

'Voor altijd vervreemd van cultuur...'
Fabels en feiten over de effecten van kunsteducatie

Verschenen in *Kunstzone 8* (9) pp. 40-41 september 2009.

Folkert Haanstra

In het OCW rapport 'Critical friends, ontmoetingen tussen school en cultuur' (Kant, 2008) kunnen we lezen dat kwaliteit op de agenda van cultuureducatie is geplaatst en dat dit mede is beïnvloed door het onderzoek van Anne Bamford. Eén van haar conclusies luidde dat 'door slechte cultuureducatie een kind ook voor altijd vervreemd kan worden van cultuur' (p. 5). En in het beleidsplan van het Fonds Cultuurparticipatie (2009, p. 22) staat bijna hetzelfde, namelijk: 'De stelling van Bamford is dat wie op een verkeerde manier met cultuur in aanraking komt, een leven lang voor cultuur verloren raakt'. En zie, in het rapport 'Naar een deltaplan voor het muziekonderwijs' (Van Heemel, 2009, p. 17) ook weer die bewering: 'Slechte cultuureducatie richt meer schade aan dan geen cultuureducatie: een kind dat op een verkeerde manier met cultuur in aanraking komt kan een leven lang voor cultuur verloren raken'. Bron: Bamford (2006), *The Wow factor*.

Dat is nogal wat: als we het niet goed doen zijn we er schuldig aan dat onze leerlingen of cursisten 'hun leven lang voor cultuur verloren raken'. Dan maar liever geen kunsteducatie wordt gesuggereerd. Maar voor u al te nerveus wordt over de enorme verantwoordelijkheid die op uw schouders rust, moeten we toch een paar kritische vragen stellen. Wat is dat precies 'op de verkeerde manier' of 'slechte cultuureducatie'? En hoe is onderzocht dat mensen 'hun leven lang' verloren raken voor cultuur? Dat moet dan wel erg langdurig onderzoek zijn geweest, gezien de gemiddelde levensverwachting van mensen

Ik het boek de *Wow factor* er nog eens op nagelezen, maar ik kon de letterlijke uitspraak over de levenslange vervreemding van cultuur niet aantreffen. Ik heb wel een aantal passages gevonden (pag. 71, 86, 101, 104, 144, 150) die gaan over de effecten van slechte kwaliteit. Ze komen er op neer dat gewenste effecten alleen worden bereikt door programma's van goede kwaliteit en dat programma's van slechte kwaliteit die effecten niet of minder bereiken en soms negatieve effecten kunnen veroorzaken ('may be detrimental to children's creative development', 'appear to have no or a negative effects on childrens learning'). In het rapport *Netwerken en verbindingen*, dat Bamford (2007) schreef in opdracht van de Nederlandse overheid, staat een vergelijkbare passage. Opvallend is dat de formulering steeds scherper wordt. In de *Wow factor* staat nog 'may be detrimental', in het rapport *Netwerken* is dat nu zonder meer 'are detrimental' (p.169) en de Nederlandse vertaling daarvan doet er nog een schepje bovenop. Slechte programma's zijn niet nadelig, zoals de letterlijke vertaling zou moeten zijn, maar heten nu al 'funest' voor de creatieve ontwikkeling van kinderen (p.177).

Het bewijs voor deze weinig gespecificeerde uitspraken is mager. De uitspraken zijn namelijk gebaseerd op een schriftelijke vragenlijst onder vertegenwoordigers van 37 landen (van de 75 landen die eerst waren aangeschreven) aangevuld met enkele 'research-based case studies' per land en commentaar op de cases. Deze case studies zijn zelf niet op kwaliteit beoordeeld: 'we accepted the data as it was presented' (Bamford, 2006, p.42). De uitspraken over de effecten van kwaliteit zijn dus vooral gebaseerd op de meningen van een betrekkelijk klein aantal, sterk bij de kunsteducatie betrokken personen en de interpretatie van selectief gekozen 'cases'. Soms wordt gesproken over 'a number of cases' die aangaven dat 'bad and poor quality programmes' negatieve effecten kunnen veroorzaken (p.101). Er wordt niet aangegeven welke cases dat zijn en hoe de negatieve effecten zijn vastgesteld. Om dat aan te tonen moet je eerst precies formuleren wat slechte kunsteducatie is. Bamford geeft zelf een opsomming van 19 factoren die kwaliteit van kunsteducatieve programma's bepalen. Maar wanneer is kunsteducatie slecht? Betekent slecht dat je niet aan alle 19 factoren voldoet, of aan minder dan de helft of aan geen enkele? Ten tweede heb je, als je echt een causaal verband wilt bewijzen (zoals: slechte kunsteducatie veroorzaakt negatieve effecten), een experimentele aanpak nodig met controle groepen en een voor- en nameting. En dan moet je natuurlijk de gewenste effecten goed vaststellen en dat is bij veel van de door Bamford genoemde effecten (zoals sociale cohesie, voorstellingsvermogen, creatief en innovatief denken) erg lastig. En als je levenslange vervreemdingseffecten wil aantonen moet je die mensen ook lange tijd volgen. U begrijpt, zulk onderzoek naar dat levenslange vervreemdingseffect is er helemaal niet. Maar

volgens mij beweert Bamford dat ook niet in haar boek. Toch blijft het idee over de blijvende negatieve effecten van 'slechte' kunsteducatie rondzingen. Misschien vanwege bepaalde individuele uitspraken in de trant van: 'Ik heb op de middelbare school tekenles gehad van een vreselijke man en daarna heb ik nooit meer een tekening gemaakt'. Maar daarbij moet je bedenken dat 80% van de Nederlanders van 20 jaar en ouder niet aan beeldende activiteiten doet (Van den Broek, de Haan en Huysmans, 2009). Zeker allemaal slecht beeldend onderwijs gehad. Of uitspraken zoals die van de docent Nederlands in een artikel in de NRC (Hagers, 2009) over literatuuronderwijs: 'Van ouders hoor ik heel vaak dat ze op school het lezen hebben afgeleerd. Dat vind ik zo zonde'. Over de factoren die lezen bepalen is al veel onderzoek gedaan. Kraaykamp (2001) onderzocht op basis van de grootschalige Familie-Enquête Nederlandse Bevolking de socialisatie van literaire leesgewoonten. Behalve het ouderlijk gezin blijkt ook de rol van het onderwijs belangrijk: 'Onze onderzoeksresultaten bevestigen overduidelijk dat het onderwijs er in slaagt de liefde voor literatuur te bevorderen. Daarmee wordt allerlei min of meer anekdotische bewijsvoering, als zou het onderwijs het literaire lezen juist tegenwerken, verwezen naar het land der fabelen.' (p.77).

Verboord (2003) onderzocht de langetermijn effecten van verschillende aanpakken van literatuuronderwijs en maakt daarbij onderscheid tussen een leerlinggerichte aanpak en een cultuurgerichte aanpak, waarbij de docent vooral de literaire canon overbrengt. Naarmate de lessen meer leerlinggericht zijn stijgt de latere leesfrequentie en naar mate de lessen meer cultuurgericht zijn, daalt de frequentie. Dat laatste lijkt gedeeltelijke ondersteuning voor wat de docent Nederlands in de NRC verkondigde, zij het dat een lagere leesfrequentie wat anders is dan het afleren van lezen. Verder gaat het niet zozeer om goed versus slecht literatuuronderwijs, maar om twee verschillende opvattingen over de inhoud en aanpak van dat onderwijs. Verboord vond ook dat het aantal uren literatuuronderwijs dat iemand heeft gehad (ongeacht de didactische benadering) een belangrijke voorspeller is van het niveau van leesgedrag. Hoe meer uren literatuuronderwijs, des te meer 'moeilijke' literaire boeken je later leest. Deze voorbeelden geven meteen aan hoe gecompliceerd het is om eenduidige uitspraken te doen over de lange termijn effecten van onderwijs, zelfs als er substantieel empirisch onderzoek voorhanden is.

Met mijn kritiek op ongefundeerde uitspraken over de effecten van gebrek aan kwaliteit wil ik niet zeggen dat de discussie over kwaliteit van kunsteducatie niet nodig is of dat we geen kwaliteitsverbetering moeten nastreven. Integendeel, voor een verdere professionalisering van de kunsteducatie vind ik die kwaliteitsdiscussie en de omzetting van de uitkomsten in verbeteringen, van groot belang. Dat betekent expliciteren van wat men als kwaliteit beschouwt, waarom men dat als kwaliteit beschouwt en trachten aan te tonen dat je daarmee inderdaad de gewenste effecten bereikt. Ik begrijp ook dat dat laatste niet altijd met zuiver experimenteel onderzoek kan. Er is een combinatie nodig van wat Smeijsters (2009) noemt 'practice based evidence' en 'evidence based practise'. In Nederland zijn op dit moment tal van initiatieven die zich hiermee bezighouden, zoals het genoemde Critical Friends, en dat is toe te juichen. Echter wie in deze discussie boude uitspraken doet over de gevolgen van slechte kwaliteit, zoals de citaten waarmee ik begon, moet die ook echt kunnen onderbouwen. Anders vertel je fabeltjes. Om Bamford nu eens instemmend te citeren: 'many arts education policies fail because they are based on flawed causal theories, which have not been tested independently in longitudinal programmes '(p.142).

Literatuur

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor*. Munster/New York: Waxmann.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Broek, A. van den, Haan, J. de, Huysmans, F. (2009). *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Fonds voor Cultuurparticipatie (2009). *Beleidsplan 2009/2012*. Den Haag: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Hagers, M. (2009). Lol in lezen terug naar school. *NRC* 4 juli.
- Heemel, A. van (2009). *Naar een deltaplan voor muziekonderwijs: verkenningen naar de mogelijkheden van muziekonderwijs in Amsterdam*. Amsterdam: DMO/kunst en Cultuur.
- Kant, A. (2008). *Critical Friends: Ontmoetingen tussen school en cultuur*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Kraaykamp, G. (2001). De muze en de dubbele voedingsbodem: De socialisatie van literaire leesgewoonten. In *De moede muze: opstellen voor Wim Knulst*. Cultuur + Educatie 1 (p 62 –79) Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Smeijsters, H. (2009). Onderzoek in en door de praktijk en practice based evidence in de lerende organisatie. Voorbeelden van onderzoek door kenniskringen van hogescholen. *TH&MA –Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 1, 4-13.

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