E.V. (1988)**, Sociaal-psychologische determinanten van het (niet) deelnemen aan culturele activiteiten. In: Bevers, A.M. [et al.], *In ons diaconale land : opstellen over cultuurspreiding*. - Amsterdam : Boekmanstichting [etc.]. - (Boekmanstudies), 132-153.

**Waal, M. de (1989)**, *Daar ga je toch niet heen? : een oriënterende studie over jongeren en de gevestigde kunst*. - Amsterdam : Boekmanstichting [etc.]. - (Studies van de Raad voor het Jeugdbeleid ; 10).

**Willis, P. (1990)**, *Common culture : symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. - Buckingham : [s.n.].

**WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (1991)**, *De onderwijsverzorging in de toekomst*. - 's-Gravenhage : SDU.

**Zuilen, D. van (1989)**, Cultuurdeelname van jongeren in Nederland : een cultuurpedagogisch perspectief. In: *Boekmancahier*, 1 (1989), 2.

**Zwarts, M., Wijnstra, J. (1989)**, *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij het muziekonderwijs in de basisschool*. - Arnhem : PPON. - (PPON rapport ; 3).

# COLOFON

**Dr. HARRY GANZEBOOM (1953)** is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Sociologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is gespecialiseerd in onderzoek naar cultuurdeelname en sociale ongelijkheid. Recente publikaties hebben betrekking op leefstijlen, publieken van podiumkunsten en musea, en de ontwikkeling van kansen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt in Nederland gedurende de 20e eeuw. Hij is betrokken bij het onderzoek naar effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs dat binnenkort van start gaat.

**Drs. WIL OUD (1950)** is werkzaam als onderzoeker bij de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek-Kohnstamm Instituut. Zij heeft onderzoek gedaan naar de inrichting van kunsteducatie in het onderwijs en is ook betrokken bij het onderzoek naar de effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.

**Drs. LETTY RANSHUYSEN (1956)** is free-lance onderzoeker. Zij heeft diverse organisatie- en publieksonderzoeken uitgevoerd voor culturele instellingen en was projectleider van het onderzoek naar de effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in Amsterdam. Momenteel werkt zij aan een handleiding voor publieksonderzoek voor culturele instellingen.

**Met dank aan FOLKERT HAANSTRA en JACOB OOSTWOUD WIJDENES.**

87

*Katernen Kunsteducatie* zijn een uitgave van het Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming.

**Uitgever:** Bob Malmberg

**Vormgeving:** Mevis & Van Deursen m.m.v. Jessica Ottersberg

**Zetwerk:** Studio Jos Velmans, Utrecht

**Drukwerk:** Van Marken, Delft



Ganzenmarkt 6

Postbus 805

3500 AV Utrecht

Telefoon (030) 33 23 28

Fax (030) 33 40 18

61000.12