

Meesterschapsteam Cultuureducatie

Verslag Expertmeeting - 29 mei 2015

Op 29 mei 2015 organiseerde het [Meesterschapsteam Cultuureducatie](#) in samenwerking met het [LKCA](#) een eerste Expertmeeting, met als doel te inventariseren welke behoeften er leven in het veld aangaande de toekomst van het onderwijs en onderzoek op het gebied van cultuureducatie in de Nederlandse instellingen van hoger onderwijs. Met ongeveer 70 aanwezigen kon de bijeenkomst rekenen op een grote opkomst. In een elftal aansprekende 'TED-Talks' reflecteerden deskundigen van met name universiteiten en hogescholen op de huidige stand van zaken van het cultuur-educatief onderwijs en onderzoek en waar volgens hen belangrijke gaten liggen. In de discussie na afloop van elk van de drie sessies werd door vele aanwezigen met verve gediscussieerd over de te berde gebrachte thematiek.

Omwille van de vorm van het verslag is er voor gekozen alleen de sprekers met name te noemen. Dat laat onverlet dat voor het verslag ook de rijke aanvullingen uit het publiek zijn gebruikt, waarvoor we alle aanwezigen graag willen bedanken.

I: Doelen van cultuuronderwijs

Eén van de thema's die op de bijeenkomst aan de orde kwam, was het doel van cultuureducatie en het belang van de theoretische basis daarvan. **Barend van Heusden**, hoogleraar cultuur en cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen, schetste de ontwikkeling van het cultuuronderwijs sinds de negentiende eeuw, waarbij doelen als waardenoverdracht, persoonlijke ontwikkeling en het leren van ambachtelijke vaardigheden centraal stonden. Volgens hem zou cultuuronderwijs echter ook kennis en inzicht moeten verschaffen in cultuur. Het gebrek aan dit soort theoretische kennis zou mogelijk kunnen verklaren waarom er een gebrek aan waardering en legitimatie lijkt te zijn voor het cultuuronderwijs.

De basis van het cultuuronderwijs zou het theoretisch fundament moeten zijn. Dat gebrek laat zich ook illustreren door het feit dat er in Nederland nauwelijks gepromoveerden in de cultuureducatie zijn, laat staan dat daar leerstoelen voor zijn ingericht. **Van Heusden** pleitte daarnaast voor curriculumontwikkeling op het gebied van cultuureducatie in programma's als de Educatieve Master en Minor: hierin vallen bij uitstek theorie en praktijk samen.

Door velen werd gedeeld dat cultuureducatie bij uitstek een vormende of humaniserende waarde heeft, en dat het van belang is dat de docent of educator een belanghebbende visie of achtergrond heeft die hij kan uitdragen aan nieuwe generaties. Multi-perspectiviteit, (zelf-)reflectie, een florierende schoolcultuur en het aangaan van een (hoogwaardige) dialoog zijn voorbeelden van kernwaarden van cultuureducatie. Het kind wordt door cultuureducatie gevormd tot een levenskunstenaar.

II: Vakspecifiek of –generiek?

Herhaaldelijk kwam voor het voetlicht of cultuureducatie zou moeten gaan over vakspecifieke of juist –generieke vaardigheden. **Cock Dieleman**, docent theaterwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam, waarschuwde dat de afzonderlijke componenten van cultuureducatie steeds meer onder druk komen te staan, doordat het in beleidsstukken juist als breed concept wordt benaderd en bijvoorbeeld theatereducatie geen fundament heeft als schoolvak in het voortgezet onderwijs. Beeldende vorming en muziek hebben als schoolvakken het meeste in de melk te brokkelen: het schoolvak theater leek even op te komen, maar zakt nu weer weg. **Marie-Thérèse van de Kamp**, lerarenopleider aan de Universiteit van Amsterdam, pleitte eveneens voor meer aandacht op het vakspecifieke aspect: in het bijzonder de vakspecifieke vaardigheden van kunsteducatie. Zo moet er meer onderzoek komen naar bijvoorbeeld hogere orde docentvaardigheden bij docenten in opleiding van het vak CKV.

Arja van Veldhuizen, programmacoördinator educatie bij Landschap Erfgoed Utrecht, brak juist een lans voor het erfgoedonderwijs dat, in tegenstelling tot kunsteducatie, niet als afzonderlijk vak op de scholen wordt gegeven. Volgens **Van Veldhuizen** zou er daarom meer aandacht kunnen komen voor cultureel erfgoed bij bestaande vakken als CKV en geschiedenis, maar zou het ook goed vakoverstijgend kunnen worden ingevuld.

Het belang van erfgoed ligt volgens spreker **Hester Dibbits**, die in oktober 2015 haar oratie vanwege de bijzondere leerstoel ‘Historische Cultuur en Educatie’ aan de EUR zal uitspreken, in de kritische functie van erfgoed. De docent erfgoed in 2035 zal erfgoed niet alleen bewaken (‘overdragen’), en maken (‘stimuleren van een creatief proces’) maar ook (moeten) kraken (‘deconstrueren’). Het belang van de dynamiek van erfgoed en geschiedenis werd ook door **Stephan Klein**, vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Leiden, benadrukt. Onderstreept werd dat de docent visie moet hebben; een persoonlijke attitude die vormend is voor de leerlingen. De docent speelt een bemiddelende rol in het overbrengen van verschillende visies op erfgoed. **Dibbits** onderkende eveneens het belang van een mens-zijn als grondhouding in een benadering van erfgoed. **Hendrik Henrichs**, universitair hoofddocent Cultuurgeschiedenis aan de Universiteit Utrecht, pleitte voor de hoogwaardige dialoog tussen docent en leerlingen/ studenten als kernbegrip in het erfgoedonderwijs.

In de bijdrage ‘Vak integreren kun je leren’ van **Jos Bol** van Kunst- en Cultuureducatie Provincie Utrecht stond centraal dat leerlingen levenskunstenaars kunnen worden als wordt uitgegaan van generalistische aspecten van cultuureducatie (democratische waarden, kritische distantie), omdat het kind de wereld ook als een geheel beschouwt. Gespecialiseerde vaardigheden in het PO vertroebelen het algemene zicht. In de discussie beargumenteerde Bol dat hij niet tegen vakspecialisme als zodanig is, maar dat ook leerlingen aan het VO behoefte hebben aan een presentatie van de wereld als geheel. Je zou een dergelijke presentatie volgens hem kunnen bereiken door het clusteren van leergebieden.

Edwin van Meerkerk, docent cultuurwetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen gaf echter aan dat er in de bovenbouw van het VO eigenlijk geen tijd is om aan vakoverstijgende vaardigheden te werken. Per vak zou daarom goed moeten worden aangegeven aan welke doelen en competenties wordt gewerkt. Intrinsiek brengt kunstonderwijs volgens hem met name collectieve effecten met zich mee, ze draagt bij aan humanisering en een (positieve) schoolcultuur.

III: Onderzoek en docent centraal

Folkert Haanstra, lector kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, schetste de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden wat betreft het onderzoek naar cultuuronderwijs. Hij stak van wal met een opmerking over de Nationale Wetenschapsagenda. Deze agenda is dit jaar gelanceerd, waarop 11 700 aanvragen zijn ingediend, waarvan slechts 5 ingaan op cultuureducatie. Ergo: in het onderzoeksveld heeft cultuureducatie dus geen prioriteit. De expertmeeting maakte duidelijk dat het onderzoek naar cultuureducatie plaatsvindt op verschillende niveaus. Naast het wetenschappelijk onderzoek in universiteiten en het toegepast onderzoek op hogescholen, is er immers ook 'arts-based research'. Ondanks onderzoeksagenda's die in de afgelopen veertig jaar zijn opgesteld (bijvoorbeeld die uit 2008 en die te vinden is op de website van het LKCA), hebben deze volgens **Haanstra** pas een sturende werking als er budget is. Goed onderzoek is immers afhankelijk van goede onderzoeksvragen, onderzoekers en geld. Ondanks dat er aan deze voorwaarden sinds 1973 beter wordt voldaan toen het Onderzoeksprogramma Kunstzinnige vorming werd gepresenteerd, is er nog steeds weinig geld beschikbaar voor onderzoek in de cultuureducatie.

Docenten (in opleiding) zouden bij voorkeur op microniveau onderzoek moeten uitvoeren (**Haanstra, Van de Kamp, Klein**), waarmee ze de resultaten meteen in de praktijk kunnen toepassen. Volgens Klein: 'bottom up', waarbij de experts de theoretische onderbouwing voor hun rekening kunnen nemen. Met budget zouden dergelijke onderzoeken ook gepubliceerd kunnen worden. **Haanstra** bracht te berde dat in 2000 een terugblik op het onderzoek dat was gedaan opleverde dat dat vooral veel beleidsonderzoek was geweest, maar weinig onderzoek op microniveau (leraar-leerling).

Dit laatste werd geopperd als mogelijkheid om onderzoeksresultaten beter te valoriseren. Veel bevindingen van onderzoek lijken nu namelijk in de praktijk niet eigen gemaakt te worden. Het organiseren van bijscholing werd genoemd als suggestie om dit verder te ontwikkelen, en als spil in het 'life long learning'.¹

Ook zou het inrichten van professionele leergemeenschappen ('samen werken aan nieuwe inzichten') heil bieden: het vertrouwd raken met cultuuronderwijs begint immers namelijk pas veelal ná de opleiding. In samenwerking met experts vanuit culturele instellingen in de buurt zouden cultuurdocenten kunnen nadenken over een nieuwe invulling van het onderwijs. De docent of educatieve medewerker zou op deze manier centraal moeten komen te staan.

Belangrijk aandachtspunt hierbij is dat aan hogescholen en universiteiten eigenlijk twee soorten docenten worden opgeleid, hoewel dit verschil zich niet laat kenmerken door een strakke scheiding tussen theorie en praktijk. **Adri de Vugt**, docent onderwijspedagogiek en muziekpedagogiek aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag, pleitte voor meer onderzoek naar de invloed van de achtergrond van de muziekdocent op zijn of haar lespraktijk.

¹ In de wandelgangen van de expertmeeting werd – in het kader van het hameren op nascholing - op het belang gewezen van één van de drie basisbehoeften in leerprocessen (Deci en Stevens): namelijk Autonomie (naast de begrippen Competentie en Relatie). De drie begrippen vormen volgens hen voorwaarde voor het effectief vormgeven van eigen leren.

In dit verband werd de docent-identiteit bediscussieerd. Wie is de docent of educator die de leerlingen opleidt? Welke visies op theorie en praktijk heeft hij? Wat verstaan we tegenwoordig onder een professional? Wat voor docenten leiden we op?

IV: Spanningsvelden samengevat:

I: het spanningsveld tussen het vakspecifieke en vakoverstijgende in de cultuureducatieve schoolvakken: wat is het eigene en wat is het gemeenschappelijke?

II: professionele leergemeenschappen, nascholing

III: curriculumontwikkeling aan de ULO's

IV: ambachtelijke versus reflectieve vaardigheden in de cultuureducatieve schoolvakken

V: docent-identiteit, taakopvatting: wat is een professional in de cultuureducatie?

VI: onderzoek naar de beleving van het kind en de adolescent in de cultuurparticipatie

VII: doorlopende leerlijn

VIII: theoretisch: (collectieve) effecten van kunstonderwijs