

## Inleiding

Wat is kunst? Een voortdurend terugkomende vraag in het filosofisch debat waar menig kunstdeskundige zijn hoofd over breekt. Deze vraag wordt nu met regelmaat gesteld aan de grootste leken in het voortgezet onderwijs.

Sinds het vak kunsteducatie als Culturele Kunstzinnige Vorming 1 verplicht werd ingevoerd in 1999 voor de Havo en VWO-leerlingen wordt er van hen verwacht dat zij deze vraag met goede argumenten beantwoorden. Ieder antwoord is goed, als dit maar voldoende onderbouwd is op basis van de persoonlijke ervaringen die leerlingen ondergaan.

Ook de VMBO-leerlingen moeten sinds 2003 geloven aan het verplichte kunsteducatieve onderdeel in het vakkenpakket. Juist de verplichting van het vak zorgt voor veel problemen en maakt dat kunst niet meer vrijblijvend is: het moet ervaren worden, of je het nou leuk vindt of niet, lijkt het motto van het Ministerie van Onderwijs en Cultuur te zijn.

Een moeilijke taak voor de docenten die het vak geven. Zij moeten de leerlingen overtuigen dat kunst wel leuk en vooral zinvol is. Maar, wat doen de docenten precies om de leerlingen het juiste duwtje in de goede richting te geven? En, is de aanpak hierin per onderwijstype verschillend? Om hierachter te komen richt deze thesis zich op de houding en het gedrag van de docent kunsteducatie in het VMBO en VWO en wordt de werkwijze van hen onderzocht.

Er is veel geschreven over kunsteducatie en de ontwikkelingen hiervan. Weinig onderzoek is gedaan naar de houding en het gedrag van de docent kunsteducatie. Uit eerder onderzoek van Cultuurnetwerk Nederland: *Zicht op ... Ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000 – 2006* (Cultuurnetwerk Nederland, 2006:11) blijkt dat het nog steeds weinig gaat over de praktijk of de praktijkkennis van de docenten. Meestal werden de docenten ondervraagd op het gebied van hun ervaringen met een bepaald project of aanpak. De docenten zijn daarmee niet het onderwerp van het onderzoek. Er is nog te weinig bekend over in hoeverre docenten van elkaar verschillen in benaderingen of methoden van cultuureducatie. Juist door aanpak en benadering te onderzoeken, zouden de gevolgen of effecten ervan zichtbaar kunnen worden.

Deze thesis richt zich op een analyse van de professionele houding die de docent kunsteducatie inneemt binnen zijn vakgebied. Wie is de docent kunsteducatie en waar houdt deze zich in zijn beroep dagelijks mee bezig? Zijn deze bezigheden en beroepsopvattingen voor iedere docent gelijk of zitten hier duidelijke verschillen in?

Het doel van dit onderzoek is om de overeenkomsten en verschillen in de werkwijze tussen de docenten kunsteducatie in het VMBO en VWO te zien in de context van hun professionele houding. Om een profiel te schetsen wordt gebruik gemaakt van de theorie van de Franse socioloog Pierre Bourdieu. Het habitusbegrip van Bourdieu is hierbij het uitgangspunt voor de analyse. Hopelijk geeft dit onderzoek inzicht in het gedrag van de docenten kunsteducatie en kan deze thesis als basis dienen voor verder onderzoek naar de docent kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.

### *De hoofdstukindeling*

De thesis bestaat uit zes hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk is een theoretische uitleg over de begrippen van Bourdieu. De habitus is het belangrijkste begrip voor dit onderzoek. Andere begrippen uit de theorie van Bourdieu, zoals positie, veld en kapitaal worden eveneens beschreven, vanwege de samenhang die zij hebben met de habitus.

Het hoofdstuk dat daarop volgt is een weergave van de probleemstelling, twee onderzoeksvragen en zeven deelvragen met bijbehorende subvragen. Er zijn zeven thema's die een centrale plek in de deelvragen nemen, namelijk vorming en scholing, werkervaringen, onderwijsopvattingen, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren, effecten van kunsteducatie en sociaal - culturele achtergrond. Ieder thema is uitgewerkt met behulp van eerder onderzoek. De thema's worden allemaal afgesloten met één of meerdere hypothesen.

In hoofdstuk drie staat de opzet, methodiek en de onderzoeksgroep beschreven. Het onderzoek dat is gedaan is kwalitatief van aard. Met behulp van diepte-interviews is getracht via tien docenten kunsteducatie VMBO en tien docenten kunsteducatie VWO te achterhalen wat de werkwijze is gedurende de lesoverdracht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een beschrijving van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs, namelijk Kunstvakken 1 en 2, Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV) in het VMBO, Culturele kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het VWO en Culturele Kunstzinnige Vorming 2/3 in het VWO (CKV2/3).

Hoofdstuk vier is een uitwerking van de analyses. De resultaten van de interviews staan volgens de zeven thema's (vorming en scholing, werkervaringen, onderwijsopvattingen, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren, effecten van kunsteducatie en sociaal - culturele achtergrond) beschreven en worden tevens met elkaar vergeleken.

De hypothesen die geformuleerd zijn in het tweede hoofdstuk worden bevestigd en/of verworpen in hoofdstuk vijf. Per thema zijn er één of meerdere hypothesen gesteld. Via dit hoofdstuk wordt inzicht gegeven in overeenkomsten en/of verschillen tussen de docenten kunsteducatie in het VMBO en VWO.

Het zesde en laatste hoofdstuk staat in het teken van de conclusie. Voordat de uiteindelijke conclusie gegeven wordt, zullen de twee onderzoeksvragen beantwoord worden. Vervolgens wordt er antwoord gegeven op de probleemstelling. Een uiteindelijke conclusie is geformuleerd op basis van de gegeven antwoorden op de onderzoeksvragen en de probleemstelling. De conclusie zal in de paragraaf daarna worden onderbouwd met een eigen mening. Aanbevelingen voor verder onderzoek sluiten dit hoofdstuk en onderzoek af. In de bijlagen bevinden zich de interviewvragen en de twintig uitgeschreven interviews.

## Hoofdstuk1. Theoretisch kader

### 1.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van een cultuursociologische theorie die de basis legt voor deze thesis. Het gaat om de theorie van de Franse socioloog Pierre Bourdieu. De empirische studies van Pierre Bourdieu richten zich deels op de productie en consumptie van de kunst –en cultuurwereld. Deze socioloog heeft een eigen vocabulaire ontwikkeld van begrippen die voortdurend terugkomen in zijn sociologische studies. Een aantal begrippen van Pierre Bourdieu zullen de rode draad vormen van deze thesis. De begrippen die de kern vormen voor het onderwerp van dit onderzoek zijn: habitus, positie en veld en de vier onderscheiden kapitaalsoorten. Van deze begrippen zal ik een korte, duidelijke beschrijving geven.

### 1.2 Habitus

Bourdieu richt zich in zijn onderzoeken op de habitus van een individu. Met behulp van de habitus probeert hij het sociale gedrag van individuen te verklaren. Bourdieu geeft aan, dat er verschillende habitussen zijn. Wat bedoelt Pierre Bourdieu precies met het begrip habitus?

Bourdieu's betekenis van het begrip habitus komt uitgebreid ter sprake in de Nederlandse bundel *Opstellen over smaak, habitus en veldbegrip*. Hij beschrijft de habitus als een individueel, praktijkgericht symbolenschema, dat wordt gevormd door ervaringen en waarnemingen die een individu opdoet. (Bourdieu, *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*, 1989:16) Een individu draagt deze waarnemingen en ervaringen met zich mee, als een 'tweede natuur'. Zij vestigen zich ergens in een individu en worden zichtbaar tijdens activiteiten en handelingen die een individu verricht. De wijze waarop een individu de activiteiten en handelingen verricht, wordt *algemeen* bepaald door de habitus.

De habitus beschrijft Bourdieu, als een automatische vanzelfsprekendheid die zijn oorsprong heeft in culturele wetten, normen en waarden. Doordat invloeden vanuit maatschappelijke gedragsregels per maatschappij al zijn vastgelegd is er per individu al een richting aangegeven voor de toekomst van dit individu. Het ouderlijke milieu, de vrienden en het land van herkomst spelen op een onbewuste manier een grote rol in de manier waarop de habitus van iemand gevormd wordt en ieder individu naar zichzelf en de wereld om zich heen kijkt. (Bourdieu, 1989:64 – 66 )

De meest invloedrijke externe factoren op de vorming van de habitus zijn opvoeding en onderwijs. De normen en waarden die ouders hun kinderen willen meegeven worden onbewust en bewust overgedragen. Het gedrag van de ouders wordt onbewust overgenomen door de kinderen. Dit kunnen zowel positieve als negatieve gedragingen zijn. Hoe dan ook, beide vormen van gedragingen zijn van grote invloed op de algemene ontwikkeling van het kind en zijn habitus. De gezinssituatie tijdens het opgroeien van een kind bepaalt voor een groot deel de visie, de smaakvoorkeuren en de opvattingen van iemand voor de rest van zijn leven.

Naast de opvoeding van de ouders speelt het onderwijs een belangrijke rol in de ontwikkeling van de habitus. Door het vergaren van kennis en vaardigheden leert een individu steeds meer over zijn omgeving en leert een individu de omgeving vanuit diverse invalshoeken te benaderen. Het leren van 'nieuwe dingen' leidt tot 'nieuwe inzichten' en een andere manier van handelen. De wijze waarop een individu handelt, wordt volgens Bourdieu *specifiek* bepaald door het praktische besef, een element dat gelegen is in de habitus.

Het praktische besef, aldus Bourdieu, komt voort uit een basis van normen, waarden en regels die zich hebben ontwikkeld in het verleden. De ontwikkeling van dit grondbeginsel gaat door tot in het heden en stuurt het gedrag van individuen in het sociale leven.(Bourdieu,1989:20) Het praktische besef lijkt een algemeen gegeven, dat ieder individu met zich meedraagt. Het zou opgevat kunnen worden als een bundeling van sociale gedragsregels die generatie op generatie worden overgedragen en die zich aanpassen aan de desbetreffende tijd en ruimte waarin zij toegepast worden. Het praktische besef is een onbewust gegeven, dat een bewuste kijk op het leven geeft. Het toont aan waarom een maatschappij of een cultuur is, zoals deze is. Het praktische besef geeft een waarde aan de handelingen die een individu verricht in zijn sociale omgeving.

Naast cultuuroverdracht door opvoeding en onderwijs wordt de habitus ook genetisch bepaald. De aangeboren karaktereigenschappen zijn tevens van invloed op de uiteindelijke levensvisie van een volwassen individu. Of iemand snel depressief of juist een optimist is, hangt samen met de karaktereigenschappen die genetisch bepaald zijn, *maar* tevens gevormd zijn door de opvoeding en ervaringen tijdens de kinderjaren.

De habitus van Bourdieu kan dus worden beschreven als een waarnemingschema van een individu. Dit waarnemingschema wordt gevormd door *interne* factoren, zoals de aangeboren eigenschappen en het praktische besef dat algemeen geldend is voor ieder individu. Daarnaast wordt de habitus gevormd door *externe* factoren, zoals de cultuuroverdracht door opvoeding en onderwijs. Beide factoren vormen samen het subjectieve element van de habitus, dat zich objectief manifesteert in de gedragingen, visies, smaakvoorkeuren en opvattingen.(Bourdieu, 1989: 44 – 49 )

### 1.3 Positie

Binnen de maatschappij vervult ieder individu verschillende rollen. Deze 'rollen' definieert Bourdieu als posities die een individu gedurende het dagelijkse leven inneemt tijdens zijn sociale omgang met andere individuen. Het begrip 'positie' is het tweede element dat behoort tot de theorie van Bourdieu. Het individu kan op verschillende manieren deelnemen aan het sociale leven. Tijdens deze deelname vervult hij verschillende 'rollen'. Voorbeelden van deze rollen zijn: werknemer, student, lid van een sportclub en het lidmaatschap van een gezin.

De wijze waarop men zichzelf in zijn levensonderhoud voorziet, is de belangrijkste functie. Het individu neemt bij deze functie de verzorgingspositie in. Het begrip 'verzorgingspositie' moet volgens Bourdieu opgevat worden in *brede* zin.(Beunders & Boers, 1997: 79 - 80) Hiermee wil hij zeggen, dat de verzorgingspositie meer inhoudt, dan de individuele voorziening van levensonderhoud. Iedere rol die

een individu vervult, is een verzorgingspositie. Voorbeelden van diverse verzorgingsposities zijn: huisvrouw, student, een gedetineerde, een kok, enzovoort.

De verzorgingspositie beïnvloedt op vele manieren het dagelijkse leven van een individu. Iedere sociale positie die een individu inneemt, brengt bepaalde verplichtingen met zich mee. Wanneer er wordt deelgenomen aan een volleybaltraining is het verplicht om je als speler te houden aan de volleybalregels die gesteld zijn. Zo ook dient een individu zich aan de regels te houden die binnen het gezin zijn gesteld.

Bourdieu geeft aan dat de verplichtingen die een bepaalde verzorgingspositie met zich meebrengt dominant zijn ten opzichte van andere verplichtingen. Een positie van een individu vertelt ons iets over de status van een individu in bijvoorbeeld de organisatie waar deze werkt. Volgens Bourdieu zijn posities te rangschikken van laag naar hoog en is er daarnaast voortdurend sprake van concurrentie tussen posities. Individuen zijn continu met elkaar in strijd om de hoogste positie te kunnen innemen om zo inspraak te kunnen krijgen op de voorwaarden die gesteld worden door de dominante posities in de maatschappij.

#### *1.4 Veld*

Een derde begrip van de theorie van Bourdieu is het begrip 'veld'. Het begrip 'veld' vertaalt Bourdieu, als wereld. Hiermee richt Bourdieu zich op de structuren die zichtbaar zijn in de samenleving en voortkomen uit het menselijk handelen. Doordat het handelen van individuen onderling verschilt, zijn er verschillende velden ontstaan. Deze velden zijn 'werelden' met geheel eigen regels, normen en waarden. De regels, normen en waarden zijn de specifieke eigenschappen van een veld en zijn toegekend door de individuen die betrokken zijn bij de inhoud van een veld. Een veld is de ruimte waar een 'spel' plaatsvindt, dat specifieke vaardigheden per individu vereist. Voorbeelden van velden zijn: de kunstsector, de onderwijssector, de zorgsector, enzovoort.

... "Velden doen zich, synchronisch gezien, voor als gestructureerde ruimten van posities waarvan de eigenschappen afhangen van hun plaats in die ruimte, en die kunnen worden geanalyseerd onafhankelijk van de kenmerken van de bekleders ervan (die er voor een deel juist door worden bepaald)." (Bourdieu, 1989:171)

Een veld heeft volgens Bourdieu verschillende eigenschappen. Een eerste eigenschap is dat er in het sociale leven algemene veldwetten heersen die voor ieder veld opgaan. Aan de andere kant zijn de verschillende velden op een specifieke manier georganiseerd. Velden zijn dus niet met elkaar vergelijkbaar, hoewel zij in sommige gevallen wel overeenkomsten kunnen hebben. (Bourdieu, 1989:171 – 173 )

Een tweede eigenschap is dat er altijd conflicten spelen in een veld. Deze conflicten doen zich voor tussen de gevestigden in het veld en de nieuwkomers van het veld. De nieuwkomers proberen nieuwe mogelijkheden te creëren, terwijl de gevestigden proberen te verdedigen wat zij hebben bereikt binnen het veld. Als nieuwkomer is het belangrijk om de concurrentie aan te kunnen gaan. Een nieuwkomer

kan alleen winst maken, als deze kan omgaan met de wezenlijke conventies die het veld vereist. Bourdieu geeft aan, dat de inhoud van een veld altijd distinctief is, waardoor niet iedereen toegang heeft tot een veld.(Bourdieu, 1989:171 – 173)

De specifieke investering en belangen die maar tot één veld kunnen toebehoren is een derde eigenschap van een veld. Hiermee wil Bourdieu duidelijk maken dat bijvoorbeeld een econoom niets te vertellen heeft in het veld van de bioloog. De specifieke inzetten en belangen kunnen niet herkend worden door iemand die niet gevormd is voor een bepaald veld, waardoor dit veld met zijn specifieke wetten en regels ontoegankelijk wordt en alleen toegankelijk is voor de mensen die vertrouwd zijn met de specifieke wetten en regels.(Bourdieu, 1989:171 – 173)

Vervolgens is de vierde eigenschap van een veld de competitieve inhoud en de concurrentie onder de mensen die binnen het veld aanwezig zijn. Volgens Bourdieu wordt de structuur van een veld bepaald door een krachtsverhouding tussen individuen of instellingen die zijn verwickeld in een machtsstrijd.(Bourdieu, 1989:171 – 173)

Een vijfde en minder opvallende eigenschap van een veld is dat de mensen binnen een zelfde veld onbewust dezelfde belangen delen. De belangen zijn alles wat samenhangt met het veld zelf. Dit verklaart tevens dat er achter alle tegenwerkingen een zichtbare medeplichtigheid heerst. Tijdens de machtsstrijd lijkt men zich niet bewust te zijn van de overeenstemming die aanwezig is. Deze overeenstemming ziet Bourdieu als de vanzelfsprekendheid die hij uitdrukt als *doxa*:

...” Doxa is alles wat het veld, het spel en de inzet maakt tot wat het is, alle vooronderstellingen die men stilzwijgend en onbewust aanvaardt door het spel mee te spelen.” (Bourdieu, 1989:173)

### 1.5 Kapitaal

Het vierde begrip uit het vocabulaire van Bourdieu is het begrip ‘kapitaal’. De algemene betekenis van ‘kapitaal’ omschrijft Bourdieu als opgehoopte arbeid die individuen of groepen van individuen kunnen vergaren en ontwikkelen. Met behulp van het verworven kapitaal wordt het mogelijk gemaakt zich een positie te verwerven in de samenleving. Hiermee stelt Bourdieu dat het kapitaal het grondbeginsel vormt voor de structurering van de sociale wereld. Met behulp van ‘kapitaal’ wordt het mogelijk gemaakt een loopbaan te volgen en deel te nemen aan het sociale leven. Door ‘kapitaal’ te investeren in het maatschappelijke leven wordt het volgens Bourdieu mogelijk gemaakt een nieuwe sociale status te verwerven.(Bourdieu, 1989:120)

Bourdieu heeft het begrip ‘kapitaal’ verdeeld in verschillende soorten kapitaal waarmee hij tevens aangeeft op welke wijze de sociale wereld is ingedeeld. Hij laat zien dat de sociale wereld bestaat uit een indeling van kapitaalsoorten: economisch, cultureel en sociaal kapitaal.

Om de structuur en het functioneren van het sociale leven te kunnen verklaren, is Bourdieu van mening dat er recht moet worden gedaan aan het kapitaal in al zijn verschijningsvormen. Een belangrijk aspect hierbij is dat Bourdieu het begrip kapitaal dat wordt toegepast in de economische theorie verruimt. Het gaat om de ruilhandelingen die al eeuwenlang in het sociale leven van mensen

plaatsvinden.(Bourdieu, 1989:121) Men kan iets ruilen van materialistische waarde, maar tegelijkertijd ook iets ruilen van immaterialistische of symbolische waarde. Voorbeelden van symbolische ruilwijzen zijn cultuuroverdracht, respect, liefde en vriendschap, maar ook status, aanzien en macht.

Bourdieu spreekt van drie kapitalen die een belangrijke invulling geven aan het sociale leven: economisch kapitaal, cultureel kapitaal en sociaal kapitaal. Economisch kapitaal is volgens Bourdieu de basis voor het cultureel kapitaal en het sociale kapitaal, omdat dit kapitaal het startpunt is van de ruilhandelingen in het sociale leven. Cultureel kapitaal en sociaal kapitaal staan beide voor de symbolische ruilhandelingen die eerder in deze paragraaf genoemd zijn.

Naast deze kapitalen spreekt Bourdieu in zijn theorie over symbolisch kapitaal. Deze vorm van kapitaal behandelt Bourdieu gescheiden van de andere kapitalen. Het symbolisch kapitaal kan worden opgevat als 'erkenning' of 'legitimiteit', die aan individuen wordt toegekend door andere individuen.

In totaal zijn er dus vier kapitalen die Bourdieu behandelt in zijn theorie. Om zijn indeling van de sociale wereld beter te kunnen begrijpen, wordt er nu per kapitaal ingegaan op de betekenis ervan.

#### *Economisch kapitaal*

Het economische kapitaal staat voor meer dan alleen geld. Tot het economisch kapitaal rekent Bourdieu het inkomen, het bezit van duurzame producten en het bezit van vrije tijd in kwalitatieve en kwantitatieve zin. Het economisch kapitaal bepaalt tevens de hiërarchie ofwel ongelijkheid van de sociale klassen waarin het sociale leven is ingedeeld.

Een sociale klassenindeling volgens Bourdieu bestaat uit een rangschikking van laag naar hoog: de arbeidersklasse, de middenklasse en de dominante klasse. Het lidmaatschap van een klasse wordt voor een groot deel bepaald door het economisch kapitaal. Een individu uit een arbeidersklasse heeft veel minder kapitaal in zijn bezit dan iemand uit de dominante klasse. Hierdoor heeft de 'arbeider' economisch gezien een lagere sociale status dan het individu uit de dominante klasse.(Bourdieu, 1989:122)

#### *Cultureel kapitaal*

Bourdieu spreekt van drie vormen van cultureel kapitaal. De eerste vorm die hij toelicht, is het cultureel kapitaal wat zich in een individu zelf bevindt, namelijk de kennis en vaardigheden. Een omschrijving uit zijn vocabulaire hiervoor is "*in belichaamde staat...*" of

..." in de vorm van duurzame disposities van het organisme;"(Bourdieu, 1989:123)

Deze eerste vorm van cultureel kapitaal kan vertaald worden als de levenservaring die een individu opdoet en vormt. Deze levenservaring wordt opgedaan in de sociale omgang tijdens de jonge jaren van de levenscyclus. De opvoeding door de ouders en het onderwijs dat het opgroeiende kind krijgt, zijn de twee belangrijkste socialisatiefactoren.

De tweede vorm is het cultureel kapitaal in geobjectiverde goederen. Hiermee doelt Bourdieu op

kunst, boeken, instrumenten enzovoort. De tweede vorm van cultureel kapitaal is terug te vinden in zijn vocabulaire in de omschrijving "*in geobjectiveerde staat*". In de tweede vorm van cultureel kapitaal gaat het om de tastbaarheid en het bezit van materiële goederen. Hoe meer kunst bijvoorbeeld iemand in zijn bezit heeft van een gerenommeerde kunstenaar, hoe meer cultureel kapitaal iemand heeft waarmee deze een bepaalde status kan verwerven.

Tenslotte is er de derde vorm van cultureel kapitaal. Het betreft het cultureel kapitaal als het beschikken over diploma's en titels. De diploma's en titels fungeren als een bevestiging van iemands professionaliteit. In zijn vocabulaire noemt Bourdieu deze vorm van cultureel kapitaal "*in geïnstitutionaliseerde staat,...*"

..." een vorm van objectivering die afzonderlijk moet worden beschouwd omdat zij, zoals men aan het schooldiploma kan zien, volstrekt nieuwe eigenschappen verleent aan het culturele kapitaal dat zij wordt geacht te garanderen;"(Bourdieu,1989:123)

Uit bovenstaand citaat is af te lezen dat een diploma in feite een waarneembare en tastbare vorm is van de hoeveelheid kennis en vaardigheden waarover een individu beschikt en die volgens erkende, sociale richtlijnen zijn verworven. Dit wordt door het volgende citaat van Bourdieu bevestigd:

..." Het diploma zet een wezenlijk verschil neer tussen de erkenning van kennis en vaardigheden en het gewone culturele kapitaal wat voortkomt uit de persoonlijke ervaring die niet is geobjectiveerd. Het gewone culturele kapitaal is gedwongen zichzelf continu waar te maken." (Bourdieu, 1989:130)

Een diploma en andere vormen van professionele bevestiging geven aan dat een individu beschikt over vakbekwame kwaliteiten en competenties die nationaal en internationaal erkend zijn. In de Nederlandse samenleving is een diploma een belangrijk middel voor een positieve participatie op de arbeidsmarkt.

### *Sociaal kapitaal*

Het sociaal kapitaal legt Bourdieu uit als een geheel van bestaande of potentiële hulpbronnen dat voortkomt uit een duurzaam netwerk van relaties waarover mensen kunnen beschikken. Het netwerk van relaties is gebaseerd op onderlinge bekendheid en erkenning tussen individuen en bevestigt het lidmaatschap van een groep. De sociale relaties bestaan uit een wisselwerking van materiële en symbolische vormen en deze wisselwerking houdt de relaties tevens in stand. (Bourdieu, 1989:132)

Het sociaal kapitaal heeft betrekking op het sociale handelen van individuen. Het sociaal kapitaal wordt sterk ontwikkeld binnen de opvoeding en gedurende het onderwijs. De normen en waarden die een individu belangrijk vindt, komen voor een groot deel voort uit de opvoeding.

Volgens Bourdieu gaat het bij sociaal kapitaal dus om het aantal en de aard van sociale relaties. Ieder individu beschikt over een sociaal netwerk. Het opbouwen van een sociaal netwerk geeft ingangen tot het vergaren van nieuwe contacten. Het is belangrijk voor een individu om deel uit te maken van een



groot sociaal netwerk. Hoe meer sociaal contact iemand kan leggen en onderhouden, hoe groter zijn sociaal kapitaal zal worden. Sociaal kapitaal wordt bepaald door afkomst, familie, vrienden en kennissen. Daarnaast zijn de sociale netwerken die gerelateerd zijn aan het werk van een individu heel belangrijk. Veel van de contacten die individuen in de vrije tijd hebben, hangen samen met werkgerelateerde afspraken. Dit verklaart voor een groot deel waarom inactieve individuen vervallen in een sociaal isolement. (Beunders & Boers, 1997:79 - 80)

### *Symbolisch kapitaal*

Het symbolisch kapitaal is eerder in deze paragraaf omschreven als de toekenning van erkenning aan individuen door andere individuen. Volgens Bourdieu levert het symbolisch kapitaal een krediet op dat onder bepaalde omstandigheden in staat is om economische winst op te leveren.

Symbolisch kapitaal speelt een belangrijke rol in de kunstsector. Voor verschillende beroepen in de kunstsector is het belangrijk om een hoge mate van symbolisch kapitaal te verwerven. Dit wordt gedaan door een positieve naamsbekendheid in de sector te verwerven. Een positieve status krijgt men door goed commentaar van anderen uit de kunstsector te krijgen die zelf al een goede naam hebben opgebouwd. Degenen met een goede status worden gezien als de deskundigen van de kunstsector. Zij kunnen bepalen wat kunst is en wat geen kunst is. Bourdieu is van mening dat de waarde van een kunstwerk wordt bepaald door de deskundigen, die het publiek met toelichting en commentaar overtuigen van de waarde en kwaliteiten van het kunstwerk. De waarde van een kunstwerk wordt volgens Bourdieu dus niet bepaald door de speciale gave van de kunstenaar. (Bourdieu, 1989:247 - 248)

### *1.6 De samenhang tussen de begrippen van Bourdieu*

De vier begrippen (habitus, positie, veld en kapitaal) die in dit hoofdstuk eerder zijn behandeld, hebben een direct verband met elkaar. De samenhang tussen de begrippen zal in deze thesis worden uitgelegd vanuit de habitus. De habitus zou volgens Bourdieu kunnen worden opgevat als de basis, waaruit de drie andere begrippen voortvloeien.

Ten eerste geeft Bourdieu aan, dat de habitus een verband heeft met de diverse *rollen* die vervuld worden door een individu. De habitus, het begrip dat de visie, voorkeuren en opvattingen van een mens weergeeft, is tegelijkertijd bepalend voor de 'positie', die het individu inneemt. De habitus (de 'tweede natuur') van een mens wordt direct beïnvloed door *interne* en *externe* factoren.

De interne factoren zijn de karakteristieken van een individu die genetisch vastgelegd zijn. De externe factoren zijn de normen en waarden die worden overgedragen binnen de opvoeding, de sociale klasse waarin een individu opgroeit en de educatie en opleidingen die een individu heeft genoten.

Een combinatie van de interne en externe sociale factoren vormen de habitus en leiden samen tot een zekere 'positie' die een individu neemt in de maatschappij. Een voorbeeld hiervan zou kunnen zijn: het opgroeiende kind als gezinslid van een bakkersfamilie. Door aan het begin van zijn levensloop te participeren in een bakkersgezin raakt het kind vertrouwd met de handelingen waar een bakker

dagelijks mee te maken krijgt. Hierdoor zou het kind onbewust en bewust gestimuleerd kunnen worden om in de toekomst een bakkersopleiding te volgen. Het toekomstige gevolg hiervan is dat het kind, als volwassene de positie van bakker bekleedt. Uitgaande van dit voorbeeld zou er geconcludeerd kunnen worden dat de 'positie' van een individu zich ontrolt uit de habitus van een individu.

Een tweede verband dat kan worden gelegd, is het verband tussen de habitus en het begrip 'veld'. Bourdieu geeft aan dat er sprake is van een onbewuste relatie tussen de habitus en een veld. Bourdieu legt uit dat een habitus binnen zijn verband met het veld, twee functies vervult. De eerste functie van de habitus is het praktische omhulsel van een veld. Anders gezegd, de habitus geeft het veld een vorm. De tweede functie van de habitus is de toekenning van een inhoudelijke waarde aan een veld, waardoor een veld altijd afhankelijk is van de habitus. Een veld kan niet bestaan zonder de habitus, omdat de habitus bepalend is voor het aanleggen van structuren in een veld. De macht waar de habitus over beschikt ten opzichte van een veld komt voort uit het praktische besef die, zoals eerder in dit hoofdstuk is aangegeven, invloed uitoefent op het hoe en waarom van het menselijk handelen.

"...De relatie tussen habitus en veld is dus een tweezijdige: de habitus is de (praktische, vóór – predicatieve) belichaming van de immanente structuur en noodzakelijkheid van een veld, terwijl zij op haar beurt bijdraagt aan het (voort)bestaan van het veld doordat zij de oorsprong is van praktische representatie – en zingevingschema's en strategieën van praktisch handelen."(Bourdieu,1989:13 - 14)

Bourdieu spreekt over velden, als gestructureerde ruimten van posities die ieder over specifieke eigenschappen beschikken. Binnen éénzelfde veld komt de habitus van verschillende personen qua kenmerken en eigenschappen met elkaar overeen. Er vindt een aansluiting plaats die ertoe leidt, dat er een geheel autonome structuur kan plaatsvinden.

Dit autonome gebied is alleen toegankelijk voor de personen wie de habitus van overeenstemt. Ieder veld heeft als het ware een basis. Deze basis is gelegd door de habitus van verschillende personen die werkzaam zijn binnen het veld. De basis bestaat uit specifieke conventies die zijn gevormd door de personen met een hoge positie binnen een veld. De hoge positie is hen toegekend door andere individuen met lagere posities die werkzaam zijn in hetzelfde veld. De motivatie van deze toekenning komt voort uit het ontzag voor de hoge mate van kennis en vaardigheden waar de personen met een hoge positie over beschikken. Met behulp van deze kennis en vaardigheden hebben zij een zekere overtuigingskracht en macht ten opzichte van de individuen met de lagere posities.

De personen die lagere posities bekleeden, beschikken enigszins over dezelfde kennis, maar in mindere mate. De rangschikking van een positie binnen een veld is afhankelijk van de mate van het kunnen inzetten van professionele kennis en vaardigheden die overeenstemmen met de belangen van een veld. Een veld bestaat dus uit verschillende mensen die een gelijkheid en overeenkomstigheid van competenties hebben in de habitus, maar die in de ontwikkeling per individu verschillen.

De professionele inzet van verschillende individuen die nodig is om de conventies van een veld na te

streven is eerder in het hoofdstuk uitgelegd als het begrip 'kapitaal'. Dit begrip is tevens het derde en laatste verband met de habitus. Bourdieu geeft aan dat het begrip 'kapitaal' wordt verworven onder directe invloed van de habitus. De soorten kapitaal die Bourdieu noemt, (economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal en symbolisch kapitaal) worden per persoon verschillend ontwikkeld. Dit verschil wordt bewerkstelligd door de voorkeuren en opvattingen (habitus) waarover een mens beschikt. Zo zal bijvoorbeeld een individu dat opgroeit binnen een gezin waar aan culturele activiteiten veel aandacht wordt gegeven, gedurende zijn levensloop meer cultureel kapitaal verwerven dan een individu dat opgroeit in een gezin waar nauwelijks iemand interesse toont in de wereld van kunst en cultuur.

De voorkeuren die per gezin worden gehecht aan de invulling van de economische, culturele en sociale status zijn zeer verschillend. Tegelijkertijd moet benadrukt worden, dat deze invulling binnen het gezin ook per gezinslid verschilt. Door de persoonlijke voorkeuren en opvattingen (habitus) van een individu zal ieder gezinslid een eigen voorkeur hebben voor het ontwikkelen van één van de vier kapitalen waar Bourdieu over spreekt. Hierdoor zal bijvoorbeeld de eerste dochter meer waarde hechten aan veel sociaal contact en daardoor meer sociale gelegenheden bezoeken, terwijl de tweede dochter minder waarde hecht aan sociaal kapitaal en het prettiger vindt om in haar vrije tijd te lezen.

## Hoofdstuk 2. Probleemstelling, onderzoeksvragen, deelvragen en hypothesen

### 2.1 Inleiding

Daar het Voortgezet Onderwijs uit verschillende onderwijstypen bestaat, zou verwacht kunnen worden dat de werkwijze van de docenten kunsteducatie onderling verschilt. Om een helder contrast te schetsen, wordt er gekeken naar docenten kunsteducatie die werkzaam zijn in het VMBO en VWO. Door deze onderwijstypen als uitgangspunt te nemen zijn er mogelijke verschillen aan te wijzen in de professionele werkwijze tussen de docenten kunsteducatie VMBO en de docenten kunsteducatie VWO. Het begrip werkwijze kan in de context van dit onderzoek worden opgevat als de professionele opvattingen en handelingen die de docenten in het VMBO en VWO binnen hun vakgebied verrichten.

### 2.2 De probleemstelling

In het theoretisch kader staat beschreven dat Bourdieu aangeeft dat het handelen voortkomt uit de 'habitus', een tweede natuur die ieder individu met zich meedraagt. De docent kunsteducatie handelt binnen zijn/haar beroep ook vanuit een zekere habitus die richting geeft aan zijn/haar professionele werkwijze.

Met behulp van het habitusbegrip zal er in deze thesis gekeken worden hoe de werkwijze van de docent kunsteducatie eruit ziet, waarom deze handelt zoals deze handelt en of er verschillen zijn in de werkwijze tussen docenten die werkzaam zijn in het VMBO en docenten die werkzaam zijn in het VWO. De probleemstelling van de thesis zal zijn:

*Wat zijn de overeenkomsten en/of verschillen in de werkwijze tussen de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO binnen het huidige, Rotterdamse, Voortgezet Onderwijs en hoe zijn de verschillen in de werkwijze te verklaren met het begrip 'habitus' van de Franse socioloog Pierre Bourdieu ?*

### 2.3 Twee onderzoeksvragen

De probleemstelling zal uitgesplitst worden in *twee centrale onderzoeksvragen*. De twee onderzoeksvragen vormen een stappenplan voor de analyse van houding en gedrag die de docenten kunsteducatie uit beide onderwijstypen binnen het huidige Voortgezet Onderwijs vertonen.

*Onderzoeksvraag 1: Wat is de werkwijze van de docent kunsteducatie in het VMBO en hoe is deze te verklaren met behulp van het begrip 'habitus' van Pierre Bourdieu ?*

*Onderzoeksvraag 2: Wat is de werkwijze van de docent kunsteducatie in het VWO en hoe is deze te verklaren met het begrip 'habitus' van Pierre Bourdieu?*

## 2.4 Zeven deelvragen

De habitus van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO zal uitgebreid geanalyseerd worden door onderzoek te verrichten naar factoren die van invloed zijn op de habitus en factoren die zich ontwikkelen vanuit de habitus. De belangrijkste factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van de habitus zijn volgens Bourdieu opvoeding en scholing. Daaruit vloeien opvattingen en visies voort op zowel persoonlijk als professioneel gebied.

De habitus van de docenten kunsteducatie uit de onderwijstypen VMBO en VWO zou dus kunnen worden opgevat als een breed scala aan persoonlijke interesses, meningen en visies die voortkomen uit opvoeding, onderwijs, vakgebied en persoonlijke ervaringen. De habitus van deze docenten zal stapsgewijs geanalyseerd worden met behulp van zeven deelvragen.

*Deelvraag 1. Wat is de vorming en scholing die de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO heeft genoten?*

Subvraag Hoe is de docent kunsteducatie VMBO opgeleid?

Subvraag Hoe is de docent kunsteducatie VWO opgeleid?

*Deelvraag 2. Wat zijn de werkervaringen van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO?*

Subvraag Wat is de loopbaan van de docent kunsteducatie VMBO tot nu toe?

Subvraag Wat is de loopbaan van de docent kunsteducatie VWO tot nu toe?

*Deelvraag 3. Wat zijn de onderwijsopvattingen van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO ?*

Subvraag Wat staat centraal in de les van de docent kunsteducatie VMBO? Ervaring of theorie?

Subvraag Wat staat centraal in de les van de docent kunsteducatie VWO? Ervaring of theorie?

Subvraag Welke onderwijsmethode hanteert de docent kunsteducatie VMBO? Lesstofgericht of leerlinggericht?

Subvraag Welke onderwijsmethode hanteert de docent kunsteducatie VWO? Lesstofgericht of leerlinggericht?

*Deelvraag 4. Wat zijn de beroepsbekwaamheden van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO?*

Subvraag Hoe houdt de docent kunsteducatie VMBO zijn expertise actueel?

Subvraag Hoe houdt de docent kunsteducatie VWO zijn expertise actueel?

*Deelvraag 5. Wat zijn de persoonlijke, culturele voorkeuren van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO?*

Subvraag Wat prefereert de docent kunsteducatie VMBO binnen het culturele aanbod?

Subvraag Wat prefereert de docent kunsteducatie VWO binnen het culturele aanbod?

*Deelvraag 6. Wat is de verwachting van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO over de effecten van kunst - en cultuureducatie op de toekomstige participatie van leerlingen?*

*Deelvraag 7. Wat is de sociaal - culturele achtergrond van de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO?*

Subvraag Hoe heeft het gezin waarin de docent kunsteducatie VMBO is opgegroeid invloed gehad op de culturele belangstelling?

Subvraag Hoe heeft het gezin waarin de docent kunsteducatie VWO is opgegroeid invloed gehad op de culturele belangstelling?

### *2.5 Theoretische onderbouwing van de zeven deelvragen en formulering van hypothesen*

In de zeven deelvragen liggen diverse begrippen verscholen die de kern van het onderzoek benadrukken. Deze begrippen zijn: vorming en scholing, werkervaringen, onderwijsopvattingen, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren, effecten van kunst - en cultuur educatie en sociaal – culturele achtergrond. De begrippen zullen apart van elkaar uitgelegd worden op basis van eerder verricht onderzoek. Na iedere uitleg volgen er één of meerdere hypothesen.

#### *2.5.1 Vorming en scholing*

In de eerste deelvraag richt het onderzoek zich op de *opleiding(en)* die de docenten kunsteducatie VMBO en VWO hebben genoten. Een opleiding geeft de docent een bevestiging van zijn / haar professionaliteit. In het theoretisch kader onderscheidt Bourdieu vier vormen van kapitaal: economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal en symbolisch kapitaal. De vorm cultureel kapitaal is hier van toepassing. Deze vorm van cultureel kapitaal verwijst onder andere naar het beschikken over diploma's en titels.(Bourdieu,1989:123) Deze vorm van cultureel kapitaal kan worden opgevat als een bevestiging van de professionaliteit die de docenten kunsteducatie VMBO en VWO hebben behaald voor het vakgebied. Het onderzoek *Zicht op ... CKV in het VMBO* (Cultuurnetwerk, 2003:8) geeft aan dat cultuureducatie een praktische invulling kent. Er worden praktische vakken gegeven, zoals tekenen, handvaardigheid en muziek.

Door de praktische inhoud van kunsteducatie in het VMBO zijn alleen kunstvakdocenten bevoegd dit vak te geven. Deze opleidingsachtergrond verschilt van de docenten kunsteducatie in het VWO die moeten beschikken over een eerstegraads bevoegdheid, maar niet perse een kunstvakachtergrond hoeven te hebben. (Cultuurnetwerk, 2003:8) Uit het onderzoek *Zicht op ... Vier jaar CKV1*

(Cultuurnetwerk, 2003:8) kan het volgende geciteerd worden:

"Docenten die CKV1 geven moeten een eerstegraads bevoegdheid hebben in één van de talen, in kunstgeschiedenis of in één van de kunstvakken zoals beeldende vorming, muziek, dans of drama." (Cultuurnetwerk, 2003:8)

De docent kunsteducatie in het VMBO hoeft daarentegen niet over een eerstegraads bevoegdheid te beschikken. De docenten kunsteducatie VMBO en VWO kunnen dus verschillen in opleiding. Er zullen voor het begrip 'opleiding' twee hypothesen geformuleerd worden:

- *De docenten kunsteducatie VMBO hebben vaker een kunstvakopleiding genoten dan de docenten kunsteducatie VWO!*
- *De docenten kunsteducatie VMBO beschikken vaker over een tweedegraads bevoegdheid dan een eerstegraads bevoegdheid!*

### 2.5.2 Werkervaringen

Na de schoolloopbaan betreden de docenten kunsteducatie VMBO en VWO de arbeidsmarkt. Nu duidelijk is dat de docenten uit de twee onderwijstypen vermoedelijk een andere opleidingsachtergrond zullen hebben, mag er vanuit gegaan worden dat zij ook zullen verschillen in werkervaringen. Zoals het onderzoek *Zicht op ... CKV in het VMBO* aangaf, hebben de docenten in het VMBO over het algemeen een kunstvakopleiding. Een kunstvakopleiding kan men volgen aan diverse kunstacademies in Nederland.

Gedurende de opleiding loopt de aankomende docent diverse stages. De Academie voor Beeldende Vorming te Amsterdam geeft aan dat stages bestaan uit het opdoen van praktische ervaringen in culturele instellingen op educatieve afdelingen (buitenschoolse werkveld) en binnen het voortgezet onderwijs (binnenschoolse werkveld)([www.bvo.ahk](http://www.bvo.ahk)). Om de student optimaal voor te bereiden op het werkveld krijgt deze de kans om binnen de opleiding het accent te leggen op de praktijkvakken, kunst - en cultuurgeschiedenis of het lesgeven. ([www.bvo.ahk](http://www.bvo.ahk)) Na bijvoorbeeld de opleiding voor Docent Beeldende Kunst en Vormgeving kan men het werkveld ingaan als docent Tekenen en/of Handvaardigheid en docent kunsteducatie. Naast deze vormen van onderwijs kan er gekozen worden voor een baan binnen bijvoorbeeld een museum op een educatieve afdeling. Vervolgens is het mogelijk om een baan in het onderwijs of culturele instelling te combineren met het kunstenaarsschap. De Christelijke Hogeschool Windesheim geeft aan dat de arbeidskansen redelijk goed zijn vanwege de brede opleiding. Ook deze hogeschool bevestigt dat het mogelijk is binnen en buiten het onderwijs een baan te vinden.([www.windesheim.nl](http://www.windesheim.nl))

De docenten in het VWO moeten zoals eerder vermeld, beschikken over een eerstegraads bevoegdheid. Hierdoor ligt het voor de hand dat zij een andere opleidingsachtergrond hebben dan hun collega's in het VMBO. Volgens Cultuurnetwerk zijn de docenten kunsteducatie VWO veelal in het bezit van een diploma Maatschappijleer, Kunstgeschiedenis of één van de talen.

De Universiteit van Utrecht zegt dat men vrijwel direct in het voortgezet onderwijs terecht komt met

een bevoegdheid voor het vak Maatschappijleer of een talenvak. Zo is de eerstegraads docent voor Maatschappijleer bevoegd om les te geven aan de bovenbouw in het voortgezet onderwijs en in het Hoger Beroepsonderwijs. ([www.theofficialmasterguide.nl](http://www.theofficialmasterguide.nl)) Het beroepsperspectief voor de eerstegraads docent Kunstgeschiedenis en Talen is het lerarenvak.

De opleiding voor eerstegraads Kunstgeschiedenis (bijvoorbeeld in Leiden) is een voorbereiding op een baan in het voortgezet onderwijs (onder - en bovenbouw) of het Middelbaar Beroepsonderwijs. (<http://postgraduate.leidenuniv.nl>) Voor de eerstegraads docent in de Talen geldt een loopbaan in het voortgezet onderwijs (onder - en bovenbouw) of het Middelbaar Beroepsonderwijs. (<http://postgraduate.leidenuniv.nl>)

Door het verschil in opleidingsachtergrond ligt het voor de hand dat de docenten kunsteducatie VMBO en VWO ook verschillen in hun loopbaan na de opleiding. De twee hypothesen die geformuleerd worden vanuit het begrip 'werkervaringen' luiden:

- *De docenten kunsteducatie VMBO hebben vaker een buitenschoolse loopbaan op het gebied van kunst - en cultuureducatie dan de docenten kunsteducatie VWO!*
- *De docenten kunsteducatie VWO hebben vaker een binnenschoolse loopbaan op het gebied van kunst - en cultuureducatie dan de docenten kunsteducatie VMBO!*

Het komt regelmatig voor dat de docent kunsteducatie zelf een kunstenaar is. Uit het onderzoek *Kunsteducatie en participanten: Profielen van docenten en deelnemers in de kunsteducatie* van Kooyman en Verhagen (1991) is gebleken dat vrijwel alle docenten van mening zijn dat het hebben van een eigen kunstpraktijk noodzakelijk is om goed te kunnen functioneren als docent. Er moet volgens hen sprake zijn van een wisselwerking tussen de eigen kunstpraktijk en de lessen voor een optimale overdracht. Daarnaast zorgt deze wisselwerking voor verruiming en verbreding van de eigen kennis.

Eerder is gebleken uit *Zicht op ... CKV in het VMBO* (2003) dat de docent kunsteducatie in het VMBO een kunstvakachtergrond moet hebben in tegenstelling tot de docent kunsteducatie in het VWO. Dit zou kunnen betekenen dat de docent kunsteducatie VMBO naast het docentschap het vak als kunstenaar beoefent. De volgende hypothese kan hiervoor geformuleerd worden:

- *De docenten kunsteducatie in het VMBO zijn vaker werkzaam als kunstenaar dan docenten kunsteducatie in het VWO!*

### 2.5.3 Onderwijsopvattingen

In de derde deelvraag ligt de nadruk op de *onderwijsopvattingen* van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO. Het begrip onderwijsopvattingen kan worden opgevat als de manier waarop de docent zijn kennis en vaardigheden overdraagt aan de leerlingen. Volgens het proefschrift *Moet de meester dalen of de leerling klimmen* (Verboord, 2003:20-21) kent de overdracht van docent op leerling een verschuiving van een traditionele, autoritaire vorm van lesgeven naar een moderne, democratische onderwijsmethode. Het onderwijs richtte zich in het verleden voornamelijk op de lesstof, terwijl het onderwijs van vandaag zich steeds meer op de leerling is gaan richten. Er wordt dan



ook wel gesproken van een verschuiving van lesstofgericht onderwijs naar leerlinggericht onderwijs. Er zijn twee politieke oorzaken die voor deze verschuiving hebben gezorgd.

Ten eerste komt leerlinggericht onderwijs voort uit veranderingen in het onderwijs die tot stand kwamen onder invloed van de Mammoetwet in 1968. Het onderwijs ging steeds meer praktijkgerichte methoden hanteren, waardoor de doceerstijlen zijn beïnvloed om leerling-gericht te gaan werken. Deze vorm van onderwijs lijkt zijn vruchten af te werpen. Marc Verboord gaf binnen zijn onderzoek over literatuuronderwijs aan, dat leerlinggericht onderwijs zeer succesvol lijkt te zijn, doordat leerlingen sociaal en cognitief, competent, emotioneel stabiel en gelukkiger zijn. (Verboord, 2003:20-21)

Een tweede oorzaak die aanleiding gaf voor een meer leerling – gerichte vorm van onderwijs is de Tweede Fase. De Tweede Fase is in 1998 ingevoerd en wordt gekenmerkt door het 'Studiehuismodel'. Dit model sluit aan bij het maatschappelijke idee om het onderwijs praktischer te maken. Dit houdt in dat er meer aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van vaardigheden en minder aan het vergaren van theoretische kennis. Vervolgens staat het model centraal door de verschuiving van traditionele voorkeuren van docenten naar de vrije keuze van de leerling. Kortom, sinds de invoering van de Tweede Fase wordt de nadruk gelegd op het zelfstandig kunnen werken van leerlingen, waardoor de docenten minder ruimte lijken te krijgen de eigen opvattingen over te dragen. (Verboord, 2003:79)

In *Zicht op ... CKV in het VMBO* (Cultuurnetwerk, 2003:8) wordt duidelijk dat kunsteducatie in het VMBO een andere opzet heeft dan kunsteducatie in het VWO.

"Het doel van het vak is dat de leerlingen kennismaken met hun culturele omgeving en zelfstandig een keuze leren maken uit het culturele aanbod."(Cultuurnetwerk, *Zicht op ... CKV in het VMBO*, 2003:8)

Het uitgangspunt is 'horizonverruiming'. Het verruimen van de horizon wil in dit verband zeggen, dat de leerlingen kennismaken met vormen van kunst en cultuur die hen niet of weinig bekend zijn. Kunsteducatie in het VMBO is een vak dat zich voornamelijk richt op de praktijk in plaats van op de theorie. Dit staat haaks op de kunsteducatie in het VWO waar wel veel meer aandacht wordt besteed aan kennis over kunst en cultuur. Het belangrijkste binnen het VMBO is dat de leerling zich bezighoudt met de beleving van culturele activiteiten. (Cultuurnetwerk, *Zicht op ... CKV in het VMBO*, 2003:8)

Toch staan de beleving en ervaring van de leerling ook centraler dan het kennisaspect binnen kunsteducatie in het VWO.(Cultuurnetwerk, *Zicht op ... CKV in het VMBO*, 2003:8) De opzet van kunsteducatie in het VWO kent veel vrijheid. Hoe het vak wordt ingevuld, verschilt per school. De ene school benadrukt meer het kennisaspect en de ander juist het ervaringsaspect. (Cultuurnetwerk, *Zicht op ... CKV in het VMBO*, 2003:8)

Het bovenstaande verhaal leidt tot de verwachting, dat er binnen de huidige kunst - en cultuureducatie in het voortgezet onderwijs overwegend gebruik gemaakt wordt van onderwijsmethodieken, waarbij de beleving en de ervaring van de leerling centraal staan. Zo blijkt uit het onderzoek *Zicht op ... vier jaar*

## CKV1:

“Een meerderheid van de docenten heeft een positieve houding tegenover ervaringsgericht CKV1-onderwijs en een minder positieve houding tegenover kennisgericht onderwijs. In gedrag uit zich dat in het relatief veel aandacht besteden aan thema's en aan een eigen mening van leerlingen, vergeleken met de aandacht voor uitleg van belangrijke begrippen voor een chronologisch overzicht.” (Cultuurnetwerk, *Zicht op ... vier jaar CKV1*, 2003:10)

Vervolgens hechten de docenten belang aan de argumenten die leerlingen zelf voor hun keuze geven en of de gekozen activiteit iets toevoegt aan datgene waarmee de leerling al vertrouwd is. Dit wordt tevens bevestigd door de leerling uit de vragen die zij beantwoordden in september 2002 over de didactische aanpak van docenten. In onderstaand citaat uit *Zicht op ... vier jaar CKV1* staat de bevestiging beschreven:

“De leerlingen geven aan dat de eigen mening van de leerling belangrijk wordt gevonden, dat de docent het plezier in het vak voorop stelt, dat de leerlingen bij de lesinhoud betrokken worden en dat de leerlingen op hun eigen manier mogen werken. Het traditionele kennisgerichte onderwijs komt volgens de leerlingen in mindere mate voor. Dit betekent natuurlijk niet dat er helemaal geen aandacht aan theoretische kennis over kunst en cultuur wordt gegeven.” (Cultuurnetwerk, 2003:11)

Te verwachten valt dat zowel de docenten kunsteducatie VMBO als de docenten kunsteducatie VWO de lesinhoud afstemmen op de leerlingen. Vanuit deze verwachting worden de volgende twee hypothesen geformuleerd:

- *De docenten kunsteducatie VMBO en VWO geven beiden leerling-gericht onderwijs!*
- *De docenten kunsteducatie VMBO en VWO geven beiden ervaringsgericht onderwijs (met uitzondering van CKV2)!*

### 2.5.4 Beroepsbekwaamheden

Er zijn veel mogelijkheden voor de docenten kunsteducatie VMBO en VWO hun expertise actueel te houden door diverse bijscholingscursussen. Uit het onderzoek *Zicht op ... CKV in het VMBO* blijkt een verschil te zijn in de kennisontwikkeling tussen de docenten in het VMBO en VWO op het gebied van kunsteducatie. De docent kunsteducatie VWO maakt gebruik van een verplicht, gesubsidieerd bijscholingstraject, terwijl de docent kunsteducatie VMBO alles zelfstandig moet bekostigen. (Cultuurnetwerk, 2003:10) Hiermee kan verondersteld worden dat de docenten kunsteducatie in het VWO vaker bijscholing hebben genoten, dan de docenten kunsteducatie in het VMBO. De volgende hypothese is op basis van deze veronderstelling geformuleerd:

- *De docenten kunsteducatie in het VWO genieten vaker bijscholing binnen het vakgebied dan de docenten kunsteducatie in het VMBO!*

Een andere manier om de expertise actueel te houden, is met behulp van vakliteratuur. Er zijn tegenwoordig veel websites beschikbaar voor docenten kunsteducatie die een aanbod hebben van lesprogramma's, bijscholingscursussen, lespakketten en forums waar ervaringen over het vakgebied

uitgewisseld kunnen worden. Voorbeelden van zulke websites zijn [www.slo.nl](http://www.slo.nl) (Stichting Leerplan Ontwikkeling), [www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl), [www.digischool.nl](http://www.digischool.nl), enzovoort. Magazines die hier worden aangeboden zoals *Kunstzone*, *Bulletin Cultuur en School* en *Kennisnet inDruk* bevatten informatie over de ontwikkelingen en veranderingen binnen het vakgebied.

Doordat de docenten in het VWO verplicht bijscholing genieten, zullen zij misschien vaker gebruik maken van vakliteratuur. De laatste hypothese die geldt voor het begrip 'beroepsbekwaamheden' zal luiden:

- *De docenten kunsteducatie VWO lezen vaker vakliteratuur dan de docenten kunsteducatie VMBO!*

### 2.5.5 Persoonlijke culturele voorkeuren

De vijfde deelvraag richt zich op de docent kunsteducatie en zijn / haar smaak ten aanzien van kunst en cultuur. Door diverse maatschappelijke veranderingen in de 20<sup>ste</sup> eeuw is de grens tussen populaire kunst en de schone kunsten drastisch vervaagd. Deze maatschappelijke veranderingen vonden vooral plaats in de jaren zestig en worden door velen gezien als een culturele revolutie. Onder invloed van deze culturele revolutie werd het verschil tussen hoge en lage kunst steeds minder belangrijk. Film, kleding, tijdschriften, popmuziek en televisie kregen steeds meer invloed, voornamelijk bij de jongere generaties.

Niet iedereen liet zich verleiden door de nieuwe ontwikkelingen en zij vormden samen een tegencultuur met een zeker ideaal: het behouden van de 'eigenheid' van kunst. Onder invloed van deze idealistische tegenhanger ontstonden er heftige discussies over de inhoud en vorming van kunst. (Verboord, 2003:22)

De *persoonlijke voorkeuren (smaak en visie)* van de docent Kunsteducatie zijn voor een groot deel gevormd door de eerder genoemde maatschappelijke veranderingen op het gebied van kunst en cultuur. In de literatuur worden vijf visies onderscheiden ten aanzien van de kwaliteit van kunst en cultuur. De vijf visies zijn gebaseerd op *Over het kwaliteitsbegrip in de kunsteducatie* geschreven door *Hans van Maanen* (Kunst & Educatie, 1999). In dit artikel geeft Van Maanen uitleg over de kwaliteit van kunsteducatie. Binnen deze uitleg gaat Van Maanen in op het begrip 'kwaliteit' toegepast op ten eerste kunst en ten tweede op educatie aan de hand van vijf definities.

Ten eerste spreekt Van Maanen over *cultuur in algemene zin*. Deze definitie is antropologisch en algemeen van aard. Deze houdt in dat alles wat niet tot de natuur behoort, cultuur is.

De tweede definitie die hij hanteert is *cultuur in ruime zin*. Hiermee doelt hij op de reflectie van mensen op het dagelijkse leven. Het is een specifieke vorm van denken en doen, die zich uitdrukt in symbolsystemen, zoals: religie, wetenschap, onderwijs en kunst.

Een derde onderscheid dat Van Maanen presenteert is *cultuur in enge zin*. De betekenis van deze definitie is een specifiek deel van cultuur in ruime zin namelijk de diverse kunstdisciplines, zoals beeldende kunst, dans, theater, literatuur, muziek en film. Cultuur in enge zin wordt ook wel gedefinieerd als *kunst in ruime zin*, zijn vierde definitie die gaat over 'esthetische systemen'. De

esthetische systemen kunnen worden uitgelegd als specifieke kaders of de structuren waarin men esthetiek waarneemt.

Tot slot spreekt Van Maanen over *kunst in artistieke (enge) zin*. Binnen deze definitie gaat het om het gevolg van de omgang met esthetische systemen: Als iets mooi gevonden wordt, dan geeft deze waarneming een bepaald gevoel of een bepaalde gedachte. De vijf definities van Van Maanen zouden als indeling kunnen fungeren voor de persoonlijke visie van de docent Kunsteducatie ten aanzien van kunst en cultuur. (Kunst & Educatie, 1999)

Bij de docenten kunsteducatie VMBO en VWO valt te verwachten dat de persoonlijke voorkeuren uitgaan naar hoge kunstvormen. Beide typen doceren kunstonderwijs. Dit betekent dat zij deskundig zijn op het gebied van kunst en cultuur. Zij beschikken over twee van de drie vormen cultureel kapitaal waar Bourdieu over spreekt. In eerste instantie beschikken ze over het cultureel kapitaal dat zich manifesteert in 'duurzame disposities'. Deze vorm van cultureel kapitaal drukt de kennis en ervaring uit die de docenten hebben opgedaan met kunst gedurende de opvoeding, onderwijs en andere dagelijkse ervaringen. Ten tweede beschikken zij over het cultureel kapitaal in de vorm van 'geïnstitutionaliseerde staat'. Deze vorm van cultureel kapitaal geeft een bevestiging van de opgedane kennis en vaardigheden via diploma's en/of titels. De laatstgenoemde vorm van cultureel kapitaal bewijst dat de docenten kunsteducatie VMBO en VWO deskundig zijn op het gebied van kunst en cultuur. (Bourdieu, 1989:123)

Volgens Bourdieu dragen allerlei dagelijkse ervaringen van een individu bij aan de vorming van persoonlijke voorkeuren. De ervaringen die docenten kunsteducatie met de leerlingen opdoen zouden dus ook kunnen bijdragen aan de persoonlijke voorkeuren. Gedurende de kennisoverdracht is het van belang dat de docenten kunsteducatie weten welke doelgroep zij voor ogen hebben. Om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen wordt er vaker gekozen voor bredere kunstvormen. Uit het onderzoek '*Cultuurdeelname en cultuurbeleving van jongeren*', een literatuuronderzoek uit 2004 van Cultuurnetwerk Nederland, blijkt dat de smaak van jongeren over het algemeen gericht is op commerciële kunst - en cultuurproducten.

Verwacht kan worden dat de ervaringen die de docenten kunsteducatie opdoen met de brede smaakvoorkeur van de leerlingen zouden kunnen leiden tot een bredere smaakvoorkeur van zowel de VMBO- als de VWO-docenten. Uit deze verwachting wordt de volgende hypothese geformuleerd:

- *De docenten kunsteducatie in het VMBO en de docenten kunsteducatie in het VWO geven allebei de voorkeur aan zowel cultuur in ruime zin als kunst in artistieke (enge) zin!*

#### *2.5.6 Effecten van kunsteducatie*

Er is in de loop van de jaren meerdere keren onderzoek verricht naar het effect van kunsteducatie. In 1993 hebben Letty Ranshuysen en Harry Ganzeboom onderzocht of kunsteducatie in onder andere het voortgezet onderwijs latere cultuurdeelname bevordert. De bevindingen staan beschreven in *Scholen in kunst; effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname*. Ranshuysen en Ganzeboom geven aan dat het moeilijk is een eenduidige conclusie te trekken, omdat deze afhankelijk is van het

onderwijstype waarin de leerling zich bevindt. Het onderwijstype was bepalend in hoeverre de leerlingen in aanraking konden komen met kunst en cultuur. (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993:59)

Destijds was kunsteducatie niet ingevoerd als verplicht vak. Hierdoor was het per schooltype verschillend hoe en in welke mate kunsteducatie werd aangeboden. Er waren kunstgerichte activiteiten met een facultatief karakter waar leerlingen aan konden deelnemen. Volgens Ranshuysen en Ganzeboom hoeft toekomstige cultuurparticipatie niet altijd een gevolg te zijn van kunsteducatie in het onderwijs.

“...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”...(Ranshuysen & Ganzeboom, 1993:59)

Ze verwijzen hierbij naar het ouderlijk milieu dat een rol heeft gespeeld in eerdere onderzoeken. Deze zouden hebben aangetoond dat de opvoeding een belangrijke factor is bij het ontstaan van de culturele belangstelling. Binnen het onderzoek van Ranshuysen en Ganzeboom wordt het ouderlijk milieu buiten beschouwing gelaten. Veel interessanter vinden zij de vraag hoe belangrijk het is onderscheid te maken tussen de kunstzinnige aanleg en de ontwikkeling van deze aanleg in het onderwijs. Als argument geven zij, dat onderwijs bij alle disciplines de functie heeft een al bestaande aanleg of belangstelling verder te ontwikkelen.(Ranshuysen & Ganzeboom,1993:59)

Maar, zeggen Ranshuysen en Ganzeboom:

“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.” (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993:59)

Uit het citaat kan worden afgeleid, dat onderwijs dus wel degelijk invloed heeft op latere cultuurdeelname. Ranshuysen en Ganzeboom achten het noodzakelijk dat jongeren die van huis uit niet in aanraking komen met kunst en cultuur hiermee wel kennismaken in het onderwijs. De situatie in 1993 wijst erop dat jongeren uit cultureel actieve milieus veel vaker op cultureel actieve scholen zitten en vaker hogere opleidingen volgen. ( Ranshuysen en Ganzeboom, 2003:80)

Sinds de invoering van het vak Culturele Kunstzinnige Vorming in 1999 zijn er veel onderzoeken verricht naar de effecten kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Uit het onderzoek *Zicht op ... vier jaar CKV1* (2003) blijkt dat de latere cultuurparticipatie niet verschilt tussen jongeren die het vak wel of niet hebben gevolgd. Wel lijken de jongeren die het vak wel hebben genoten meer waardering voor kunst en cultuur te hebben.(Cultuurnetwerk, 2003:13)

Volgens het onderzoek *Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren* (2004) schijnt kunsteducatie in het voortgezet onderwijs een positieve werking te hebben op de deelname aan serieuze cultuur. Dit lijkt op te gaan voor zowel autochtone als allochtone jongeren. (Cultuurnetwerk, 2004:36)

De eerste twee gepresenteerde onderzoeken lijken allebei te zeggen, dat kunsteducatie weinig effect heeft op de toekomstige participatie van jongeren in het culturele aanbod. De resultaten van het laatste gepresenteerde onderzoek wijzen uit dat kunsteducatie wel een positieve invloed heeft op de deelname van jongeren aan hoge kunstvormen. Hieruit blijkt dat kunsteducatie zeker wel een positieve invloed heeft op de cultuurparticipatie van de jongeren in de periode dat zij het vak volgen. Uit de eerste twee onderzoeken blijkt dat dit niet opgaat voor het ondernemen van culturele activiteiten in de toekomst.

Toch kan verondersteld worden dat kunsteducatie nut heeft en bijdraagt aan de culturele vorming van de leerlingen. Waarom zou het vak anders zo'n belangrijke plek in het voortgezet onderwijs innemen? In deze thesis wordt tijdens de toetsing van de hypothesen in hoofdstuk vijf gekeken naar de opinie die de docenten kunsteducatie VMBO en VWO hebben over deze onderzoeksresultaten. De verwachting over de toekomstige participatie van de leerlingen op basis van eerder verricht onderzoek luidt:

- *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs heeft geen aanwijsbaar effect op de toekomstige participatie van de leerlingen!*

#### *2.5.7 Sociaal – culturele achtergrond*

Met de laatste deelvraag wordt het onderzoek gericht op het *milieu van herkomst* van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO. De opvoeding en de sociale klasse waarin de docenten zijn opgegroeid legt een belangrijke basis voor de smaakontwikkeling en het maken van keuzes. Het begrip *sociale klasse* zal worden toegelicht met behulp van de visie van Bourdieu.

Bourdieu is in zijn sociologische studie tot een indeling gekomen van de maatschappij in drie sociale klassen op basis van hun kapitaalbezit en maakt vervolgens een koppeling naar de overheersende smaak binnen de verschillende sociale klassen. De drie sociale klassen in de maatschappij zijn de arbeidersklasse, de middenklasse en de dominante klasse. In het boek *De andere kant van vrije tijd* (1997) noemt Bourdieu de overheersende smaak in een bepaalde sociale klasse de 'voorkeurscultuur'. Er zijn vier voorkeursculturen te onderscheiden. (Beunders & Boers, 1997:81-82)

De eerste voorkeurscultuur noemt Bourdieu de 'cultuur van de noodzaak'. Deze voorkeurscultuur behoort tot de laagste klasse in de maatschappij, de arbeidersklasse. De sociale positie van de arbeidersklasse kenmerkt zich door onder andere een laag cultureel kapitaal.

De tweede voorkeurscultuur is de 'cultuur van de goede wil' en behoort tot de middenklasse. Volgens Bourdieu scoort deze klasse middelmatig op onder andere cultureel kapitaal. De middenklasse is statusgericht en kopieert veel van de derde voorkeurscultuur om zich te onderscheiden van de 'cultuur van de noodzaak' (arbeidersklasse), aldus Bourdieu.

De 'cultuur van de luxe', de derde voorkeurscultuur, heeft Bourdieu gecategoriseerd als een vorm van cultuur die past bij de *dominante* klasse. Bourdieu omschrijft deze 'cultuur' als de 'nieuwe rijken' die afkomstig zijn uit de lagere sociale klassen en zich hebben opgewerkt naar de hogere sociale klassen. Overigens heeft de 'cultuur van de luxe' geen hoge score op het gebied van cultureel

kapitaal.(Beunders & Boers,1997:82)

Tot slot is er de 'cultuur van distinctie', de vierde voorkeurscultuur en ook deze vorm van cultuur behoort tot de *dominante* klasse. Bourdieu geeft aan dat deze voorkeurscultuur zeer hoog scoort op cultureel kapitaal. De leden van deze dominante klasse hebben veelal een universitaire opleiding genoten en hebben een brede, open, tolerante en nieuwsgierige blik op de wereld en culturen. Er wordt in het vrijetijdsgedrag gestreefd naar de ervaring en beleving van cultuur die men kent uit de literatuur en andere informatieve bronnen. Toch wil de 'cultuur van distinctie' zichzelf onderscheiden van andere voorkeursculturen door duidelijke distinctie aan te brengen in de dingen zij wel/niet waarderen.(Beunders & Boers,1997:82)

In het boek *Samenlevingen: een verkenning van het terrein van de sociologie* (Wilterdink & Van Heerikhuizen,2003:194) staan resultaten uit een onderzoek van Ganzeboom beschreven. In het onderzoek van Ganzeboom uit 1989 is gebleken dat de culturele smaak van Nederlanders inderdaad verbonden is met sociale stratificatie (sociale ongelijkheid). Hierdoor is er sprake van smaakverschillen die verbonden zijn met de sociale klasse waarin een individu zich bevindt. Iedere sociale klasse heeft een andere smaakvoorkeur wat betreft de aard en mate van kunstzinnige en literaire belangstelling. Een sociale klasse wordt bepaald door de mate van alle drie de vormen van cultureel kapitaal. Ganzeboom bevestigt dat mensen met hogere opleidingen vaker gebruik maken van het kunstaanbod dan mensen die lager opgeleid zijn. Mensen die lager opgeleid zijn, tonen meer voorkeur voor cultuurvormen die bij hoger opgeleiden smakeloos, goedkoop en commercieel worden genoemd. (Wilterdink & Van Heerikhuizen,2003:194)

De sociale klasse waarin de docenten kunsteducatie VMBO en VWO geboren zijn, lijkt uitgaande van de bovenstaande uitleg, zeer bepalend te zijn voor de ontwikkeling van de persoonlijke visie, smaak en keuze. De sociale klasse geeft richting aan het toekomstige levenspad dat een individu bewandelt. Daarnaast is de opvoeding van groot belang die plaatsvindt binnen de sociale klasse. De twee begrippen sociale klasse en opvoeding beïnvloeden elkaar voortdurend.

Uit de indeling van Bourdieu is af te leiden dat de lagere klasse minder aandacht besteedt aan kunst en cultuur dan de dominante klasse. Ook Ganzeboom geeft in zijn onderzoek aan dat culturele smaak verbonden is met sociale stratificatie. Van een docent kunsteducatie mag verwacht worden dat deze affiniteit heeft met kunst en cultuur en dit is ontwikkeld in de opvoeding. Daarnaast moeten de docenten kunsteducatie VMBO en VWO minstens het Hoger Beroeps Onderwijs hebben afgerond om bevoegd les te mogen geven.

Tegenwoordig is het hoger onderwijs toegankelijk voor verschillende lagen van de bevolking. Dit betekent dat in Nederland iedereen hoger onderwijs kan genieten, indien men over de vereiste capaciteiten beschikt.

Het lijkt bijna zeker dat de docenten kunsteducatie VMBO en VWO uit een gezin komen, waarin regelmatig aandacht is besteed aan kunst en cultuur. Waar komt anders deze grote culturele belangstelling vandaan?

In dit geval zullen de docenten Kunsteducatie VMBO en VWO de opvoeding vermoedelijk hebben

gekregen binnen de 'cultuur van distinctie' (dominante klasse). De hypothesen die worden geformuleerd, luiden:

- *Zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als in het VWO behoren tot de 'cultuur van distinctie'!*
- *Zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als in het VWO hebben de culturele belangstelling ontwikkeld onder invloed van de ouders!*

## 2.6 Tot slot

De theoretische onderbouwing van de deelvragen is voltooid en in totaal zijn dertien hypothesen geformuleerd. De start voor het onderzoek is gemaakt. In het volgende hoofdstuk zal ingegaan worden op de opzet en methodiek van dit onderzoek. Vervolgens worden de docenten kunsteducatie in het VMBO en het VWO en het vak waarin zij doceren beschreven.



## Hoofdstuk 3. Opzet en methodiek

### 3.1 Inleiding

In dit onderzoek is ervoor gekozen diepte-interviews af te nemen. Daar het face- to - face interview de enige soort is om op een systematische en objectieve manier data te verzamelen, is voor deze interviewmethode gekozen. Binnen het face- to face interview spelen goede sociale vaardigheden een belangrijke rol. Extravertie, spontaniteit en overtuigingskracht zijn van belang in combinatie met correctheid en oprechtheid. De resultaten zijn afhankelijk van de persoon die de vragen stelt. Daarom is het belangrijk om over eerdergenoemde vaardigheden te beschikken, zoals goede overtuigingskracht om mensen te laten meewerken en spontaniteit om het gesprek soepel te laten verlopen door mensen op hun gemak te stellen. Daarnaast moet men correct en oprecht zijn. Tijdens het invullen van de antwoorden is het van belang deze nauwgezet in te vullen. Met de persoonlijke informatie die ten gehore wordt gebracht moet eerlijk omgegaan worden. In deze thesis gaat het om kwalitatief onderzoek. In de volgende paragraaf wordt hier verder op ingegaan.

### 3.2 De voorbereiding

Ter voorbereiding van de diepte-interviews is er gebruik gemaakt van literatuur over het face - to face interview. De literatuur die hiervoor in aanmerking kwam is het boek *Researching society and culture* van Clive Seale uit 2004 en de *Handleiding voor interviewers: het face - to- face interview* van de *Afdeling dataverzameling en analyse, Instituut voor Sociaal en Politiek Opinieonderzoek, Centrum voor Survey-methodologie*, uit 2002. De voorbereiding op een face - to -face interview is erg belangrijk, omdat dit de kwaliteit van het onderzoek kan verbeteren en dus ook van de resultaten. Via het face-to-face interview is getracht op een systematische manier informatie te verzamelen over de houding en gedrag van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO binnen hun werkveld.

### 3.3 Kwalitatief onderzoek

De vragenlijst voor het diepte-interview bestaat uit een gestandaardiseerde vragenlijst met zoveel mogelijk open vragen. Dit houdt in dat iedere docent dezelfde vragen krijgt. De vragenlijst is gestructureerd per thema. De thema's die in de vragenlijst worden behandeld, zijn de begrippen die centraal staan in de zeven deelvragen, namelijk opleiding, werkervaring, onderwijsopvattingen, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren en sociaal - culturele achtergrond.

In totaal zijn er eenentwintig diepte-interviews afgenomen, waarvan er twintig worden gebruikt voor de analyse: tien interviews met de docenten kunsteducatie van het VMBO en tien interviews met de docenten kunsteducatie van het VWO. De diepte-interviews hadden een gemiddelde duur van ruim een uur.

De interviews zijn individueel afgenomen. Het merendeel ervan is op de school waar de docent werkzaam is, afgenomen. De gesprekken zijn vastgelegd met behulp van een cassetterecorder.

Naast de opnames zijn er gedurende de diepte-interviews schriftelijke aantekeningen gemaakt. De aantekeningen zijn verwerkt in de computer en aangevuld met de antwoorden die opgenomen zijn via de cassetterecorder. Alle diepte-interviews zijn uitgetypt om zo ook citaten te kunnen gebruiken bij de analyse. De antwoorden van de docenten zullen zo bijdragen tot een profielschets van de docent kunsteducatie in het VMBO en het VWO. Aan de hand van de twee profielschetsen zal er uiteindelijk een conclusie getrokken worden.

### *3.4 De interviewfase*

De interviewfase was gepland voor de gehele maand april 2007. Het doel was om zoveel mogelijk interviews in deze maand af te nemen. Helaas deden zich een aantal obstakels voor die het interviewproces beïnvloedden.

Allereerst waren er nog te weinig positieve reacties van de onderzoeksgroep om tien docenten kunsteducatie VMBO en tien docenten kunsteducatie VWO in april te kunnen interviewen. Deze maand is nog gebruikt om meer docenten te selecteren. Uiteindelijk heeft de zoektocht geduurd tot begin mei. In totaal zijn er zo'n zestig docenten van Rotterdamse scholengemeenschappen benaderd, waarvan er zevenentwintig hebben gereageerd en tweeëntwintig bereid waren om mee te werken. Het laatste interview heeft begin juni 2007 plaatsgevonden.

Een tweede obstakel waren de twee schoolvakanties die precies begin april en eind april dit jaar vielen. Dit betekende dat het planningschema erg krap was daar de meeste interviews op de scholen plaats zouden vinden. De gesprekken waren vaak ingepland voor, tussen, of na de lessen. De sfeer gedurende de gesprekken was ontspannen. Er ontstond met iedere docent een leuk en boeiend gesprek dat interessante resultaten heeft opgeleverd.

### *3.5 Werving van de respondenten*

De docenten kunsteducatie VMBO en VWO heb ik via een formele brief gevraagd om hun medewerking. Het doel was om tien docenten uit het VMBO en tien docenten uit het VWO te interviewen. Dit doel is dan ook behaald. Om de twintig docenten bij elkaar te krijgen is een adressenbestand gemaakt van zevenendertig scholen in het voortgezet onderwijs te Rotterdam. Veel van deze scholen zijn ondergebracht onder één scholengemeenschap.

Via het adressenbestand is de administratieve afdeling van de scholen benaderd om de naam en het e-mailadres van de werkzame docent kunsteducatie te achterhalen. Na vierendertig namen en e-mailadressen verzameld te hebben, is er naar al deze docenten een persoonlijke e-mail verstuurd met de aankondiging van het onderzoek en de formele brief die zij hierover zouden ontvangen.

Een week na de aankondigingemail zijn de brieven verstuurd vanuit de Erasmus Universiteit Rotterdam. Het gehele proces van het selecteren van de scholen tot aan het versturen van de brieven heeft totaal drie weken geduurd.

Een aantal dagen na het versturen van de brieven was er slechts één positieve reactie. Een week nadat de brieven gepost waren, zijn alle docenten weer benaderd met een e-mail waarin werd

gevraagd of ze de brief in goede orde hadden ontvangen en of zij interesse hadden mee te werken aan het onderzoek. Naar aanleiding van deze e-mail kwamen er meer reacties binnen. Opvallend was dat er meer positieve reacties binnenkwamen van de VMBO-docenten. De werving van negen VMBO-docenten was dus na één keer proberen al gelukt. Met deze docenten is veel e-mail en soms telefonisch contact onderhouden voor het maken van een afspraak voor het interview.

Er waren na de eerste wervingspoging maar weinig docenten uit het VWO die reageerden. Ook met hen was het mogelijk direct een afspraak te maken. Wel was het noodzaak om nog zeven VWO-docenten te werven en één VMBO - docent. Dit betekende dat er nieuwe scholen aan het adressenbestand toegevoegd moesten worden en het proces van bellen, e-mailen en brieven posten herhaald moest worden. Ook hier was weinig reactie op. Besloten is om nog meer scholen te selecteren. Na het verzamelen van de namen en e-mailadressen is ervoor gekozen om direct een e-mail te versturen waarin de eerder geposte brief beschreven stond. Deze manier leek meer succes te hebben. Er kwamen genoeg reacties van de VWO-docenten en er kwamen nog twee reacties van VMBO-docenten.

### *3.6 Beschrijving van de respondenten*

In beide groepen zijn er meer vrouwen dan mannen geïnterviewd. Tijdens het werven van de docenten werd al duidelijk dat er meer vrouwen dan mannen werkzaam zijn in het Rotterdamse voortgezet onderwijs op het gebied van kunsteducatie. In de groep van VMBO-docenten zijn er van de tien docenten zes vrouwen en vier mannen. Van de tien VWO-docenten zijn er zeven vrouwen en drie mannen geïnterviewd.

De leeftijd van de respondenten varieert. Er zijn heel jonge mensen werkzaam, maar ook mensen van middelbare leeftijd. De leeftijd van de VMBO -groep varieert van vijftientig tot ongeveer vijftig jaar. Ook de VWO-docenten verschillen in leeftijd. Vier docenten zijn vrij jong en bevinden zich in de leeftijd van zesentwintig tot ongeveer vierendertig jaar. Vijf van de VWO-docenten is tussen veertig en vijftig jaar oud. Eén docent heeft de leeftijd van zestig jaar.

Het grootste deel van de respondenten geeft Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV) aan de bovenbouw. Een aantal geeft Kunstvakken in de onderbouw, maar heeft wel ervaring met CKV in de bovenbouw. Van de VWO-docenten geven de meesten CKV1 en een aantal CKV2/3 in de bovenbouw. Ook in deze groep geven een paar docenten kunstvakken in de onderbouw. Van de docenten uit beide onderwijstypen die les geven aan de bovenbouw zijn er veel die ook lesgeven aan de onderbouw.

In eerste instantie was het de bedoeling dat het onderzoek zich zou richten op kunsteducatie in de bovenbouw: CKV in het VMBO en CKV1 in het VWO. Door de moeizame werving is de keus gemaakt geen rekening te houden met specifiek de bovenbouw of het onderscheid in CKV 1, 2 en 3. Het gaat uiteindelijk om de houding en het gedrag die docenten kunsteducatie vertonen in het voortgezet onderwijs en of hierin onderscheid gemaakt kan worden tussen de onderwijstypen VMBO en VWO. Uit de gegevens blijkt dan ook dat het onderscheid tussen onderbouw/bovenbouw en het onderscheid

tussen CKV1, 2 en 3 geen directe invloed heeft op de houding en het gedrag van de docenten.

Dit onderzoek is erop gericht om een duidelijk, maar algemeen beeld te krijgen over de werkwijze van de docenten kunsteducatie VMBO en de docenten kunsteducatie VWO. Wel zal in de volgende paragraaf kort aandacht worden besteed aan de vormen van kunsteducatie die voorkomen in het VMBO en VWO.

### *3.7 Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*

Voor de beschrijving van deze paragraaf is gebruikt gemaakt van het onderzoek *Zicht op ... cultuureducatie in het voortgezet onderwijs*. (Cultuurnetwerk, Liefink & Miellet, 2002: 5-10) Sinds 1993 is de basisvorming ingevoerd op alle scholen in het voortgezet onderwijs. De basisvorming is bedoeld voor ieder onderwijstype en wordt ook wel de eerste fase van het voortgezet onderwijs genoemd. De duur van de basisvorming is afhankelijk van het onderwijstype en varieert van twee tot vier jaar. (Liefink & Miellet, 2002: 5)

Gedurende de basisvorming krijgen alle leerlingen minstens twee verplichte kunstvakken, waarvan één beeldend vak (tekenen, handvaardigheid, fotografie, film of audiovisuele vorming) en één expressievak (dans, drama of muziek). (Liefink & Miellet, 2002: 5) Daarnaast zijn er sinds 2001 cultuurbonnen beschikbaar gesteld voor leerlingen uit de onderbouw (5,70 euro per leerling), waarmee zij groepsgewijs onder begeleiding van docenten culturele instellingen kunnen bezoeken. (Liefink & Miellet, 2002:6)

Na de basisvorming stromen de leerlingen van het VMBO en VWO door naar de bovenbouw. De bovenbouw wordt voor Havo en VWO de tweede fase genoemd. Het doel van de tweede fase is om leerlingen zelfstandiger te leren werken en studeren. De tweede fase heeft verschillende vakken die verplicht zijn en deze kunnen worden ondergebracht in drie categorieën. De eerste categorie is het algemene deel. Vervolgens is er een specifiek deel dat 'profiel' wordt genoemd. Er worden vier profielen onderscheiden, namelijk Natuur en Techniek, Natuur en Gezondheid, Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij. Tot slot is er een derde categorie een vrij in te vullen deel dat bestaat uit keuzevakken of verplichte vakken. (Liefink & Miellet, 2002:6)

In het VMBO is er geen sprake van een tweede fase. Wel is dit onderwijstype onderverdeeld in de onderbouw en bovenbouw, waarvan de bovenbouw in het derde leerjaar begint. Het VMBO is een samensmelting van VBO en Mavo. In het VMBO staan vier leerwegen centraal waar de leerling aan het eind van het tweede jaar één uit moet kiezen. De vier leerwegen zijn ter voorbereiding op het middelbare beroepsonderwijs en kunnen als volgt worden onderverdeeld: de theoretische leerweg, de gemengde leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. Naast het kiezen van een leerweg wordt er gekozen voor een sector: zorg en welzijn, techniek, economie en landbouw. (Liefink & Miellet, 2002:9)

In het VMBO wordt kunsteducatie gedefinieerd als Kunstvakken 1 en Kunstvakken 2. De eerste drie jaar in het VMBO krijgen de leerlingen Kunstvakken 1, waarvan de eerste twee jaar bestaan uit het beoefenen van één beeldend vak en één expressievak. In het derde leerjaar krijgen de leerlingen

Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV). CKV is sinds 2003 verplicht gesteld. De lesinhoud bestaat uit het ondernemen van minstens vier culturele activiteiten, verspreid over verschillende kunstdisciplines. Voor het ondernemen van de activiteiten is 22,70 euro aan cultuurbonnen per leerling toegekend. Het vak wordt afgerond met een schoolexamen bestaande uit een kunstdossier waarin de ervaringen beschreven staan. In totaal moeten de leerlingen 40 uur besteden aan het ondernemen van de culturele activiteiten en het kunstdossier. Voor Kunstvakken 2 staat 200 uur ingepland en deze mogen worden verdeeld over het derde en vierde leerjaar. Het is een keuzevak voor de leerlingen van de theoretische en gemengde leerweg naast het verplichte CKV - traject. Verschillende kunstdisciplines op beeldend en expressief vlak staan hier centraal. Zowel Kunstvakken 1 en 2 als CKV worden gedoceerd door uitsluitend docenten gespecialiseerd in één van de kunstvakken. (Liefink & Miellet, 2002:9)

Sinds 1999 is er in de bovenbouw voor onder andere het VWO een algemeen verplicht onderdeel van kunsteducatie ingevoerd: Culturele Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Het doel van CKV1 is: 'De kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken voor, voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van: ervaring met deelname aan culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten op het gebied van één of meer kunstdisciplines en de reflectie daarop.'(Liefink & Miellet, 2002:6)

De doelstelling voor CKV1 is verdeeld in vier domeinen, namelijk culturele activiteiten, te bestuderen thema's, praktische activiteiten en het maken van een kunstdossier. In het kunstdossier staat de verslaglegging van de culturele activiteiten die de leerling heeft ondergaan, de thema's die deze heeft bestudeerd, de producten die hij/zij heeft gemaakt en de reflectie op de culturele activiteiten, bestudeerde thema's en zijn/haar producten. In het VWO moeten de leerlingen minstens tien activiteiten ondernemen en dienen de leerlingen totaal 200 uur aan het vak te besteden. Voor het ondernemen van de culturele activiteiten krijgt iedere leerling een bedrag van 22,70 euro aan cultuurbonnen. Het vak wordt afgesloten met een schoolexamen bestaande uit het eerdergenoemde kunstdossier.(Liefink & Miellet, 2002:6)

De docenten die CKV1 doceren fungeren als kunstmentor en vakdocent. Als kunstmentor begeleiden zij de culturele en praktische activiteiten en als vakdocent leveren zij een professionele bijdrage vanuit het eigen vakgebied. Sommigen zijn daarnaast kunstcoördinator, maar vaak wordt deze taak aan een collega toegekend vanwege het grote takenpakket op organisatorisch en inhoudelijk vlak. Zoals eerder aangegeven in hoofdstuk twee zijn de meeste docenten eerstegraads bevoegd in één van de kunstvakken, één van de talen, maatschappijleer of kunstgeschiedenis.(Liefink & Miellet, 2002:9)

Als de leerlingen kiezen voor het profiel Cultuur en Maatschappij krijgen zij het verplichte vak CKV2/3. Bij de keuze voor één van de andere profielen is CKV2/3 daarentegen een keuzevak. CKV2/3 wordt uitsluitend gegeven door eerstegraads docenten in de kunstvakken. CKV2/3 kan worden opgevat als één vak met een theoretisch onderdeel en een praktisch onderdeel. Het theoretische deel valt onder CKV2 en is een theoretische overdracht van de belangrijkste ontwikkelingen uit de kunst - en cultuurgeschiedenis. De leerlingen worden geacht 200 uur aan CKV2 te besteden.(Liefink & Miellet, 30)

2002:8) Dit vak wordt afgesloten met een landelijk examen en wordt beoordeeld via een cd-rom door de Cito-groep. CKV3 omvat het praktische deel waarbij gekozen kan worden voor één of meer van de vier kunstdisciplines beeldende vorming, muziek, dans en drama. De lesinhoud van CKV3 is gericht op het zelf maken van kunst en het bestuderen van vaktheorie betreffende de gekozen kunstdiscipline(s). In totaal moet er 280 uur aan de twee onderdelen van CKV3 worden besteed. De afronding van CKV3 bestaat uit een landelijk examen waarin toetsing van vaktheorie, presentatie van praktische opdrachten en een profielwerkstuk centraal staan. (Lieftink & Miellet, 2002:8) CKV 2 en 3 worden met elkaar in verband gebracht, omdat de vakken elkaar goed aanvullen. Er ontstaat een samenhang door het toepassen van theoretische kennis op eigengemaakt werk.

### *3.8 Tot slot*

Het onderzoek dat in deze thesis centraal staat is een kwalitatief onderzoek dat verricht wordt door middel van diepte-interviews. De interviews die voor het merendeel op de scholen waar de docenten werkzaam zijn, zijn afgenomen, hebben geleid tot interessante resultaten die beschreven staan in het volgende hoofdstuk.

De onderzoeksgroep bestaat uit twintig respondenten: tien VMBO-docenten en tien VWO-docenten. Al deze docenten zijn werkzaam in het kunstonderwijs binnen het voortgezet onderwijs, zoals in paragraaf 3.7 is beschreven.

## **Hoofdstuk 4. Analyse van de interviewgegevens**

### *4.1 Inleiding*

In dit hoofdstuk staat de analyse van de onderzoeksgegevens centraal. Aan de hand van de zeven thema's (vorming en scholing, werkervaringen, onderwijsopvattingen, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren, effecten van kunsteducatie en sociaal - culturele achtergrond) zijn de antwoorden die de docenten kunsteducatie VMBO en VWO hebben gegeven, beschreven. Na iedere analyse volgt een korte samenvatting van de bevindingen.

### *4.2 Vorming en scholing van de docenten kunsteducatie VMBO*

Na de basisschool hebben alle docenten een Havo - diploma behaald. Een aantal heeft eerst de Mavo doorlopen en afgerond. Anderen zijn direct na de basisschool naar de Havo of het VWO gegaan.

Na het voortgezet onderwijs zijn de meesten van de ondervraagde docenten naar de kunstacademie gegaan om zich te specialiseren in tekenen, handvaardigheid of een combinatie hiervan. Deze opleiding richt zich op zowel het docentschap als het kunstenaarsschap. Centraal in de opleiding staat de ontwikkeling van het eigen creatieve proces, waardoor men er ook voor zou kunnen kiezen om alleen als kunstenaar te gaan werken. Velen hebben hier niet voor gekozen vanwege het gebrek aan zekerheid en stabiliteit.

Een aantal docenten heeft een andere opleiding genoten die plaatsvond aan de dansacademie, de toneelschool of universiteit. Alleen de opleiding aan de dansacademie en de toneelschool waren tevens gericht op het docentschap. De universitaire opleiding had een sociologisch-wetenschappelijke inslag. Bijna alle docenten beschikken over een eerstegraads bevoegdheid. Twee van de docenten hebben een tweedegraads bevoegdheid.

#### *4.2.1 Vorming en scholing van de docenten kunsteducatie VWO*

Na de basisschool hebben de docenten minimaal een Havo - diploma of hoger behaald. De meeste docenten zijn vanuit het basisonderwijs direct doorgestroomd naar de HAVO, waarvan één naar het HBS. Een minderheid is direct na het basisonderwijs met VWO gestart. Er is één docent die de Mavo, Havo en het VWO heeft afgerond. Een ander is na de Havo doorgestroomd naar het VWO.

Vervolgens hebben de docenten de schoolloopbaan voortgezet aan de kunstacademie. Grotendeels richting Docent Beeldende Vorming. Een minderheid heeft een autonome richting gekozen, zoals beeldhouwen. Bijna alle docenten zouden met dit diploma naast het onderwijs voor het kunstenaarschap kunnen kiezen.

Eén docent heeft het conservatorium afgerond en zich gespecialiseerd in schoolmuziek, koördirectie en orkestdirectie. Een andere docent heeft Kunst - en Cultuurwetenschappen gestudeerd en vervolgens kunstgeschiedenis aan de universiteit.

Het overgrote deel van de docenten is eerstegraads bevoegd, twee docenten tweedegraads en één docent beschikt over beide diploma's.

#### *4.2.2 Interpretatie - Vorming en scholing*

Na het basisonderwijs hebben de docenten kunsteducatie VMBO en VWO allemaal het hoger voortgezet onderwijs doorlopen. Bij de docenten kunsteducatie VMBO is een aantal meer op de Mavo begonnen. Uiteindelijk heeft iedereen een Havo-diploma of hoger op zak.

Na het voortgezet onderwijs wordt duidelijk dat er haast geen verschil lijkt te zijn tussen de vervolgopleiding van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO. Beide partijen hebben over het algemeen de opleiding *Docent Beeldende Vorming* aan de kunstacademie gevolgd. Allebei zijn zowel theoretisch als praktisch gespecialiseerd binnen hun vakgebied.

Daarnaast zijn de docenten in het VMBO bijna allemaal eerstegraads bevoegd. Opvallend is dat er bij de docenten in het VWO zelfs twee docenten tweedegraads bevoegd zijn.

De schoolloopbaan van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO blijkt vanaf het voortgezet onderwijs tot en met het hoger beroepsonderwijs hetzelfde verloop te hebben gehad.

#### *4.3 Werkervaringen van de docenten kunsteducatie VMBO*

Veel van de ondervraagde docenten geven aan direct als voltijd docent tekenen en/of handvaardigheid aan de slag te zijn gegaan. Sommigen geven aan via freelance - werk in het onderwijs te zijn gekomen. Het werk van de freelancers bestond uit het geven van workshops in combinatie met het kunstenaarsschap. Vaak wilden zij als fulltime kunstenaar gaan werken. Omdat dit beroep financieel weinig opleverde, hebben zij deze droom laten varen en ervoor gekozen parttime en soms zelfs fulltime binnen het voortgezet onderwijs werkzaam te zijn. Twee docenten zijn momenteel nog werkzaam als beeldend kunstenaar. Een andere docent heeft jarenlang naast het onderwijs het kunstenaarsvak beoefend, maar kan er momenteel de tijd niet voor vinden. Bij een aantal docenten kriebelt het wel om zelf werk te maken.

Bijna alle docenten zijn gespecialiseerd in een bepaalde kunstdiscipline. De meesten zijn gespecialiseerd in het doceren van tekenen en/of handvaardigheid en een enkeling heeft als achtergrond de kunstdiscipline fotografie, dans of theater. Er is één docent niet gespecialiseerd in het geven van beeldende vakken en heeft een kunstsociologische achtergrond.

Uit de gegevens blijkt dat het merendeel van de docenten niet bewust voor het beroep gekozen heeft. Sinds CKV in 2003 een verplicht vak werd binnen het VMBO zijn ze dit vak gaan doceren naast tekenen, handvaardigheid, dans of toneel/drama.

"Ik heb nooit echt bewust voor dit beroep gekozen. Ik wilde als muzikant en kunstenaar de wereld doortrekken." (Docent kunsteducatie VMBO 8)

Sommigen zijn toevallig in het onderwijs terecht gekomen door het geven van workshops. Zij



fungeerden in zekere zin als freelancers binnen het onderwijs.

"Ik ben toevallig in dit vak terecht gekomen. Tijdens mijn studie aan de dansacademie heb ik wel stage in het onderwijs gelopen dat leuk was, maar ik dacht verder niet na over docentschap. Na het behalen van mijn diploma werd ik direct gebeld of ik een paar uurtjes wilde komen lesgeven. Dit heb ik in eerste instantie gedaan omdat het een goede basis legt voor mijn onzekere inkomen. Maar, na een half jaar was ik verkocht." (Docent kunsteducatie VMBO 3)

Door de invoering van CKV heeft een aantal docenten ook de functie van kunstcoördinator op zich genomen. Naast het geven van beeldende vakken, het geven van CKV en het coördineren van CKV vervullen sommige docenten ook andere functies zoals het mentorschap, doceren van maatschappijleer, doceren van verzorging of het coördineren van brugklassen. De docenten blijken een verscheidenheid aan vaardigheden te hebben die zij alleen binnen het VMBO toepassen.

De docenten geven dan ook aan alleen onderwijs te willen geven aan VMBO-leerlingen. De reden die veel docenten geven is dat de VMBO - leerling leuk is om mee te werken, door hun eerlijkheid, directheid en spontaniteit. Iedere les met dit type leerling is anders en het is volgens alle docenten van belang dat je hier goed en flexibel op kan inspelen.

"VMBO-ers houden me wakker. Met VMBO-ers heb ik wat te doen, die houden me bezig." (Docent kunsteducatie VMBO 8)

#### *4.3.1 Werkervaringen van de docenten kunsteducatie VWO*

De meeste docenten waren direct werkzaam in het voortgezet onderwijs als docent beeldende vakken. Eén docent is als muziekdocent het onderwijs ingegaan en een andere is als docent CKV1 en CKV2 in het onderwijs terecht gekomen. De overige docenten zijn als vervanger of freelancer het onderwijs ingestapt.

De helft van de geïnterviewden geven aan als beeldend kunstenaar werkzaam te zijn geweest. Een enkeling is nog werkzaam als beeldend kunstenaar. De andere helft geeft aan nooit als kunstenaar werkzaam te zijn geweest.

Het merendeel is gespecialiseerd in beeldende vakken, waarbij een onderscheid kan worden gemaakt in tekenen, handvaardigheid en beeldhouwen. Eén docent is gespecialiseerd op het gebied van muziek en muziekdirectie. Er is één docent die in plaats van een kunstvakachtergrond een kunstsociologische achtergrond heeft.

VWO lijkt niet het enige onderwijstype te zijn waar de docenten kunsteducatie doceren. Het is zelfs zo dat de meeste docenten doceren aan Havo - en VWO- klassen. Een grote minderheid doceert aan de onderwijstypen VMBO, Havo en VWO. Een kleine minderheid geeft alleen les aan VWO-leerlingen.

De docenten hebben bijna allemaal bewust gekozen voor het doceren van kunsteducatie.

"Ik heb bewust voor het onderwijs gekozen. Direct na mijn afstuderen bleek ik te kunnen leven van de verkoop van beelden en het geven van cursussen aan volwassenen. Maar, dat was voor mij niet waar ik voor gekozen heb. Zelf heb ik het slecht naar mijn zin gehad op de middelbare school. Volgens mij kon het leuker en beter. Ook vond ik de begeleiding van en de omgang met leerlingen erg slecht; dat moest ook beter." (Docent kunsteducatie VWO 8)

Van het aantal docenten dat niet bewust heeft gekozen voor dit vak wilde één voltijds het kunstenaarschap beoefenen en één zich volledig richten op muziek en muziekdirectie. Voor het aantal docenten dat eigenlijk het kunstenaarschap prefereerde, gaf financiële onzekerheid de doorslag om toch in het onderwijs te gaan werken.

“Ik heb er nooit bewust voor gekozen. Anders had ik wel een docentenopleiding gedaan. Maar ik heb er ook nooit problemen mee gehad. Ik ben nooit met tegenzin les gaan geven.” (Docent kunsteducatie VWO 7)

De docenten hebben naast het geven van kunsteducatie nog veel andere taken. Bij de meeste docenten komt het voor dat zij kunstcoördinator zijn en/of mentor van een klas. Het merendeel geeft naast kunsteducatie beeldende vakken. Een aantal docenten vervult daarnaast nog andere functies zoals coördinator van het lerarenteam en coördinator van een leerbemiddelingsproject. Eén docent geeft naast kunsteducatie en het coördineren ervan, muziekles.

#### *4.3.2 Interpretatie - Werkervaringen*

Beide groepen zijn direct aan de slag gegaan als docent tekenen en handvaardigheid. Wat ze ook met elkaar gemeen hebben, is de behoefte om na hun opleiding het kunstenaarschap te beoefenen. Voor de docenten kunsteducatie VMBO leek het vooral een droom te zijn om kunstenaar te worden. Ditzelfde geldt voor de docenten in het VWO. Een verschil is dat de helft van de VWO-docenten deze droom geprobeerd heeft na te jagen of zelfs verwezenlijkt, terwijl de minderheid van de VMBO-docenten het kunstenaarsvak heeft beoefend of nog steeds beoefent.

Een tweede verschil is dat het merendeel van de docenten kunsteducatie VMBO geen bewuste keuze heeft gemaakt voor het onderwijs en het merendeel van de VWO-groep wel. De docenten in het VMBO wilden de kunstdiscipline waarvoor zij gestudeerd hadden als fulltime beroep beoefenen. Door financiële onzekerheid kozen zij toch voor het onderwijs. Sommigen van de VMBO-docenten zijn toevallig in het docentenvak terecht gekomen door het geven van workshops. Opvallend is dat de VWO-docenten vaker werkzaam zijn als kunstenaar naast het docentschap en vaker bewust voor het onderwijs gekozen hebben dan bij de VMBO-docenten het geval is.

Een derde verschil is dat de docenten kunsteducatie VWO in tegenstelling tot de collega's in het VMBO aan meerdere onderwijstypen lesgeven. De docenten in het VMBO kiezen er bewust voor alleen in dit onderwijstype te doceren vanwege de grote uitdaging die zij ervaren. De leerlingen in het VMBO lijken volgens de docenten moeilijker te motiveren en overtuigen, dan de leerlingen in het VWO. VWO-leerlingen zijn vaak veel zelfstandiger.

Een aantal docenten kunsteducatie VMBO geven aan specifiek voor de VMBO - leerling te kiezen, omdat deze hen alert houdt.

Een overeenkomst is dat de docenten uit beiden onderwijstypen andere taken hebben naast het doceren van kunsteducatie, zoals kunstcoördinator, beeldende vorming en mentoraat. Wel blijkt uit de gegevens dat de docenten kunsteducatie VWO vaker kunstcoördinator zijn.

#### 4.4 Onderwijsopvattingen van de docenten kunsteducatie VMBO

Uit de gegevens blijkt dat de docenten drie aspecten het belangrijkste vinden om over te dragen via kunsteducatie, namelijk de kennismaking met kunst en cultuur, de bewustwording van kunst en cultuur en het bijschaven van algemene normen en waarden. Veel van de docenten geven aan dat veel leerlingen bevooroordeeld zijn over kunsteducatie. De leerlingen denken vaak dat kunst saai is. De docenten willen dus vooral dat zij de lessen leuk gaan vinden en proberen dit te bewerkstelligen door zoveel mogelijk ervaringsgericht te werken.

“Waar ik me vooral op richt is: Wat willen wij dat kunst voor ons betekent? Wat kan kunst voor ons zijn? Ik probeer het heel persoonlijk te maken door deze twee vragen per leerling te laten beantwoorden.” (Docent kunsteducatie VMBO 9)

Door de korte concentratieboog van de VMBO-leerling is deze snel afgeleid. Wel is dit type leerling veel spontaner en directer en heeft deze een grote belevingswereld. Alle docenten zijn van mening de leerlingen te laten ervaren door ‘zelf te doen’. Het doel is de spontaniteit en directheid zoveel mogelijk tot expressie te laten komen.

“En mijn filosofie begint dan ook van: *de kale naakte mens in staat stellen tot spel te komen*. Daar draai ik al jaren op. Dat is in één zin wat ik wil met mensen. *De kale naakte mens* ...Je mag je kleren aanhouden zeg ik dan altijd ...” (Docent kunsteducatie VMBO 1)

Daarnaast is de VMBO-leerling vaak productgericht (snel iets af hebben en doorgaan naar iets anders) en staat voor hem/haar het praktische omgaan met diverse kunstdisciplines centraal: zelf tekenen, toneelspelen of dansen. Het aspect kennismaking wordt in dit geval dan ook ingevuld met behulp van workshops of praktische opdrachten.

“Het doel is dat de leerling iets meemaakt, iets meeneemt, iets ervaart en daarvan iets leert.” (Docent kunsteducatie VMBO 6)

Een aantal docenten geeft aan dat het medium televisie een grote invloed heeft op het waarnemingsvermogen van de leerling. Via kunsteducatie proberen de docenten het oppervlakkige kijken van de VMBO-leerling te doorbreken.

“Dat ze op een andere manier naar de omgeving gaan kijken, naar alles om hen heen, omdat het toch erg bepaald wordt door de televisiecultuur. Alles is snel en oppervlakkig. De leerlingen zijn bijna nooit met kunst in aanraking gekomen. Van huis uit al helemaal niet. Daarom wil ik ze een basis aan culturele bagage meegeven” (Docent kunsteducatie VMBO 7)

Dit leidt direct naar het tweede aspect waar de docenten een groot belang aan hechten, namelijk de bewustwording van de kunstdiscipline waarmee de leerlingen kennismaken. Veel docenten vinden het belangrijk dat de leerlingen kunnen beargumenteren waarom ze iets wel/niet mooi vinden. De reflectie

op bijvoorbeeld een tentoonstelling of een eigen gemaakt product staat centraal. Deze reflectie gebeurt meestal verbaal en sommige daarvan komen op schrift in het kunstdossier. Nog belangrijker vinden de docenten dat ze leren te reflecteren op zichzelf. Deze reflectie is gericht op de eigen emotionele bagage en de eigen dagelijkse ervaring. Het doel is om deze zelfreflectie in een beeldende vorm om te zetten.

"Kijk, ik vind het zelf interessant, dat zij vooral leren dat zij als persoon zichzelf kunnen corrigeren, kunnen instrueren en kunnen sturen. Want dat is wat bijvoorbeeld een acteur niet anders doet. Op het moment dat je je gewoon goed bewust bent van jezelf weet je wat je sterke en je zwakke kanten zijn." (Docent kunsteducatie VMBO 1)

Dat stukje zelfontwikkeling is dus een belangrijk onderdeel in de lessen voor het VMBO. Juist omdat de leerlingen vaak niet stilstaan bij een bepaalde situatie. Dit komt voornamelijk door hun 'oppervlakkige' waarnemingsvermogen en korte concentratievermogen. Kunsteducatie is een goede ingang om leerlingen wel te laten stilstaan bij de eigen emotie. Kunst is volgens alle docenten een ideaal middel dit doel te behalen.

"Ik merk wel degelijk dat ze anders naar dingen gaan kijken. Ze gaan in ieder geval verder kijken dan hun neus lang is: geef je eigen mening, probeer te vertellen wat je vindt en waarom je dat vindt. Het verwoorden is heel moeilijk voor ze. Maar dat ze gaan proberen te verwoorden ... dat is al zo zinvol." (Docent kunsteducatie VMBO 10)

Een ander onderdeel van de bewustwording (waar de meeste docenten belang aan hechten) is dat kunst en cultuur méér is dan alleen klassieke muziek of 'saai' musea. Zoveel in de wereld is kunst en zoveel is cultuur. Een docent gaf zelfs aan dat de leerlingen continu participeren en bijdragen aan kunst en cultuur, maar dat ze zich hiervan alleen niet bewust zijn. Centraal in de lessen staat dat kunst een automatisch onderdeel en weerspiegeling is van het sociale leven.

"De levensles vind ik het belangrijkste. Tekenen is voor mij alleen maar een aanleiding om de werkelijke waarde van het leven door te geven. Wat ik eigenlijk als basis zie van het onderwijs. Naar aanleiding van kunst en cultuur kan je een heleboel dingen aanstippen, zoals de problemen die we hebben in de maatschappij. Het gaat altijd over emotie... dingen die je voelt, dat is wat cultuur is. Als je gewoon op een blaadje een of andere raptekst schrijft, is dat wel degelijk cultuur. Je doet met muziek iets, je doet met de toon iets, je doet met de tekst iets. En het gaat altijd over emotie, dingen die je voelt ... Dat is wat cultuur is, in zijn basis." (Docent kunsteducatie VMBO 8)

Een derde aspect dat erg belangrijk is volgens de interviewgegevens is het verrijken van de sociale vaardigheden. Hierbij wordt aandacht geschonken aan het bijschaven van houding en gedrag. De docenten geven aan dat kunst en communicatie een centrale plek neemt in de lesoverdracht.

"Er zijn meerdere manieren om te communiceren met elkaar." (Docent kunsteducatie VMBO 5)

Door kunsteducatie komt de leerling in situaties terecht waarbij deze zijn houding en gedrag moet

aanpassen, zoals gedurende een rondleiding in het museum, het bijwonen van een dansvoorstelling en een goede omgang met materialen en ... met elkaar.

“De leerlingen hebben vaak een gedragsprobleem en lage sociale normen. Dus dat is eigenlijk wel een doel om ze ... Ja? Hoe gedraag je je, als je ergens anders bent? Constant wijzen op gedrag, dat is wel iets waar we heel erg mee bezig zijn.” (Docent kunsteducatie VMBO 5)

Zoals eerder aangegeven is de lesinhoud van kunsteducatie vooral gericht op het ervaren van kunstdisciplines en niet op kunstbeschouwing. Het grootste deel van de docenten is van mening dat kunsteducatie voor de VMBO - leerling alleen gericht moet zijn op ervaring.

“Ervaren is belangrijker. Door allerlei theorie toe te voegen aan kunst ervaren leerlingen kunst juist als *saai* en *moeilijk*. Daardoor duwen we de leerlingen juist weg van kunst in plaats van ze ervoor te leren interesseren. Dat neemt niet weg natuurlijk, dat met enige theoretische onderbouwing ze kunst en cultuur beter kunnen begrijpen. Waar een korte, simpele theoretische toevoeging dat kan bewerkstelligen, zal ik dat natuurlijk niet nalaten.” (Docent kunsteducatie VMBO 2)

Een aantal docenten is van mening dat een combinatie van ervaring en theorie de meest ideale situatie is.

“Ik vind de combinatie van beide het belangrijkste. Theorie om hun kennis te vergroten en praktijk om de kennis die ze net geleerd hebben toe te passen. En ... vervolgens te controleren of ze het begrepen hebben. Verder is het bij VMBO-leerlingen makkelijker om andersom te werken. Beginnen met praktijk! Werken met de handen ligt hun meer dan luisteren naar een verhaal waar ze zich niks bij voor kunnen stellen.” (Docent kunsteducatie VMBO 3)

In de praktijk wordt door alle docenten over het algemeen weinig aan theorie gedaan en staat het belevingsproces van de leerling centraal. Om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen nemen de docenten veelal bredere kunstvormen als voorbeeld. Populaire muziek, als Hip- hop en R 'n B, populaire cabaretiërs en graffiti zijn dan ook goede ingangen om inhoudelijk tot de leerlingen door te dringen.

“CKV-lessen en Beeldende Vorming moeten aansluiten op de belevingswereld van leerlingen en deze uitbreiden. Ik begin bij wat ze al doen (film, rapmuziek, Najib Amhali, enzovoort) en probeer vanuit daar iets toe te voegen. Bijvoorbeeld door ze te laten kijken naar een videoclip van 50Cent en de beeldelementen uit de clip toe te lichten en te duiden. Of door ze Najib Amhali te tonen en gericht te laten kijken naar podiumgebruik ...” (Docent kunsteducatie VMBO 2)

De meeste docenten ervaren dat het moeite kost om aansluiting te kunnen vinden bij de leerlingen gedurende de lesoverdracht. Volgens de interviewgegevens is de VMBO-leerling meestal onbekend met de (traditionele) kunstdisciplines en heeft deze, als eerder vermeld, een korte concentratieboog.

“Er zijn veel kunstdisciplines die moeilijk zijn uit te leggen. Het kost veel tijd en energie om er een leuke en interessante les van te maken die ook aanslaat. Als ik merk dat een les niet loopt, dan snijd ik iets anders aan en kom er later binnen een andere les op terug.” (Docent kunsteducatie VMBO 3)

Het is dus moeilijk de aandacht van de leerlingen bij de les te houden. Een aantal docenten geeft aan dat dit vooral ligt aan het onbekende aspect van het vak. Veel leerlingen zijn nooit eerder met kunst in aanraking gekomen. Hierdoor is het moeilijk om interesse op te wekken voor het vak, waardoor het heel moeilijk is hen iets te leren over kunst.

“Het is meer de kloof denk ik: hoe krijg je ze überhaupt in iets geïnteresseerd.” (Docent kunsteducatie VMBO 10)

De docenten geven aan te moeten beschikken over veel creativiteit en flexibiliteit om toch die interesse te kunnen vinden. De groep moet zo goed mogelijk aangevoeld worden, zodat men zonodig zijn voorbereide les kan omgooien.

“Die flexibiliteit moet een vakdocent aan boord hebben. Je moet een combinatie van starheid en flexibiliteit hebben om je lessen te kunnen uitvoeren. In kunstvakken moet je goed kunnen structureren, vooral omdat er veel vrije ruimte is.” (Docent kunsteducatie VMBO 1)

Veel docenten geven aan dat er te weinig tijd en ruimte is ingeroosterd voor het vak om juist dat betekenisvolle element te bereiken. Met meer middelen, tijd en ruimte kan er volgens alle docenten veel meer bij de leerlingen bereikt worden.

“Ik zou het toch graag in een wat vrijer verband zien. Ik zou het graag meer in het zelf doen willen stoppen, zelf muziek maken, zelf foto's maken, zelf je eigen raps maken. Dat kan nu niet. Alles zit vast in vaste blokjes en uren.” (Docent kunsteducatie VMBO 8)

#### *4.4.1 Onderwijsopvattingen van de docenten kunsteducatie VWO*

Uit de antwoorden valt op te maken, dat kennismaken met, reflectie op en bewustwording van kunst en cultuur de belangrijkste aspecten zijn, die overgedragen worden gedurende de kunsteducatieles. Dit geldt vooral voor het vak CKV1. Deze bewustwording en reflectie heeft als doel een persoonlijke mening en smaak te vormen door het ervaren van verschillende kunstdisciplines.

“De leerlingen stimuleren tot nadenken over kunst. Hen leren begrijpen dat kunst een onderdeel is van het leven. Kunst is een neerslag van het dagelijkse leven. Kunst is iets herkenbaars uit het eigen leven. Binnen mijn lessen ligt de nadruk op de multiculturaliteit in Rotterdam. De lessen zie ik als een ingang om te leren van elkaars cultuur. De leerlingen moeten alle kunstdisciplines behandelen binnen hun eigen cultuur. Zo wordt kunst en cultuur in verband gebracht met de eigen cultuur en leren zij weer van elkaar. Ik vind het belangrijk dat ze iets van kunst leren begrijpen, maar vooral dat ze gaan inzien dat kunst een vast onderdeel van het leven is.” (Docent kunsteducatie VWO 3)

Een aantal docenten die ook of alleen CKV2/3 geven, benadrukt het kennisaspect in relatie tot het eigen praktische leerproces. Ze geven aan dat wat in CKV2 aan theorie geleerd wordt praktisch moet worden toegepast in de CKV3 - lessen.

"Ik vind het belangrijk dat ze leren om met hun creativiteit om te gaan. Dat ze iets leren over wat ze bezig houdt en hiermee hun omgeving kunnen vormgeven. Ik vind het belangrijk dat ze veel kleuren en vormen leren kennen en daar iets mee gaan doen. Ze moeten vooral plezier beleven aan dit creatieve proces en zich leren openstellen voor datgene wat ze waarnemen. Ik heb het idee dat je hiervan een completer mens wordt. Een ander belangrijk aspect vind ik om ze bewust te laten worden dat kunst zich heeft ontwikkeld door de loop der jaren en tevens sterk verandert en blijft veranderen. Hiermee wil ik ze laten zien dat in iedere andere tijdsperiode ook de kunst anders was, maar toch ook weer overeenkomt met andere tijdsperiodes." (Docent Kunsteducatie VWO 10)

Doordat VWO-leerlingen redelijk goed zelfstandig kunnen werken staat het onderzoeken van diverse kunstvormen en het reflecteren hierop centraal. Er wordt zoals eerder aangegeven veel belang gehecht aan het vormen van een eigen goed beargumenteerde mening van de leerling. Naast het vormen van een eigen mening staat het vormen van een persoonlijke smaak centraal: 'waarom vind ik dit mooi en dat juist niet?' De docenten vinden het belangrijk dat de leerlingen onbevooroordeeld naar kunst leren kijken en pas een oordeel geven als ze er kennis van hebben genomen, iets hebben onderzocht en onder woorden hebben gebracht.

"Eigenlijk gewoon de leerlingen leren kijken, zodat zij daardoor kunst leren waarderen. Daarna stellen de leerlingen zichzelf de vraag: *Waarom beleef ik het zo?* Dan komen ze tot een dieper begrip. Voor mij is het belangrijk dat ze uiteindelijk een mening kunnen vormen op basis van wat ze daadwerkelijk hebben gezien. Je mag wel zeggen: ik vond het saai. Maar dan moet je ook kunnen zeggen: ik vond het saai, omdat ..." (Docent kunsteducatie VWO 6)

Van groot belang is dat de leerlingen de overdracht krijgen via een combinatie van theorie, beleving en ervaring. De meeste docenten pleiten hier dan ook voor. Een aantal docenten vindt dat ervaren en beleven voorop staat. Ook VWO-leerlingen leren meer door ervaren. Zelfs bij CKV2/3.

"Vwo leerlingen zijn misschien wel theoretischer ingesteld dan VMBO of Havo-leerlingen, maar leren toch ook beter door het zelf te ervaren." (Docent kunsteducatie VWO 10)

Veel docenten vinden het belangrijk dat de VWO-leerlingen regelmatig worden geconfronteerd met nieuwe kunstvormen. Hierbij is wel theoretische onderbouwing nodig om de kunstvorm in zijn context te leren begrijpen, vinden de meesten.

"Een combinatie van ervaren en theorie is belangrijk tijdens het ervaren van nieuwe dingen en deze te leren kennen. Daarnaast is belangrijk dat ze de context leren begrijpen en deze kunnen overdragen vanuit de eigen culturele ervaring via presentaties aan hun medeleerlingen." (Docent kunsteducatie VWO 1)

Toch bestaat de lesinhoud van een kunsteducatieles in het VWO volgens de gegevens voornamelijk uit een leerlinggerichte benadering. Er wordt wel iets aan theoretische overdracht gedaan, maar de nadruk ligt vooral op de beleving en ervaring van de leerling.

“Ik vind een combinatie leuker, maar ik moet zeggen dat het zelf doen, maken en reflecteren, centraler staan dan het kennisaspect.” (Docent kunsteducatie VWO 8)

Alle docenten geven aan waarde te hechten aan een combinatie van theorie en ervaring. Toch lijkt dit in de praktijk niet realiseerbaar. Zoals eerder door een docent werd gezegd: ook VWO-leerlingen leren beter door doen. De lesinhoud is dus afgestemd op het leerproces van de VWO-leerling. Het leren door doen neemt een centrale plek in. Alleen CKV2 staat in het teken van theorie, maar is ook zo veel mogelijk afgestemd op de leerling.

“De leerlingen staan centraal in mijn lessen. Ik zal altijd iets uitleggen met behulp van een tekening van een leerling of misschien zelfs de kleding die de leerling op dat moment draagt. Je kunt duidelijk merken dat hierdoor veel informatie blijft hangen.” (Docent kunsteducatie VWO 2)

Bij het samenstellen van een lesprogramma wordt er door iedere docent rekening gehouden met de leerling. De benadering vindt plaats vanuit de gedachtegang van de leerling en vervolgens wordt dit in verband gebracht met de lesstof. Ook houden sommigen rekening met de actualiteiten die zich afspelen in het culturele aanbod. Zij stemmen hier af en toe de les op af.

“Het durven ontdekken, vind ik heel belangrijk. Grenzen verleggen eigenlijk. Het gaat erom dat ze gaan uitproberen, onderzoeken, zich verdiepen en uiteindelijk hun creativiteit in praktijk brengen. Dit geeft de leerlingen een stukje eigen verantwoordelijkheid, omdat ze hun eigen proces mogen inplannen. Over het algemeen bevalt ze dit goed.” (Docent kunsteducatie VWO 4)

Over het algemeen geven de docenten aan dat het weinig tot geen moeite kost om de lesstof over te dragen op de leerlingen. Gezegd wordt dat iedere klas anders is en hier flexibel mee om gegaan moet worden. Door zoveel mogelijk in te gaan op de behoeftes van de leerlingen wordt de kloof die zou kunnen ontstaan, omzeild.

“Het verschilt per klas een beetje. Ik probeer met ze mee te buigen. Om tegen een dichte deur aan te trappen, daar zie ik het nut niet van in.” (Docent kunsteducatie VWO 5)

Degenen die CKV 2/3 geven, zijn van mening dat de overdracht van CKV2 af en toe wel moeite kost, omdat dit vak volledig bestaat uit theorie. CKV3 geeft daarentegen weinig problemen, vanwege het ervaringsgerichte karakter. In dit laatstgenoemde vak staat echt het proces van de leerling centraal.

“ De overdracht van CKV2 kost vooral moeite in de voorexamenklassen, omdat de theorie zo ver van ze vandaan staat. Het wordt pas leuk als ze er iets van weten, zodat ze kennis kunnen toepassen.” (Docent kunsteducatie VWO 9)

#### *4.4.2 Interpretatie - Onderwijsopvattingen*

Kennismaking met kunst en cultuur en de bewustwording ervan blijkt voor beide groepen de hoofdrol te spelen. Een verschil is dat de VWO-docenten vaker theorie gebruiken om tot een diepere betekenis



te komen. Zij vinden het erg belangrijk dat de leerlingen kunnen beargumenteren wat ze hebben gezien of gedaan en waarom zij het wel/niet leuk vonden. Met behulp van enige theoretische informatie kan dit doel behaald worden. De VMBO-docenten laten de leerlingen vooral kennismaken met kunst en leggen de nadruk op 'kunst ervaren'. Nog belangrijker vinden de docenten in het VMBO mee te geven dat het leuk is om kunst te ervaren. De docenten uit beide onderwijstypen geven dus de voorkeur aan ervaringsgericht onderwijs, maar vullen dit op een andere manier in.

Een ander verschil is dat de docenten kunsteducatie VMBO veel aandacht besteden aan het bijschaven van de sociale vaardigheden. Dit is bij de VWO-groep nauwelijks terug te zien. Daar wordt juist veel waarde gehecht aan reflectie en het onder woorden brengen wat je van iets vindt.

Beide docentgroepen geven aan zo leerlinggericht mogelijk te willen werken. Om kunsteducatie boeiend te maken en te houden is het bij beide leerlingtypen noodzakelijk om aan te sluiten op hun belevingswereld. Gebeurt dit niet, dan zijn ze moeilijk te motiveren voor het vak.

#### *4.5 Beroepsbekwaamheden van de docenten kunsteducatie VMBO*

Het merendeel van de docenten kunsteducatie VMBO blijft op de hoogte van actualiteiten en ontwikkelingen binnen het vakgebied door de vele post die zij ontvangen van culturele instellingen. De post bestaat veelal uit uitnodigingen, programmaboekjes en informatiefolders. Zij geven aan dat het erg veel is en dat zij lang niet alles lezen. Een belangrijke reden dat veel docenten tijdens het interview geven, is dat het aanbod van de culturele instellingen vaak niet aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen.

"Stapels post krijg je van allerlei instellingen. Ik doe er helemaal niks mee. Het is zo lastig om iets uit te kiezen. Meer dan de helft is toch niet geschikt voor dit type leerling." (Docent kunsteducatie VMBO 5)

Ook spreken zij ontevredenheid uit over de zogenaamde lesmodellen die ze krijgen aangeboden. Bij het gebruik van de lesmodellen zouden ze een nog grotere kloof ondervinden gedurende de lesoverdracht. Over het algemeen lijken de lesmodellen niets toe te voegen. De docenten vullen de lessen geheel zelfstandig in.

"Iedere methode die er bestaat, sluit niet aan bij de belevingswereld en is toch nog altijd te theoretisch." (Docent kunsteducatie VMBO 7)

Een andere informatiebron waar zij gebruik van maken is internet. Sommigen hebben wel vakliteratuur, maar die is puur voor eigen gebruik en heeft niets van doen met het onderwijstype waarin ze les geven. Deze literatuur is bijvoorbeeld gericht op kunstgeschiedenis of een specifieke kunstdiscipline. Een klein deel doet ideeën op gedurende het ondernemen van culturele activiteiten, gesprekken met collega's, het lezen van krantartikelen of door informatiemateriaal van het Ministerie van Cultuur en Onderwijs.

Een andere manier om alert binnen het vakgebied te blijven is via bij - of nascholing. De meeste

docenten houden zich niet bezig met bijscholingscursussen. Sommigen geven aan hier geen behoefte te hebben. Het overige deel dat wel bijscholing heeft genoten, heeft dit gedaan via een dagcursus of korte cursussen via een culturele instelling zoals de Stichting Kunstzinnige Vormgeving Rotterdam (SKVR). Enkelen van hen participeren hier zelfs actief in.

Het coördineren van het kunstonderwijs binnen de school gebeurt vaak onder de verantwoordelijkheid van hen. Toch geeft het grootste deel aan officieel geen kunstcoördinator te zijn. Daarentegen is er niemand anders die het vak verzorgt, waardoor de taken van een kunstcoördinator wel op hun schouders vallen. Dit verklaart ook direct waarom bijna alle docenten zelf de contacten leggen en onderhouden met culturele instellingen en zelfstandig de lesprogramma's samenstellen. Sommigen vullen dit in met een eigengemaakt lesprogrammaboekje, waarin informatie over kunstdisciplines beschreven staat met bijbehorende opdrachten. Anderen organiseren dagen in het teken van kunsteducatie. Op zulke themadagen staan ervaringsgerichte workshops centraal, zodat de leerlingen van dichtbij kennismaken met een kunstdiscipline. Slechts één docent werkt met een lesprogramma volgens bepaalde richtlijnen gesteld door de school.

#### *4.5.1 Beroepsbekwaamheden van de docenten kunsteducatie VWO*

Uit de interviews blijkt dat de docenten actief bezig zijn met de actualiteiten en ontwikkelingen die zich voor doen in de kunstsector. Hetgeen waar zij het vaakst gebruik van maken, is vakliteratuur. De vakliteratuur is veelal gericht op een specifieke kunstdiscipline.

"Ik heb kasten vol vakbladen over muziek. Ik verdiep me niet in kunsteducatiemagazines. Wel lees ik een vakblad over Beeldende Kunst." (Docent kunsteducatie VWO 3)

Af en toe lezen de docenten vakliteratuur die direct verwijst naar kunsteducatie. Veel minder wordt gebruik gemaakt van de informatie via internet, culturele instellingen of collega's. Wel worden deze drie bronnen door enkelen genoemd.

De docenten hebben over het algemeen allemaal erg veel bij- en nascholing genoten die zich richtte op kunsteducatie. Op één uitzondering na. Sommigen zijn nog actief met het regelmatig volgen van workshops en cursussen.

Op alle scholen waar de docenten werkzaam zijn, blijkt een kunstcoördinator in dienst te zijn. Een aantal respondenten vervult deze functie zelf. Voornamelijk wordt er gewerkt onder leiding van de kunstcoördinator.

Het lesprogramma wordt daarentegen wel regelmatig door de docent zelf verzorgd en hij/zij mag deze invullen op basis van zelfgemaakte richtlijnen. Hierbij wordt rekening gehouden met de criteria die gesteld zijn door het Ministerie van Cultuur en Onderwijs.

"Ik mag de lesinhoud zelf helemaal invullen en ben alleen gebonden aan de kerndoelen." (Docent kunsteducatie VWO 5)

Een aantal werkt met een beleid dat is opgesteld door de school. Een voorbeeld hiervan is het lesprogramma van kunsteducatie dat wordt afgestemd op het 'nieuwe leren'.

"In het 'nieuwe leren' worden verschillende vakken met elkaar geïntegreerd ... aardrijkskunde, geschiedenis, kunsteducatie, enzovoort. Het doel is om samenhang te creëren tussen deze vakken. Vanuit dit perspectief geef je de leerlingen tijdens kunsteducatie heldere structuren mee, waarin zijzelf keuzes moeten maken. Het gaat om het leerproces. Hoe pak je dingen aan? Hoe leer je eigenlijk? Wat heb je hiervoor nodig?" (Docent kunsteducatie VWO 4)

Een ander voorbeeld van de kunsteducatieles die wordt ingevuld door het schoolbeleid gebeurt aan de hand van verschillende thema's. De docenten behandelen allerlei thema's die voor het hele schooljaar gepland zijn. Per thema wordt zes weken besteed.

"Binnen het eigen team hebben we mensen met verschillende disciplines die workshops aanbieden. Dat betekent dus dat leerlingen kunnen kiezen waarvoor zij interesse hebben. Elke periode moeten zij wel een andere kunstdiscipline kiezen." (Docent kunsteducatie VWO 7)

#### *4.5.2 Interpretatie - Beroepsbekwaamheden*

De docenten kunsteducatie VWO maken vaker gebruik van vakliteratuur om op de hoogte te blijven binnen hun vakgebied. De literatuur die wordt gelezen richt zich vaak op één kunstdiscipline of kunsteducatie.

De docenten in het VMBO maken vaker gebruik van internet. Wel hebben zij literatuur voor eigen gebruik, maar niet zozeer om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen of actualiteiten. De VMBO-docenten zijn van mening dat veel literatuur gericht op kunst en educatie niets toevoegt voor hen kijkend naar het type leerling waar ze mee werken.

Allen geven aan dat het lesmateriaal en het aanbod van culturele instellingen vaak niet aansluit op de belevingswereld van de leerlingen. Hierdoor hebben zij een extra moeilijke taak om de lessen zo leuk mogelijk voor de leerlingen in te vullen en toch enige kwaliteit te behouden. De docenten in het VWO maken wel veel gebruik van vakliteratuur en uiten zich niet over de slechte aansluiting van les- en cultuuraanbod op de belevingswereld van de VWO-leerling.

Een tweede verschil is dat de docenten in het VWO vaker bij- en nascholingscursussen volgen dan de docenten kunsteducatie VMBO. Een aantal docenten lijkt hier geen behoefte aan te hebben. Volgens sommigen omdat het niets toevoegt aan wat ze al weten. Een aantal kaart hier ook de slecht afgestemde lesmodellen aan en de hoge kosten hiervan.

De VMBO-docenten hebben veel vrijheid met de invulling van het lesprogramma. Op één enkeling na bepaalt ieder wat hij/zij wil overdragen tijdens de lessen. Ook bij het VWO is dit regelmatig het geval. Toch werkt er een aantal docenten volgens een beleid dat is opgesteld door een kunstcoördinator. Opvallend is dat veel van de ondervraagde VWO-docenten zelf kunstcoördinator zijn. Dit komt vaker voor dan bij de collega's in het VMBO het geval is.

#### *4.6 Persoonlijke culturele voorkeuren van de docenten kunsteducatie VMBO*

De voorkeuren zijn gericht op beeldende kunst. De meesten geven hierbij te kennen graag musea met schilderkunst te bezoeken. Andere favorieten betreffend beeldende kunst zijn fotografie en Filmhuisfilms.

Veel docenten hebben naast beeldende kunstvormen een grote voorkeur voor muziek. Iedere docent die graag muziek beluistert, zegt een gevarieerde smaak te hebben. Het repertoire van klassiek tot hedendaagse muziek wordt onder de muzikliefhebbers gewaardeerd.

Een aantal docenten bezoekt wel eens een dansvoorstelling. Enkelen geven ook de voorkeur aan toneel en cabaret. Eén docent geeft aan dat architectuur ook een liefhebberij is.

Allemaal zijn ze van mening dat de persoonlijke culturele voorkeuren terug te zien zijn in hun lessen. Een deel geeft aan dat de eigen voorkeuren altijd een rol spelen.

“Je spreekt natuurlijk toch vanuit je eigen bagage. Ik kan mij haast niet voorstellen dat dit niet meespeelt.” (Docent kunsteducatie VMBO 7)

De andere docenten geven tijdens de les wel eens voorbeelden uit de eigen ervaringen die zij hebben met kunst en cultuur.

“Ik probeer het wel vrij open te houden voor ze. Maar natuurlijk, de voorbeelden die jezelf laat zien zijn vaak wel dingen die je zelf erg mooi vindt. Of juist erg lelijk.” (Docent kunsteducatie VMBO 9)

#### *4.6.1 Persoonlijke culturele voorkeuren van de docenten kunsteducatie VWO*

De persoonlijke, culturele voorkeuren gaat bij iedereen uit naar beeldende kunst. Muziek, dans, toneel en film blijken ook een grote voorkeur te hebben. Weinig docenten geven voorkeur aan cabaret, fotografie, architectuur en literatuur.

Iedereen lijkt ervan overtuigd te zijn dat de eigen voorkeuren een grote rol spelen binnen de lessen.

“Ik ga zelf graag naar de film en musea en geniet van architectuur en fotografie. Daar richt ik me in de les meer op dan bijvoorbeeld op dans.” (Docent kunsteducatie VWO1)

#### *4.6.2 Interpretatie - Persoonlijke culturele voorkeuren*

De meeste affiniteit ligt voor beide typen docenten bij beeldende kunst en muziek. Vaker dan de docenten VMBO, geven de VWO-docenten de voorkeur aan dans en toneel. Architectuur wordt meer gewaardeerd door de docenten in het VWO dan door de docenten in het VMBO. Daarentegen geven docenten in het VMBO vaker de voorkeur aan fotografie dan de collega's in het VWO.

In de bijdrage van de eigen voorkeuren in de les is er geen verschil. Ze geven aan dat dit altijd wel een rol speelt.

#### *4.7 Effecten van kunsteducatie volgens de docenten kunsteducatie VMBO*

Bijna iedereen van de ondervraagden heeft over de effecten van kunsteducatie op de toekomstige cultuurparticipatie een positieve uitspraak gedaan. Bijna alle docenten zijn van mening dat kunsteducatie bijdraagt aan de toekomstige belangstelling van de leerlingen voor kunst en cultuur. Ze geven aan dat kunsteducatie de drempel zeker wel verlaagd om een museum of een schouwburg binnen te stappen.

“Ze ervaren allemaal hoe leuk kunst en cultuur is, of kan zijn. Ik denk dat een percentage daarvan ook later blijvend geïnteresseerd zal zijn. Maar of ze ook door CKV een beroep zoeken binnen deze sector valt sterk te betwijfelen, denk ik. Daarvoor is voor veel leerlingen een te grote drempel opgeworpen door met name hun ouders.” (Docent kunsteducatie VMBO 2)

Via kunsteducatie kunnen de docenten de leerlingen meegeven dat zijzelf altijd al participeren in kunst en cultuur, maar dat de leerlingen zich hier vaak niet van bewust zijn. Kunsteducatie is dus volgens hen een goede manier om hen bewust te laten worden van hun omgeving, waar kunst altijd onderdeel van is.

Een kleine groep van de geïnterviewden lijkt toch een beetje te twijfelen over het effect van kunsteducatie. Er worden hiervoor twee argumenten gegeven.

Het eerste argument is gebrek aan financiën. Het gezin waar de meeste leerlingen uit komen, schijnen vaak te leven van een minimumloon. Het ondernemen van culturele activiteiten is vaak toch erg prijzig en sommigen leerlingen hebben dat geld nou eenmaal niet.

“Je merkt aan sommige leerlingen dat echt hun ogen opengaan, als ze iets dergelijks hebben gedaan. Zij zijn dan enthousiast en willen toch meer. Maar de financiën zijn vaak de drempel. Het gezin waar ze uitkomen heeft vaak maar een minimuminkomen.” (Docent kunsteducatie VMBO 7)

Een aantal docenten is van mening dat er meer budget en tijd vrijgemaakt moet worden voor het vak zelf om betere resultaten voor de toekomst te bereiken.

“Als je wilt dat ze tot deelname komen, moet er meer geld en tijd geïnvesteerd worden in het vak. Er moet ook meer ruimte en middelen komen om er wat van te maken.” (Docent kunsteducatie VMBO 1)

Het tweede argument wordt door een van de docenten als volgt geformuleerd: leerlingen later zullen blijven participeren als zij eerder al persoonlijk geïnteresseerd waren in kunst en cultuur. Aangegeven wordt dat kunsteducatie wel een goed instrument is om deze culturele interesse verder te ontwikkelen.

“Leerlingen met een voorkeur voor beeldende vakken staan vaak meer open voor alles wat bij CKV gedaan wordt.” (Docent kunsteducatie VMBO 4)

#### *4.7.1 Effecten van kunsteducatie volgens de docenten kunsteducatie VWO*

Volgens de docenten heeft kunsteducatie zeker wel effect op de toekomstige participatie van de leerlingen. Wel geven zij hierbij aan dat dit opgaat voor een minderheid van de leerlingen. Zo zeggen velen dat kunsteducatie vooral een drempelverlagende functie heeft.

“Het is natuurlijk heel persoonlijk. Ik denk wel dat het voor een aantal leerlingen een drempel verlaagt.” (Docent kunsteducatie VWO 8)

Een aantal denkt dat kunsteducatie af en toe effect heeft en dan wel bij die leerlingen die al een persoonlijke band hebben met kunst. Kunsteducatie is een goede les om de interesse voor kunst aan te wakkeren bij de leerlingen. Als de interesse er al was, dan wordt deze met kunsteducatie verder ontwikkeld.

“Het is erg belangrijk wat de thuissituatie ermee doet. Of het moet gewoon in je zitten? Ja, het moet gewoon in je zitten, denk ik eigenlijk. De school prikkelt je, maar verder moet je het zelf op gaan zoeken.” (Docent kunsteducatie VWO 5)

Veel docenten beamen dan ook dat de toekomstige participatie niet alleen kan voortkomen uit kunsteducatie, maar voor een groot deel wordt bepaald door de persoonlijke interesse van een individu. Sommigen geven aan dat de opvoeding ook een belangrijke factor is. Zij merken dat veel leerlingen via de opvoeding enige culturele bagage hebben meegekregen. Dit lijkt volgens hen toch wel een hoop te schelen.

#### *4.7.2 Interpretatie - effecten van kunsteducatie*

Over de effecten van kunsteducatie zijn beide groepen het over het algemeen eens dat kunstonderwijs een positieve invloed heeft op drempelverlaging en bewustwording. Ook komt in beide groepen het argument naar voren dat persoonlijke interesse de meest doorslaggevende factor is voor toekomstige participatie.

#### *4.8 Sociaal - culturele achtergrond van de docent kunsteducatie VMBO*

De culturele belangstelling van veel docenten is subtiel met de paplepel ingegoten. Zij werden thuis niet overspoeld met kunst en cultuur, maar ondernamen met het gezin wel culturele uitjes. Daarnaast hadden de docenten als jong kind al vaak veel aanleg voor tekenen en/of handvaardigheid. Deze creatieve vaardigheden werden door de ouders gestimuleerd met behulp van complimenten en het kopen van tekengerei. Een enkeling ondernam veel culturele activiteiten met het gezin. Een aantal docenten werd absoluut niet geprikkeld van huis uit, maar via onderwijs, met name in het basisonderwijs. Eén docent ontwikkelde zijn grote culturele belangstelling tijdens het voortgezet onderwijs en één docent gedurende het hogere kunstvakonderwijs.

Een van de docenten is via een vriendenkring op adolescentenleeftijd in aanraking gekomen met

kunst en cultuur. Na deze kennismaking werd de culturele belangstelling in een hoog tempo verder ontwikkeld door zelf actief te deel te nemen in een kunstenaarsvereniging.

#### *4.8.1 Sociaal - culturele achtergrond van de docent kunsteducatie VWO*

De culturele belangstelling is bij deze docenten sterk ontwikkeld onder invloed van ouders en andere directe familieleden. Alle docenten (op één na) geven aan dat de ouders of andere familieleden erg belangrijk waren voor hun culturele ontwikkeling. Van veel docenten waren de ouders of meerdere familieleden zeer cultureel actief. Er werd veel ondernomen op het gebied van cultuur, zoals museabezoek en schouwburgbezoek. Soms blijken de ouders regelmatig praktisch bezig te zijn geweest met een kunstdiscipline of volgden zij korte studies op het gebied van kunst en cultuur.

Vanaf het thuisfront lijken alle docenten gestimuleerd te zijn in hun creatieve talenten. Zelfs bij de docent die aangeeft, dat er thuis niet veel aandacht werd besteed aan kunst en cultuur. Uit de gegevens blijkt dat iedere docent als kind actief bezig was met een kunstdiscipline, hetzij een beeldend vak, hetzij iets met muziek.

#### *4.8.2 Interpretatie - sociaal - culturele achtergrond*

De meeste docenten hebben een culturele belangstelling ontwikkeld onder invloed van de ouders. Toch zijn er een aantal verschillen. Bij de docenten in het VMBO is de cultuuroverdracht een stuk subtieler gegaan dan bij de andere groep. De antwoorden geven aan dat de ouders van de VWO-docenten vaak veel actiever participeerden binnen het culturele veld, waardoor de docenten in het VWO op jonge leeftijd vaker actief deelnamen in het culturele aanbod. Dit kwam in het gezinsleven van de meeste VMBO-docenten een stuk minder voor. Daarnaast is bij een aantal VMBO-docenten de interesse voor kunst gestimuleerd vanuit basis- of voortgezet onderwijs en absoluut niet van huis uit. Opvallend is dus dat alle VWO-docenten de culturele belangstelling van huis uit hebben meegekregen dan de VMBO-docenten.

#### *4.9 Tot slot*

De twintig docenten kunsteducatie zijn geanalyseerd op basis van de zeven thema's vorming en scholing, werkervaringen, onderwijsmethode, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren, effecten van kunsteducatie en sociaal - culturele achtergrond. In het volgende en vijfde hoofdstuk worden de in hoofdstuk twee geformuleerde dertien hypothesen op basis van de analyses bevestigd of verworpen. De volgorde van hoofdstuk vijf is eveneens opgesteld aan de hand van de zeven thema's.

## Hoofdstuk 5. Beantwoording van de hypothesen

### 5.1 Inleiding

De eerder geformuleerde hypothesen en probleemstelling worden in dit hoofdstuk beantwoord met behulp van de resultaten uit hoofdstuk vier. In totaal zijn er dertien hypothesen geformuleerd die verspreid zijn over de zeven thema's: vorming en scholing, werkervaringen, onderwijsopvattingen, beroepsbekwaamheden, persoonlijke, culturele voorkeuren, effecten van kunsteducatie en sociaal - culturele achtergrond.

### 5.2 Twee hypothesen - Vorming en scholing

Voor het thema vorming en scholing zijn twee hypothesen geformuleerd. Deze zijn opgesteld op basis van eerder onderzoek op het gebied van kunsteducatie. De eerste hypothese is gericht op de opleiding die de docenten kunsteducatie VMBO en VWO hebben genoten. De twee hypothesen die daarop volgen, geven een aanname weer van de onderwijsbevoegdheid waarover de docenten uit beide onderwijstypen beschikken.

- *De docenten kunsteducatie VMBO hebben vaker een kunstvakopleiding genoten dan de docenten kunsteducatie VWO!*

Zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als de docenten kunsteducatie in het VWO beschikken allebei over een kunstvakopleiding. Beide partijen hebben na het voortgezet onderwijs voornamelijk gestudeerd aan de kunstacademie in de richting Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. De eerste hypothese wordt verworpen.

- *De docenten kunsteducatie VMBO beschikken vaker over een tweedegraads bevoegdheid dan een eerstegraads bevoegdheid!*

De docenten kunsteducatie in het VMBO beschikken vaker over een eerstegraads bevoegdheid dan een tweedegraads bevoegdheid. Ditzelfde resultaat geldt voor de docenten kunsteducatie in het VWO precies eender. De aanname dat de docent in het VMBO vaker beschikt over een tweedegraads bevoegdheid blijkt op basis van de onderzoeksgegevens niet te kloppen. De tweede hypothese voor het thema vorming en scholing wordt verworpen.

### 5.3 Drie hypothesen - Werkervaringen

Voor het thema werkervaringen zijn drie hypothesen geformuleerd op basis van een verwachting die is gesteld vanuit eerder onderzoek dat is gebruikt voor het thema vorming en scholing en eerder onderzoek dat is gebruikt voor het thema werkervaringen.



Daarnaast is er gebruik gemaakt van internetgegevens om na te gaan welke loopbaan na de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving gevolgd kan worden en welke loopbaan er kan worden bewandeld na de afronding van de studie eerstegraads docent maatschappijleer, talen en kunstgeschiedenis.

- *De docenten kunsteducatie VMBO hebben vaker een buitenschoolse loopbaan op het gebied van kunst - en cultuureducatie dan de docenten kunsteducatie VWO!*

De meeste docenten in het VMBO zijn direct na de opleiding aan het werk gegaan in het onderwijs. Verder blijkt dat zij (op twee docenten na) niet educatief werkzaam zijn geweest in een culturele instelling. Over het algemeen is de docent in het VMBO alleen werkzaam geweest in het onderwijs. Wel heeft deze andere functies vervuld in het onderwijs naast het geven van kunsteducatie, zoals beeldende vorming of mentoraat. De docenten in het VMBO hebben hoofdzakelijk een binnenschoolse loopbaan.

Op het gebied van kunsteducatie lijkt de loopbaan ook voor de docenten in het VWO hoofdzakelijk plaats te vinden binnen het onderwijs. Ook in deze groep bevinden zich twee docenten die naast kunsteducatie aan het VWO ook workshops buiten het voortgezet onderwijs hebben gegeven.

Kijkend naar het totaalbeeld is op te maken dat het merendeel van de docenten in het VMBO en het VWO werkervaringen heeft opgedaan op het gebied van kunst - en cultuureducatie in het onderwijsveld. De eerste hypothese voor het thema werkervaringen wordt verworpen.

- *De docenten kunsteducatie VWO hebben vaker een binnenschoolse loopbaan op het gebied van kunst - en cultuureducatie dan de docenten kunsteducatie VMBO!*

Deze hypothese kan bijna het zelfde beantwoord worden als het gegeven antwoord op de eerste hypothese voor werkervaringen. De docenten in het VWO hebben wel vaker een binnenschoolse loopbaan dan een buitenschoolse loopbaan, maar niet vaker dan de docenten in het VMBO. Ook deze hypothese wordt gedeeltelijk verworpen.

- *De docenten kunsteducatie in het VMBO zijn vaker werkzaam als kunstenaar dan docenten kunsteducatie in het VWO!*

De meeste docenten in het VMBO hadden de behoefte om kunstenaar te worden na de opleiding. Toch hebben zij hun loopbaan onbewust een andere wending gegeven en zijn ze het onderwijs ingestapt. Een enkeling is de uitdaging aangegaan en heeft ook een carrière als kunstenaar.

Daarentegen zijn de docenten in het VWO veel vaker aan de slag gegaan als kunstenaar. Een aantal beoefent dit beroep nog intensief naast het onderwijs. De docenten in het VWO zijn vaker werkzaam (geweest) als kunstenaar dan de docenten kunsteducatie in het VMBO. De derde hypothese van het thema werkervaringen wordt verworpen.

#### 5.4 Twee hypothesen - Onderwijsopvattingen

Binnen het thema onderwijsopvattingen wordt er nagegaan of de docenten kunsteducatie VMBO en VWO lesstof - of leerlinggericht onderwijs geven. Ook zou het kunnen voorkomen dat een combinatie hiervan wordt gebruikt. Daarnaast wordt gekeken of er gedurende de lesinhoud nadruk wordt gelegd op de ervaring van leerlingen of op theorie over kunst en cultuur.

- *De docenten kunsteducatie VMBO en VWO geven beiden leerlinggericht onderwijs!*

Uit de resultaten blijkt dat beide partijen het noodzakelijk vinden om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. De docenten geven aan hoofdzakelijk te doceren vanuit de gedachtegang van hun doelgroep. Het is erg belangrijk dit te doen om de drempel te verlagen tussen de leerlingen en kunst. Zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als in het VWO geven leerlinggericht onderwijs, waardoor de eerste hypothese van het thema onderwijsmethode bevestigd wordt.

- *De docenten kunsteducatie VMBO en VWO geven beiden ervaringsgericht onderwijs (met uitzondering van CKV2)!*

Ook hier lijken de docenten uit beide onderwijstypen met elkaar overeen te komen. Er wordt belang gehecht aan kennismaking met en bewustwording van kunst. Uit de antwoorden blijkt dat deze aspecten hoofdzakelijk kunnen worden bereikt met het direct ervaren van kunstdisciplines. De ervaring staat centraal en wordt waargemaakt met workshops, bezoek aan musea, theater en dansvoorstellingen. Ook de tweede hypothese mag worden bevestigd.

#### 5.5 Twee hypothesen - Beroepsbekwaamheden

Dit onderdeel richt zich op het bijhouden van de expertise van de docenten kunsteducatie binnen hun vakgebied. Dit kan worden gedaan met behulp van bijscholing en vakliteratuur. Volgens eerder onderzoek zouden docenten kunsteducatie in het VWO vaker bijscholing genieten, omdat dit een verplicht traject is bij het willen doceren van CKV1. Het voordeel in de bovenbouw van het VWO is dat er voor de docenten geen kosten aan verbonden zijn. Dit in tegenstelling tot de docenten kunsteducatie in het VMBO die wel zelf alles zouden moeten bekostigen.

- *De docenten kunsteducatie in het VWO genieten vaker bijscholing binnen het vakgebied dan de docenten kunsteducatie in het VMBO!*

De onderzoekgegevens laten zien dat de docenten in het VWO inderdaad vaker bijscholing genieten en dat dit veelal via de school geregeld wordt. De docenten in het VMBO geven aan geen behoefte te hebben aan bijscholing vanwege de hoge kosten en de slechte aansluiting van de cursussen op het type leerling waaraan zij doceren. De hypothese wordt bevestigd.

- *De docenten kunsteducatie VWO lezen vaker vakliteratuur dan de docenten kunsteducatie VMBO!*

Ook deze hypothese wordt bevestigd. Uit de resultaten blijkt inderdaad dat de docenten in het VWO zich vaker op de hoogte houden met behulp van vakliteratuur dan de docenten in het VMBO.

De laatstgenoemde groep geeft aan hier weinig behoefte aan te hebben en veel informatie van internet te halen.

#### *5.6 Eén hypothese - persoonlijke culturele voorkeuren*

Te verwachten valt dat de docenten door hun vakgebied hoge kunstvormen prefereren. Daarnaast komen zij vaak in aanraking met de smaakvoorkeur van de leerlingen, waardoor zij een bredere kijk op cultuur zouden kunnen ontwikkelen.

- *De docenten kunsteducatie in het VMBO en de docenten kunsteducatie in het VWO geven allebei de voorkeur aan zowel cultuur in ruime zin als kunst in artistieke (enge) zin!*

De docenten kunsteducatie uit beide onderwijstypen hebben een diversiteit aan voorkeuren op het gebied van kunst - en cultuur. Uit de gegevens blijkt dat bij zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als in het VWO de meeste voorkeur uitgaat naar beeldende kunst (zoals schilderijen en beeldhouwwerken) en muziek. Beeldende kunst is erkend als een hoge kunstvorm. De meeste docenten geven aan regelmatig musea te bezoeken. Zij beleven de tentoonstelling die ze zien en vormen zich vervolgens een bepaald beeld van de werken die ze hebben gezien. Voor beide partijen geldt dat zij voorkeur hebben voor kunst in artistieke (enge) zin. Vervolgens gaf iedereen te kennen veel affiniteit te hebben met muziek. De muzikale interesses zijn overigens breed en variëren van klassieke tot hedendaagse, populaire muziek. Dit betekent dat zij op muzikaal vlak zowel kunst in artistieke (enge) zin als cultuur in ruime zin appreciëren. Veel van de hedendaagse muziek is een reflectie op het dagelijkse leven en valt volgens Van Maanen onder cultuur in ruime zin, terwijl de omgang met klassieke muziek een andere emotie opwekt en behoort tot het domein van kunst in artistieke (enge) zin.

De docenten kunsteducatie VWO gaven te kennen dat zij naast beeldende kunst en muziek ook regelmatig andere hoge kunstvormen bezoeken zoals toneel - en dansvoorstellingen. Deze twee disciplines worden bij de VMBO-docenten veel minder bezocht. Wel brengen zij veel waardering op voor film en fotografie en zijn hier regelmatig actief mee bezig. Dit in tegenstelling tot de VWO-docenten die film en fotografie nauwelijks als voorkeur opgeven.

Het lijkt dat beide groepen waardering opbrengen voor cultuur in ruime zin en kunst in artistieke (enge) zin, hoewel de omgang met hoge kunstvormen en de reflectie daarop wel veel vaker voorkomt. Er is sprake van verschil in de voorkeuren van VMBO- en VWO-docenten. Beide partijen geven aan dat de persoonlijke voorkeuren en hun eigen ervaringen altijd meespelen gedurende de lesoverdracht. Dit betekent dat de docenten bewust omgaan met datgene wat ze hebben gezien en gehoord. De docenten in het VMBO geven vaker aan dat zij interesse hebben voor commerciële muziek door de smaakvoorkeur van de leerlingen. Toch lijkt dit niet erg van invloed te zijn op de eigen smaakopvatting. Wel kan de hypothese bevestigd worden: de persoonlijke voorkeuren van zowel de docentkunsteducatie in het VMBO als in het VWO gaan uit naar cultuur in ruime zin en kunst in enge (artistieke) zin.

### *5.7 Eén hypothese - effecten van kunsteducatie*

Of kunsteducatie effect heeft volgens de docenten staat beschreven in het hoofdstuk vier waarin de analyse centraal staat. Uit de twee onderzoeken *Scholen in kunst; effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname* van Ranshuysen en Ganzeboom uit 1993 en *Zicht op ... vier jaar CKV1* uit 2004 van Cultuurnetwerk blijkt dat kunsteducatie weinig effect heeft op toekomstige cultuurdeelname van jongeren. In hoofdstuk twee is al aangegeven dat de mening zal worden gevraagd van de docenten over deze resultaten. Duidelijk mag zijn dat er dus geen toetsing plaatsvindt van de resultaten van eerder onderzoek. De volgende verwachting is geformuleerd:

- *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs heeft geen effect op de toekomstige participatie van de leerlingen!*

De docenten kunsteducatie in het VMBO en VWO vinden dat deze verwachting opgaat voor een groot deel van de leerlingen. Beide docenttypen zijn van mening dat kunsteducatie de drempel verlaagt tussen hun leerlingen en kunst. Volgens de docenten is kunsteducatie een goede manier om de bewustwording van leerlingen met betrekking tot kunst maar ook het alledaagse leven te stimuleren. De docenten zijn er allemaal van overtuigd dat de kennismaking met kunst zou kunnen stimuleren tot toekomstige participatie in het culturele aanbod. Benadrukt wordt dat dit opgaat voor een klein deel van de leerlingen, namelijk de leerlingen die al een persoonlijke interesse hadden voor kunst en cultuur.

### *5.8 Twee Hypothesen - Sociaal - culturele achtergrond*

Als kunst en cultuur veel wordt aangeboden tijdens de cultuuroverdracht in het gezin of onderwijs versterkt dit de culturele ontwikkeling van een individu. Bourdieu geeft aan dat in iedere sociale klasse sprake is van een andere hoeveelheid cultureel kapitaal. De vier voorkeursculturen waar Bourdieu over spreekt kent één voorkeurscultuur waartoe de docenten kunsteducatie in het VMBO en VWO zouden kunnen behoren, namelijk 'de cultuur van distinctie'. Deze voorkeurscultuur is kenmerkend voor mensen met veelal een hoge opleiding en een grote interesse voor kunst en cultuur. Verwacht wordt dat het gezin waarin de docenten kunsteducatie VMBO en VWO zijn opgevoed behoort tot de 'cultuur van distinctie' en dat zij hun culturele belangstelling hebben ontwikkeld onder invloed van de ouders.

- *Zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als in het VWO behoren tot de 'cultuur van distinctie'!*
- *Zowel de docenten kunsteducatie in het VMBO als in het VWO hebben de culturele belangstelling ontwikkeld onder invloed van de ouders!*

De uitkomsten wijzen erop dat de VWO-docenten vaker opgegroeid zijn in het milieu van de zogenaamde 'cultuur van distinctie' dan de VMBO-docenten. Het gezinsleven van de docenten in het VWO was vaker gericht op culturele activiteiten dan bij de collega's in het VMBO het geval was.

De docenten in het VMBO geven aan weinig of nooit iets op cultureel vlak te hebben ondernomen met de ouders. Wel werden zij gestimuleerd in hun creatieve talenten in de vorm van tekenspullen en muzikale vorming.

De docenten in het VWO daarentegen geven aan regelmatig met de ouders naar musea of de schouwburg te zijn gegaan. Daarnaast waren de ouders veelal zelf actief bezig met cursussen over kunst of het bespelen van een muziekinstrument. De eerste hypothese van het thema sociaal - culturele achtergrond zal worden verworpen. Alleen de VWO-docenten zijn opgegroeid in de vierde voorkeurscultuur volgens Bourdieu.

De tweede hypothese wordt bevestigd. Alle docenten kunsteducatie in het VWO zijn in de opvoeding gestimuleerd tot culturele participatie. Ook geldt dit voor bijna alle docenten kunsteducatie in het VMBO op een paar na die vooral gestimuleerd werden door onderwijs of docenten. De meeste VMBO-docenten geven aan dat de ouders een subtiele rol speelden in de ontwikkeling van de culturele belangstelling.

#### *5.9 Tot slot*

De meeste hypothesen zijn verworpen. Dit zegt echter niet veel over de werkwijze van de docenten kunsteducatie in het VMBO en VWO. Het geeft alleen aan dat wat eerder onderzoek uitwijst niet altijd opgaat voor de huidige gang van zaken. Deze thesis is gebaseerd op kwalitatief onderzoek. Dit betekent dat er een algemeen beeld zal worden geschetst over de werkwijze van de docenten kunsteducatie in het VMBO en VWO. De hypothesen kunnen worden opgevat als hulpmiddel om dit beeld te schetsen.

Het volgende hoofdstuk is het laatste hoofdstuk, waarin antwoord zal worden gegeven op de twee onderzoeksvragen en de probleemstelling. Duidelijk wordt in de uiteindelijke conclusie wat de overeenkomsten en/of verschillen in de werkwijze zijn tussen de docenten in het VMBO en VWO en of deze verklaard kunnen worden met het habitusbegrip van Bourdieu.

## Hoofdstuk 6. Conclusie

### 6.1 Inleiding

De houding en het gedrag van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO is geanalyseerd. Voordat er antwoord gegeven wordt op de probleemstelling zullen de twee onderzoeksvragen worden beantwoord. Na het antwoord op de probleemstelling volgt de conclusie die in de paragraaf daarna aangevuld wordt met een eigen mening. Dit laatste hoofdstuk zal worden afgesloten met aanbevelingen voor verder onderzoek.

### 6.2 Antwoord onderzoeksvraag 1: *Wat is de werkwijze van de docent kunsteducatie in het VMBO en hoe is deze te verklaren met behulp van het begrip 'habitus' van Pierre Bourdieu?*

Van jongs af aan waren de docenten kunsteducatie VMBO bezig met tekenen en/of knutselen. Deze liefde hebben zij omgezet tot hun vak. Werken in het onderwijs was vaak een niet bedoelde keuze. De docenten wilden voornamelijk zelf kunst produceren. Door de financiële onzekerheid van het kunstenaarschap zijn ze vrijwel direct maar onbedoeld het onderwijs ingegaan.

Het overdragen van de eigen passie voor kunst brengt hen veel voldoening. Kunsteducatie geeft de VMBO-leerlingen de nodige culturele bagage voor zelfontwikkeling en zelfontplooiing. Met behulp van praktische activiteiten verspreid over verschillende kunstdisciplines en aandacht voor het verbreden van sociale vaardigheden wordt dit bewerkstelligd. De docenten willen de leerlingen laten ervaren dat kunst leuk is. Theoretische overdracht werkt daarentegen niet. Dit type leerling is bijna nooit in aanraking geweest met hoge kunstvormen. Juist daarom vinden de docenten het een uitdaging om met VMBO-leerlingen te werken. De docenten moeten de eigen houding en gedrag aanpassen om aan te kunnen sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Men verdiept zich in de culturele interesses van de leerlingen en neemt dit als uitgangspunt om de les in te vullen. Inlevingsvermogen, flexibiliteit en een oplossingsgerichte instelling zijn noodzakelijke vaardigheden om een succesvolle les te creëren. Zijn de vaardigheden er niet, dan wordt het erg moeilijk de leerlingen te motiveren.

Aan vakliteratuur en bijscholing hechten de docenten in het VMBO weinig waarde. Aan praktijkervaringen met leerlingen des te meer. Hieruit halen zij de nodige kennis en kunde.

Door hun vak zijn ze erg actief op cultureel vlak. Beeldende kunst en muziek hebben hun grootste voorkeur. De docenten kunsteducatie VMBO prefereren vaker hoge cultuur dan populaire cultuur en bezoeken regelmatig musea en filmhuizen.

Vanuit hun persoonlijke opvatting geven zij aan dat kunsteducatie effect heeft op de leerlingen. De docenten ervaren dat leerlingen het vaak leuk vinden en anders naar de omgeving gaan kijken. Of het daadwerkelijk effect heeft voor toekomstige participatie durven zij niet met zekerheid te zeggen.

Het gezin waarin de docenten zijn opgegroeid, speelt een kleine rol voor de culturele belangstelling die de docenten in de loop der jaren hebben ontwikkeld. Maar de ouders hebben wel invloed gehad op de ontwikkeling van het talent waarover de docenten beschikken.

Door dit talent te ontwikkelen via opleiding en beroep kwamen zij steeds vaker in contact met verschillende kunstdisciplines. De belangstelling voor het produceren van kunst en de uiteindelijke (onbedoelde) keuze voor het kunstvakberoep lijken vooral te zijn ontstaan vanuit een persoonlijke interesse die sinds de jonge jaren al aanwezig was.

De habitus van de docenten kunsteducatie in het VMBO is gevormd door hun aanleg en door cultuuroverdracht via kunstonderwijs. Vanuit deze habitus hebben zij ervoor gekozen te gaan werken in het VMBO. Binnen dit onderwijstype wordt de habitus sterk beïnvloed, waardoor zij een bepaalde houding en gedrag aannemen om succesvol kunstonderwijs te doceren. De werkwijze van de docent kunsteducatie in het VMBO wordt hoofdzakelijk verklaard uit het onderwijstype waarin deze werkt.

### *6.3 Antwoord onderzoeksvraag 2: Wat is de werkwijze van de docent kunsteducatie in het VWO en hoe is deze te verklaren met het begrip 'habitus' van Pierre Bourdieu?*

De docenten kunsteducatie in het VWO zijn vrijwel direct na de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving bewust het onderwijs ingegaan. Een aantal combineert dit met het kunstenaarschap. Een enkeling geeft workshops gericht op beeldende vorming buiten het onderwijs om.

De houding en gedrag van de docenten kunsteducatie in het VWO zijn afgestemd op de leerlingen. De lesinhoud wordt veelal ingevuld met ervaringsgericht onderwijs en af en toe onderbouwd met theorie. Het proces van de leerling staat centraal: onderzoeken en ervaren van kunst en reflectie hierop is nodig om de les voor de VWO-leerling zinvol te maken. Moeite met het overdragen van de lesstof wordt weinig ondervonden. Door goed aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen kan er op een prettige manier les gegeven worden. De docenten verwachten wel van de leerlingen dat zij kennis maken met de theorie. Dit heeft als doel een goede reflectie en bewustwording bij de leerlingen te ontwikkelen. De leerlingen zijn via de opvoeding vaker met kunst in aanraking geweest, waardoor theorie over kunst en cultuur subtiel toegepast kan worden. Een teveel aan theoretische overdracht lijkt weerstand op te roepen, zo blijkt uit de ervaringen met CKV2. De docenten geven aan dat ervaringsgerichte kunsteducatie positievere effecten heeft op de leerlingen. Het verlaagt een drempel tussen de leerlingen en kunst. Een kleine groep van de leerlingen zal volgens de docenten blijvend participeren.

De persoonlijke, culturele voorkeuren van de docenten kunsteducatie in het VWO liggen op het gebied van beeldende kunst, muziek, dans en toneel. Deze voorkeuren zijn regelmatig terug te zien in de les. Om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in de favoriete disciplines lezen zij regelmatig vakliteratuur en volgen zij bijscholing, aangeboden door school.

Door veel culturele overdracht van de ouders waren de docenten kunsteducatie in het VWO op jonge leeftijd vaak al met kunst in aanraking gekomen. Er werden met het gezin regelmatig uitjes naar culturele instellingen ondernomen. Het creatieve talent waar de meeste docenten vanaf jonge leeftijd al over beschikten, werd erg gestimuleerd door ouders door binnenshuis creatief bezig te zijn. De habitus van de docenten kunsteducatie in het VWO is gevormd door cultuuroverdracht via opvoeding en kunstonderwijs. Een andere factor is de aanleg waarover de docenten VWO beschikken. Vanuit

deze habitus hebben zij gekozen werkzaam te zijn in het VWO. Binnen dit onderwijstype wordt de habitus sterk beïnvloed, waardoor zij een bepaalde houding en gedrag aannemen om succesvol kunstonderwijs te doceren. De werkwijze van de docent kunsteducatie in het VWO wordt hoofdzakelijk verklaard uit het onderwijstype waarin deze werkt.

*6.4 Antwoord probleemstelling: Wat zijn de overeenkomsten en/of verschillen in de werkwijze tussen de docent kunsteducatie VMBO en de docent kunsteducatie VWO binnen het huidige, Rotterdamse, Voortgezet Onderwijs en hoe zijn de verschillen in de werkwijze te verklaren met het begrip 'habitus' van de Franse socioloog Pierre Bourdieu?*

Volgens Bourdieu zijn cultuuroverdracht via opvoeding en onderwijs en genetische aanleg de belangrijkste factoren voor de ontwikkeling van houding en gedrag bij een individu. De houding en gedragingen die de docent kunsteducatie vertoont tijdens de uitoefening van zijn/haar vak verwijzen naar de habitus die gevormd is door cultuuroverdracht en genetische aanleg. De habitus van beide docenttypen kent een aantal overeenkomsten en verschillen in ontwikkeling gedurende de levensloop.

#### *6.4.1 De overeenkomsten*

De eerste overeenkomst is dat zowel de VMBO- als VWO-docent een keuze heeft gemaakt voor de kunstvakopleiding aan de kunstacademie. In beide gevallen is gebleken dat de keuze veelal viel op de richting Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. De volgende overeenkomst is dat beide docenttypen direct het onderwijs ingegaan zijn. Ten derde stemmen zowel de VMBO - als VWO-docenten de lesstof op de leerling af. Kunsteducatie moet in het VMBO en VWO gericht zijn op ervaring en beleving van de leerling. De persoonlijke voorkeuren komen ook met elkaar overeen. Beeldende kunst en muziek zijn voor beide docenttypen favoriete kunstdisciplines. Een verschil is dat VMBO-docenten vaker voorkeur geven aan film en fotografie en de VWO-docenten vaker dans en toneel prefereren. Een vierde en laatste overeenkomst is de positieve opvatting die de docenten VMBO en VWO hebben over de effecten van kunsteducatie. Het vak heeft volgens de docenten zeker nut vanwege de culturele bagage die de leerlingen meekrijgen. Hadden de leerlingen deze al, dan wordt deze bagage via kunsteducatie alleen maar verder ontwikkeld.

#### *6.4.2 De verschillen*

Het eerste verschil in de ontwikkeling van de habitus heeft betrekking op de kinderjaren. Het verschil is gebaseerd op de cultuuroverdracht via de opvoeding. De VMBO - docent hield zich praktisch bezig met kunst door zijn/haar aanleg. De aanleg voor tekenen of handvaardigheid werd gestimuleerd door ouders of docenten in het basisonderwijs. Er werd verder weinig ondernomen op het gebied van kunst en cultuur. De VWO - docent kwam op jonge leeftijd regelmatig in aanraking met beeldende kunst via museumbezoek. Daarnaast werd er binnenshuis door het hele gezin veel aandacht besteed aan muziek, tekenen en knutselen.

Een tweede verschil is dat de docenten in het VMBO niet bewust kozen om te werken in het



onderwijs, terwijl dit voor de VWO-docenten wel het geval was. De VMBO-docenten wilden eigenlijk liever het kunstenaarschap beoefenen, maar deden weinig met deze behoefte. De VWO-docenten zijn vaker kunstenaar geweest of beoefenen dit vak nog steeds.

Het derde verschil is dat de docenten hun houding en gedrag moeten afstemmen op het leerling-type. De VMBO-docenten hebben te maken met leerlingen die praktisch ingesteld zijn en snel worden afgeleid. De VWO-docenten doceren aan leerlingen die gericht zijn op procesmatig werken. VWO-leerlingen willen onderzoeken, voordat zij productief aan het werk gaan, terwijl VMBO-leerlingen direct praktisch bezig moeten zijn om in het leerproces te kunnen komen.

Een laatste en vierde verschil in de ontwikkeling van de habitus is gelegen op het gebied van beroepsbekwaamheden. De VWO-docenten hebben vaker bijscholing genoten en lezen vaker vakliteratuur. De kennis is vaker verbreed in het vakgebied dan bij de collega's in het VMBO.

### *6.5 Conclusie*

Bourdieu verklaart de houding en het gedrag van mensen vanuit de habitus: de tweede natuur die iedereen met zich mee draagt en wordt gevormd door waarnemingen en ervaringen. De habitus wordt volgens Bourdieu gevormd door externe factoren (opvoeding en onderwijs) en interne factoren (genetische aanleg). Na de twee onderzoeksvragen en de probleemstelling uitgebreid te hebben beantwoord, is duidelijk dat de habitus van de VMBO-docenten gedurende de opvoeding een andere ontwikkeling heeft ondergaan dan de habitus van de VWO-docenten. Ook heeft de habitus van beide docenttypen een overeenkomstige ontwikkeling ondergaan gedurende het doorlopen van een kunstvakopleiding. Tijdens deze opleiding werden overeenkomstige kennis en vaardigheden (werkwijze) ontwikkeld om kunstonderwijs te kunnen geven in het voortgezet onderwijs. Door in het voortgezet onderwijs een uiteindelijk bewuste keuze te maken voor een specifiek onderwijstype heeft de habitus van de VMBO-docent een andere ontwikkeling ondergaan dan de habitus van de VWO - docent. Door verschillen tussen de leerlingtypen en inhoudelijke verschillen van de kerndoelen zijn houding en gedrag van de docenten hierop afgestemd. Dit betekent dat de docent in het VMBO op een andere manier werkt om aansluiting te vinden bij de leerlingen dan VWO-docenten. In het VMBO wordt de docent gedwongen tot een zeer flexibele werkwijze om de leerlingen ook maar iets over kunst te kunnen leren. De VWO-docenten hoeven minder vaak over te schakelen naar verschillende werkwijzen om aansluiting te kunnen vinden bij de leerlingen. VWO-leerlingen kunnen beter luisteren en informatie opnemen dan VMBO-leerlingen.

Op basis van Bourdieu kan geconcludeerd worden dat de VWO-docenten een breder ontwikkelde habitus hebben dan de VMBO-docenten. De VWO-docenten hebben een bredere ontwikkeling ondergaan op het gebied van kunst en cultuur dan de VMBO-docenten door meer cultuuroverdracht via de opvoeding, kunstonderwijs en de huidige bijscholingen. Ondanks dit verschil in habitusontwikkeling verschillen de VWO-docenten niet van de VMBO-docenten in houding en gedrag ten opzichte van het vak. Waarschijnlijk komt dit voort uit de genoten kunstvakopleiding. Echter verschilt de werkwijze in de omgang met de leerlingen. De houding en gedrag die de docenten

kunsteducatie aannemen, wordt hoofdzakelijk bepaald door de wisselwerking met het leerling-type. De werkwijze van de docenten kunsteducatie VMBO en VWO verschillen van elkaar in de omgang met de leerlingen, maar is wel gericht op een overeenkomstig doel: de leerling zoveel mogelijk kunstdisciplines laten beleven en ervaren. Cultuuroverdracht uit opvoeding en onderwijs en de dagelijkse omgang met de leerlingen hebben geleid tot de manier waarop de docenten in hun vak staan. De werkwijze van beide docenttypen kan verklaard worden uit het habitusbegrip van de socioloog Pierre Bourdieu.

### *6.6 Eigen mening*

Uit de gegevens blijkt dat er zowel overeenkomsten als verschillen zijn in de werkwijze tussen de docenten kunsteducatie in het VMBO en het VWO. Kan deze werkwijze verklaard worden met behulp van het habitusbegrip? Het zou mooi zijn hier een volmondig ja als antwoord op te geven, maar dat is zeker niet genoeg.

In het theoretisch hoofdstuk is beschreven dat de habitus wordt gevormd door factoren als opvoeding, onderwijs en genetische aanleg. De resultaten van de interviews geven voor beide docenttypen aan dat de affiniteit die zij met kunst hebben uit minstens twee factoren voortkomt, namelijk uit opvoeding en onderwijs. Hetgeen zij gedurende de kinderjaren meegekregen hebben aan culturele bagage heeft zeer waarschijnlijk geleid tot de keuze voor de genoten kunstvakopleiding.

Vervolgens zijn de docenten het voortgezet onderwijs ingestapt, gericht op een specifiek onderwijstype: VMBO of VWO. De docenten VMBO en VWO doen andere ervaringen op vanwege het verschil in het denk - en leerniveau van de leerlingen. Het kunstvakonderwijs en de dagelijkse ervaringen lijken naar mijn mening de habitus het meest gevormd te hebben voor het gedrag in het vakgebied. Mijn antwoord luidt: ja, de werkwijze van de docenten in het VMBO en het VWO kunnen verklaard worden uit twee factoren die van directe invloed zijn op de ontwikkeling van de habitus, namelijk het genoten kunstvakonderwijs en de dagelijkse omgang met de leerlingen.

### *6.7 Aanbevelingen voor verder onderzoek*

In dit onderzoek wordt er geen rekening gehouden met de inhoudelijke verschillen in de onderdelen van kunsteducatie voor het voortgezet onderwijs. Het gaat vooral om een algemeen beeld van de werkwijze in het VMBO en VWO. Natuurlijk kan er nog altijd meer duidelijkheid komen over de houding en gedrag van deze docenten.

Aanbevolen wordt gericht onderzoek te doen naar de werkwijze in de onderbouw en bovenbouw. Bij een onderzoek dat afgestemd is op specifiek de onderbouw kan er worden gekeken naar de werkwijze die wordt toegepast bij het geven van kunstvakken in het VMBO en VWO. Vervolgens zou er een onderzoek gedaan kunnen worden dat zich specifiek richt op CKV in het VMBO en CKV1 in het VWO. Ook de docenten die in de bovenbouw van het VWO werken, kunnen verder onderzocht worden. In de bovenbouw van het VWO is naast CKV1 sprake van CKV2/3 en Kunstzinnige, Culturele Vorming (KCV).

Ook is het mogelijk de docent kunsteducatie in de Havo bij het onderzoek te betrekken. Er kan gekeken worden naar verschillen in de werkwijze tussen VMBO- en Havo-docenten en Havo- en VWO-docenten. Ook op de Havo-bovenbouw worden de vakken CKV1, 2 en 3 gegeven. Ook hier kan de werkwijze onderzocht en vergeleken worden. Daarna kan de werkwijze van CKV1, 2 en 3 docenten in de Havo vergeleken worden met de docenten in het VWO die CKV1, 2 en 3 doceren.

Waar het in vervolgonderzoek om draait is dat er meer rekening zal moeten worden gehouden met de inhoudelijke verschillen tussen de vakken in kunsteducatie voor het voortgezet onderwijs. Hierdoor ontstaan er veel mogelijkheden om de werkwijze van de docenten kunsteducatie te onderzoeken en weer te geven.

## Literatuurlijst

B&W partners. (1998) *Een beroepsprofiel van de docent kunstzinnige vorming: de moderne arbeidsorganisatie als sleutelbegrip*

Beunders N. & Boers H. (1997) *De andere kant van vrije tijd*, Leiden: Toerboek bv

Bourdieu P. (gekozen door Dick Pels) (1989) *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*, Amsterdam: Van Genneep bv

Bruine L. de. (2001) *'Een kunst om te doen: VMBO - jongeren over hun culturele en kunstzinnige vorming*, Rijswijk

Cultuurnetwerk. (2003) *Zicht op ... CKV in het VMBO*, Utrecht

Cultuurnetwerk. (2004) *Zicht op ... cultuureducatie in het voortgezet onderwijs*, Utrecht

Cultuurnetwerk. (2006) *Zicht op ... Ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000 – 2006*, Utrecht

Cultuurnetwerk. (2003) *Zicht op ... vier jaar CKV1*, Utrecht

Cultuurnetwerk. (2004) *Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren*, Utrecht

Eekelen Y. van. (1998) 'Kunstzinnige vorming kan best beginnen bij de Spice Girls', *Uitleg*, jaargang 14, nummer 21, 23 september, 34 - 37

Eekelen Y. van. (2000) 'Leerkracht is bepalend voor cultureel succes', *Uitleg*, jaargang 16, nummer 26, 15 november, 31-33

Elzenga M. Rooyackers P. Stolwijk A. & Bommel H. van (2000) *Blauwdruk nascholing CKV voor het VMBO: nascholing van docenten vmbo die bevoegd zijn voor de kunstvakken: ten behoeve van de hogescholen voor de kunsten met 1<sup>e</sup> graads en 2<sup>e</sup> graads lerarenopleiding*, Enschede, SLO

Geldermans A. & Zonderland P. (2000) 'Terugblik op veranderingen in de cultuureducatie'. *Kunst & Educatie*, jaargang 9, nummer 6, december, 5 - 10

Herfs. J. Hagnaars P. & Liefink J. (2004) *Beroep: docent kunstvakken: competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*, Utrecht

Hofman J. (2000) *CKV in de weegschaal: de balans tussen theorie en praktijk in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1*, Doctoraal scriptie Kunstgeschiedenis, Universiteit Utrecht/Faculteit Kunstgeschiedenis

Instituut voor Sociaal en Politiek Opinieonderzoek. (2002) *Handleiding voor interviewers: het face - to-face interview*, Afdeling dataverzameling en analyse, , Centrum voor Survey-methodologie

Kooyman R. & Verhagen K. (1991) *Kunsteducatie en participanten: profielen van docenten en deelnemers in de kunsteducatie*, Utrecht

Konings F.E.M. & Maas M. (2000) *Bouwen aan ckv1: een behoefte - inventarisatie van het aanbod van kunst - en educatieve ondersteuning ten behoeve van ckv1*, 's - Hertogenbosch, KPC - groep

*Kunst & Educatie*. (1999) 'CKV 1, 2 en 3', jrg.8, nr. 2, april, 18 - 19

Leraar. 2000. 'Leraar heeft belangrijke rol als cultuurdrager', *Uitleg*, jaargang 16, nummer 11, 12 april, 33

LOKV. Nederlands Instituut voor kunsteducatie (1999) *Onderwijsvernieuwing en de kunstvakken*, Utrecht

Maanen H.van. (1999) Over het kwaliteitsbegrip in de kunsteducatie, *Kunst & Educatie*, nummer 5, voorjaar

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (1996) *Cultuur en School*, Zoetermeer

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (1998) *Cultuur en School: vervolgotitie*, Zoetermeer

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (2000) *Met open armen: conferentie over culturele en kunstzinnige vorming in het vmbo 10 oktober*, Zoetermeer

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. 1993. *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs: op weg naar een nieuw perspectief*, Zoetermeer

Nagel I. Ganzeboom H.& Haanstra F. (1996) *Cultuurdeelname in de levensloop, de invloed van ouders, school en binnenschoolse kunsteducatie*, Utrecht

Nagel I. (1996) *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam

Ros B.(2000) 'Een jaar ckv1', *Kunst & Educatie*, jaargang 9, nummer 7, najaar, 3 - 36

Seale C. (2004) *Researching society and culture*, London: Sage Publications Ltd/London

Schuler Y& Zuylen J. (1999) *Aan het werk in het studiehuis: leren, begeleiden en samenwerken in de tweede fase*, Tilburg

Severijnen M. (2002) VMBO-docenten zien methoden als middel om te enthousiasmeren: "Het gaat niet om de methode, maar om wat je er als docent zelf van maakt, *Bulletin Cultuur en School*

Steege J. ter. (2001) CKV voor het VMBO: op cultureel bedrog zit geen enkel gen te wachten, *All 'Art: tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*

Stokking K.M. & Scheers L. (2000) *Docenten over ervaringen met proefproject ckv in het VMBO*, Utrecht, LOKV

Van Adrichem H. (1995) Cultuurparticipatie onder docenten in het voortgezet onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*

Vanhommerig J. (2001) Gebrek aan deskundige docenten vormt struikelblok: scholieren wisselen ckv-bonnen massaal in bij bioscopen, *Bulletin Cultuur en School*, jaargang 4, nummer 18, juni, 4 - 8

Verboord M. (1993) *Moet de meester dalen of klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 - 2000*, Proefschrift, Universiteit Utrecht

Verboord M. (2001) *Culturele en Kunstzinnige Vorming 1: Vier ckv1 - methoden geanalyseerd*, Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren

Vogel L. & Veugelers W. (2000) *Culturele en Kunstzinnige Vorming als vak in havo en vwo: ervaringen van docenten en leerlingen met ckv1*, Amsterdam

Vos J. 1999. *Democratisering van de Schoonheid: twee eeuwen scholing in de kunsten*, Nijmegen

Wilterdink N. & Van Heerikhuizen B. (2003) *Samenlevingen: Een verkenning van het terrein van de sociologie*, Groningen

Zant P. van der. (2000) *Hoe helpen we ze?: verslag van een onderzoek naar de behoefte aan een 'Handreiking culturele activiteiten in het onderwijs'*, Bureau Advies Research en Training, Gouda

## **Internetbronnen**

Academie voor Beeldende Vorming

[www.bvo.ahk](http://www.bvo.ahk)

Christelijke Hogeschool Windesheim

[www.windesheim.nl](http://www.windesheim.nl)

Cultuurplein

[www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl)

Digischool

[www.digischool.nl](http://www.digischool.nl)

Stichting Leerplan Ontwikkeling

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

Universiteit Leiden

<http://postgraduate.leideuniv.nl>

Universiteit Utrecht

[www.theofficialmasterguide.nl](http://www.theofficialmasterguide.nl)

[www.cultuureducatie.pagina.nl](http://www.cultuureducatie.pagina.nl)

[www.cultuurenschool.net](http://www.cultuurenschool.net)

[www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl)

[www.kpcgroep/kunstvakken.nl](http://www.kpcgroep/kunstvakken.nl)

[www.kunsteducatie.nl](http://www.kunsteducatie.nl)

[www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)

[www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)

[www.tweedefase-loket.nl](http://www.tweedefase-loket.nl)

[www.4gs.nl](http://www.4gs.nl)