



## VOORWOORD

---

Deze master thesis is geschreven ter afsluiting van mijn Masteropleiding Kunst- en Cultuurwetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. De thesis bevat een casestudy gericht op de implementatie en de evaluatie van de kunstzinnige vakken: CKV en KCV.

De keuze om af te studeren binnen de cultuureducatie staat in verband met mijn passie voor deze tak van de kunstwereld. De mogelijkheden die cultuureducatie de kinderen van diverse schoolniveaus met diverse culturele achtergronden biedt in de ontdekkingsstocht binnen de spannende en veelal onbekende wereld van de kunst en cultuur, werkt naar mijn idee verrijkend voor hun leven. Het is dan ook interessant om te kijken in hoeverre de leerlingen het hiermee eens zijn en de wijze waarop de culturele professionals dit belang aan hen weten over te brengen. Het Fioretti College te Lisse gaf mij de mogelijkheid dit proces te onderzoeken. Ik wil dan ook de cultuurcoördinator, docenten en leerlingen hartelijk bedanken voor hun medewerking.

Tijdens de daadwerkelijke uitvoering van mijn op het eerste gezicht kleinschalige, maar in de praktijk veelomvattende onderzoek kon ik gelukkig bouwen op de ondersteuning van mijn scriptie-beleider, dr. Koen van Eijck. In de soms hectische periode waarbij je door de continue toestroom van informatie het idee had dat je hersens met pensioen waren gegaan, bracht Van Eijck middels de luchtige gesprekken, waarin ruimte was voor een goede dosis humor weer structuur in deze chaos van het onderzoeksproces. Echter waren het voornamelijk de ub-uurtjes met mijn lieve studiegenoten die mij in mijn meest autistische periode toch weer in contact wisten te brengen met mijn sociale kant. Het was een leuk jaar!

Augustus 2011

Robin Duinker

## SAMENVATTING

---

Twaalf jaar na de invoering van Tweede Fase wordt er middels deze casestudy stil gestaan bij de implementatie van de destijds nieuwe kunstvakken: CKV en KCV en de ervaringen ermee onder de loep genomen. Het onderzoek is uitgevoerd op het Fioretti College in Lisse, een middelbare school uit de Bollenstreek met een rijk cultuuraanbod, die onderdak biedt aan alle niveaus van het middelbare onderwijs. De casestudy is gebaseerd op de volgende hoofdvraag: *Hoe vertalen de cultuurcoördinator en docenten van het Fioretti College uit Lisse de richtlijnen voor CKV en KCV in cultuurplannen en lesprogramma's en hoe ervaren leerlingen van verschillende niveaus deze vertaalslag?*

Voor de beantwoording van deze vraag is er gebruik gemaakt van zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek bij drie onderzoeksgroepen: de cultuurcoördinator, drie CKV- en KCV-docenten en 170 leerlingen. Voor de bestudering van de implementatie van CKV en KCV zijn interviews afgenomen met de cultuurcoördinator en de docenten. De data over de ervaringen met de twee kunstvakken zijn vergaard door enquêtes en focusgroepen met leerlingen. Als theoretisch kader dienen met name de theorieën van Bourdieu over cultureel kapitaal en culturele reproductie als leidraad. Dit wordt aangevuld met theorieën over cultuureducatie en cultuurdeelname en eerder onderzoek naar CKV en KCV.

Het Fioretti College geeft cultuuronderwijs waar de leerlingen de mogelijkheid krijgen kennis te nemen van de veelal onbekende wereld van de kunst en cultuur, actieve en beschouwende ervaringen op te doen binnen de grenzen van diverse kunstdisciplines, hun smaak binnen dit terrein te ontwikkelen en deze met degelijke argumenten te leren onderbouwen. Het brede scala van het cultuuraanbod op school geeft de kinderen uit de relatief cultuurarme Bollenstreek de kans om 'out of the box' te denken. Zowel leerlingen uit cultureel actieve als inactieve gezinnen kunnen zich ontplooien en hun zelfbewustzijn verruimen door de handvatten van het kunstonderwijs. De docenten van CKV en KCV proberen met hun vormende vakken via een leerlinggerichte didactische aanpak de leerling kennis te laten maken met onbekende kunstvormen en domeinen en hen vrij te laten in de ontdekkingsreis van de (klassieke) cultuur. Hierbij is de combinatie van zowel hoge als lage cultuur onmisbaar in de kunstvakken. Wel blijft de opzet van KCV in vergelijking met CKV voornamelijk gericht op de traditionele cultuur. Onderscheid tussen de niveaus wordt door de cultuurcoördinator in de hoofdlijnen van het cultuuraanbod niet gemaakt. Wel erkent ze de

noodzaak van verschillende verwerkingen. De lagere niveaus vragen om een meer praktische en meer inleidende aanpak dan de hogere niveaus. Dit sluit aan op de invulling van de vakken door de docenten. Hoewel de opzet van de lessen redelijk overeen komt, zijn de verschillen vooral merkbaar in: oplopende diepgang in het toekennen van het belang van cultuur, het verschil in lessen, oplopende complexiteit in het methodegebruik en opdrachten, diversiteit in de behandeling van domeinen en kunstdisciplines, oplopende verplichting van te bezoeken activiteiten voor de CKV'ers, verschil in keuzevrijheid en scherpte in criteria bij deze activiteiten.

De hoofdzakelijk witte school heeft voornamelijk leerlingen met een economisch profiel die niet altijd even open staan voor de kansen die het cultuuronderwijs hen biedt. Ondanks de overheersende negativiteit, waarderen ze de gezellige chaos van de CKV-lessen, de diepgang van de KCV-lessen en het gemak waarmee ze de lessen doorlopen. Ze erkennen bovendien het nut van de culturele activiteiten en het gelijke belang van CKV en KCV ten opzichte van andere vakken (voornamelijk mavo). Ze zijn het meest te spreken over de culturele uitjes (vooral hogere niveaus) en de praktische activiteiten (vooral mavo). De grootste problemen hebben ze met de verwerking van deze activiteiten in verslagen, het gebrek aan kostendekking van culturele activiteiten door school en het 'buitenschoolse' karakter van de activiteiten (havo en vwo). Naast het minimaliseren van deze verplichting, zouden de vakken volgens hen verbeteren door meer keuzevrijheid toe te staan in de activiteitdeelname (havo en vwo), meer aandacht te schenken aan populaire cultuur (hoofdzakelijk havo) en meer ruimte te creëren voor praktische opdrachten (mavo). De gymnasiasten en de mavo'ers zouden daarnaast meer culturele activiteiten willen ondernemen. De leerlingen erkennen voornamelijk externe leerervaringen. De redelijk neutrale (enquêtes) tot zeer negatieve (focusgroepen) evaluaties van CKV en KCV kunnen verklaard worden vanuit verschillende perspectieven. In deze casestudy is het verschil in schoolniveau tussen de leerlingen de rode draad van het verhaal. De resultaten sluiten echter niet naadloos aan op de veronderstellingen over deze determinant. In lijn met de Bourdieu's theorieën blijken de leerlingen van de hogere schoolniveaus afkomstig te zijn uit gemiddeld hoger opgeleide, cultureel actievere gezinnen in vergelijking tot de leerlingen van de lagere schoolniveaus. Hun opgebouwde cultureel kapitaal in belichaamde staat (culturele ervaringen) is volgens Bourdieu (1984) zichtbaar in hun habitus, de mentale structuur die de leerling heeft ontwikkeld binnen zijn of haar sociale omgeving. De culturele participatie is hierbij een hulpmiddel van inclusie en exclusie van sociale statusgroepen. Leerlingen van de hogere niveaus hebben een voorsprong door hun omvangrijkere culturele kapitaal in vergelijking tot

de leerlingen met de lagere niveaus. Vanuit Bourdieu's oogpunt verklaart dit de resultaten in de schoolniveau-verdeling. De habitus van de leerling sluit aan bij de, door de elite ingerichte, verwachtingen van het onderwijssysteem. De meer actieve deelname in cultuur en met name de hoge cultuur is gerelateerd aan de 'juiste' smaak van de leerling uit de 'hogere klasse'. Uitgaande van deze theorieën zou men dan ook verwachten dat de leservaringen van de leerlingen van de hogere schoolniveaus positiever zouden zijn dan die van de leerlingen van de lagere niveaus. En hoewel de achtergrondgegevens van de leerlingen aansluiten bij Bourdieu's interpretaties, blijken het juist de mavo-leerlingen te zijn die de CKV en KCV-lesSEN het meest waarderen. Geheel wegwuiven van de theorieën van Bourdieu is overbodig: een actieve buitenschoolse cultuurdeelname in moderne podiumkunsten, affiniteit met hoge cultuur en het opleidingsniveau van de ouders blijken nog steeds verklarende factoren in de leservaringen van de leerlingen.

Hiernaast blijken, in lijn met divers onderzoek naar CKV en KCV (Ganzeboom et al.2003; Damen, 2010) de sekse, leeftijd, hobby's en de profielkeuze van de leerling van invloed op de leservaring met CKV of KCV. Meisjes blijken net iets meer affiniteit met de vakken te hebben dan jongens en de oudste leerlingen blijken over het algemeen minder positief over de vakken dan de jongste leerlingen. In tegenstelling tot de verwachtingen die waren gebaseerd op het eerder onderzoek van Damen (2010) blijken de leerlingen met de cultuurgerelateerde profielen niet de meest positieve leservaringen te hebben. Opvallend genoeg zijn het juist de leerlingen met de natuur, techniek en gezondheid-profielen die erg te spreken zijn over CKV en KCV.

# INHOUDSOPGAVE

---

VOORWOORD .....	2
SAMENVATTING .....	3
INHOUDSOPGAVE .....	6
1 INLEIDING .....	7
1.1 VRAAGSTELLING .....	9
1.2 RELEVANTIE ONDERZOEK .....	10
1.3 LEESWIJZER .....	10
2 ORIËNTATIE OP CKV EN KCV .....	12
2.1 CKV EN KCV IN HISTORISCH PERSPECTIEF .....	12
2.2 INHOUD VAN HET CKV-ONDERWIJS .....	16
2.3 INHOUD VAN HET KCV-ONDERWIJS .....	21
3 THEORETISCH KADER .....	25
3.1 CULTUREEL KAPITAAL .....	25
3.2 CULTUURDEELNAME: EEN KWESIE VAN CULTURELE REPRODUCTIE OF CULTURELE MOBILITEIT .....	30
3.3 KUNSTEDUCATIE .....	32
3.4 VELDONDERZOEK CKV EN KCV .....	36
3.5 VERWACHTINGEN .....	42
4 OPERATIONALISERING EN ONDERZOEKSMETHODEN .....	43
4.1 TOELICHTING ONDERZOEKSMODEL .....	43
4.2 OPERATIONALISERING .....	44
4.3 ONDERZOEKSMETHODEN .....	46
5 RESULTATEN .....	52
5.1 INTERVIEW MET CULTUURCOÖRDINATOR .....	52
5.2 DEELCONCLUSIE 1 .....	56
5.3 INTERVIEWS MET DOCENTEN .....	57
5.4 DEELCONCLUSIE 2 .....	67
5.5 ENQUÊTES EN FOCUSGROEPEN: LEERLINGEN .....	67
5.6 DEELCONCLUSIE 3 .....	87
5.7 FACTORANALYSE .....	88
5.8 REGRESSIE-ANALYSE .....	95
5.9 DEELCONCLUSIE 4 .....	108
6 CONCLUSIE .....	110
6.1 IMPLEMENTATIE VAN CKV EN KCV .....	110
6.2 EVALUATIES VAN KCV EN KCV .....	112
6.3 DISCUSSIE .....	117
LITERATUUR .....	120
BIJLAGEN .....	125
BIJLAGE 1: ENQUÊTE .....	125
BIJLAGE 2: VRAGENSHEMA FOCUSGROEPEN: LEERLINGEN .....	131
BIJLAGE 3: VRAGENSHEMA INTERVIEW: CULTUURCOÖRDINATOR .....	133
BIJLAGE 4: VRAGENSHEMA INTERVIEWS: DOCENTEN .....	135
BIJLAGE 5: TABELLEN .....	137

# 1 INLEIDING

---

‘In het onderwijs vormen de kunstvakken de voedingsbodem waarop creativiteit bloeit en waar de vruchten van ‘out of the box’-denken geplukt kunnen worden’. ‘Het onderwijs in de kunsten vormt een sine qua non voor het aanleren van de 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden, waaronder kritisch en interdisciplinair denken, samenwerken en alle vormen van geletterdheid. Sterker nog: ze behoort onlosmakelijk tót die vaardigheden. Vaardigheden die bijdragen aan álle vakken, en die ook buiten school in een competitieve wereldwijde kenniseconomie van levensbelang zijn.’

Hagenaars, brief aan de Onderwijsraad 2011: 1-2

De bovenstaande citaten van Piet Hangenaars (2011), directeur van Cultuurnetwerk Nederland, zijn een schreeuw om erkenning van het belang van de kunsten in het onderwijs. De citaten dekken in vijf regels de waarde van investering in cultuureducatie voor toekomstige generaties, maar ook de benauwde situatie waarin het cultuuronderwijs zich bevindt. Het sluit naadloos aan op de eeuwige strijd waar cultuurliefhebbers voor vechten: het veelal ondergeschoven kindje van het schoolcurriculum op de kaart te zetten. Veel onderzoekers en beleidsmakers zijn overtuigd van de positieve werking van kunst en cultuur op jongeren (Bamford, 2006; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006; Plasterk, 2007). Deze positieve werking is gebaseerd op de intrinsieke waarde van autonome kunst en de sociale effecten die het volgens hen teweeg kan brengen.

Twaalf jaar geleden kreeg het cultuuronderwijs een *boost* met de invoering van Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en Klassiek Kunstzinnige Vorming (KCV) in het onderwijssysteem. Onder het motto *jong geleerd is oud gedaan* leert men CKV-leerlingen gemotiveerde keuzes te maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur (Nuis, 1996). KCV leert leerlingen aan de hand van erfgoed wat opvattingen en successen van vroeger ons nu nog te zeggen hebben. Bij beide vakken moeten de leerlingen aan de hand van theorie maar voornamelijk vanuit de praktijk ervaren wat kunst en cultuur is. De leerlingen krijgen hierbij de mogelijkheid om kennis te maken met de veelal onbekende wereld van de kunst en cultuur, ervaringen op te doen binnen de grenzen van diverse kunstdisciplines en domeinen, hun smaak hierin te ontwikkelen en hierop te leren reflecteren. Om in de lijn van Hagenaars (2011) te blijven, leren de kinderen door deze kunstvakken out of the box te denken en vaardigheden te ontwikkelen die hun leven zullen verrijken. De cultuurcoördinator van de school is hierbij de verkeersleider in de ontdekkingsreis van de leerlingen in de wereld van de kunsten. En de docenten begeleiden de leerlingen in hun klassikale en individuele belevingen hierbinnen. De leerlingen hoeven zich slechts over te geven aan de dynamiek van deze culturele reis.

Deze culturele reis zal, volgens de Franse socioloog Bourdieu (1985, 1991), anders worden ervaren door de dominante klassen dan door de gedomineerde klassen vanwege het verschil in omvang van cultureel kapitaal dat men via opvoeding en onderwijs meekrijgt. Het culturele kapitaal, ofwel de kennis, de vaardigheden en de smaak van een individu, is meer aanwezig bij de hogere klassen dan bij de lagere klassen. Dit is zichtbaar in de habitus van een individu, het geheel van gedragspatronen en voorschriften die kenmerkend zijn voor een bepaalde klasse. Zo onderscheiden de hogere klassen zich van de lagere statusgroepen door cultureel actiever te zijn in de hoge kunsten. De investering vanuit het ouderlijke milieu in het culturele kapitaal van hun kind leidt, via het onderwijs, tot het behoud van sociale posities en daarmee van de sociale stratificatie van de samenleving (Bourdieu, 1984).

Uit onderzoek naar CKV en KCV (Damen en Ganzeboom, 2010; Damen 2010; Ganzeboom et al.2003; Nagel et al.,1997, Rynja, 2005) blijken de effecten van deze kunstvakken op de cultuurdeelname van de leerling dan ook minimaal in vergelijking met de invloed van culturele socialisatie door ouders. Daarnaast zijn de ervaringen met de kunstvakken vaak vrij negatief van aard. De leerlingen hebben moeite met de erkenning van het nut van de vakken, docenten lopen tegen veel knelpunten aan waaronder de motivatieproblemen bij de leerlingen en de coördinatie van de ideale opzet van de vakken blijkt lastig. De vakken worden voornamelijk gewaardeerd door meisjes en leerlingen met cultuurprofielen. Dit alles ondanks het gegeven dat docenten over het algemeen kiezen voor ervaringsgericht onderwijs en leerlingen in ruime mate individuele keuzevrijheid krijgen betreffende de culturele activiteiten. Hieruit blijkt dat het niet vanzelfsprekend is dat de uitgangspunten en keuzes van onderwijsprofessionals op het gebied van de kunstzinnige vakken overeenkomen met de wensen van de leerlingen.

Deze conclusie inspireerde mij een onderzoek te verrichten naar de mate van aansluiting in de ideeën van cultuurcoördinatoren, docenten en leerlingen over de twee kunstzinnige vakken. De thesis is gebaseerd op een casestudy van een middelbare school in de regio Rotterdam. Bij het onderzoek is er een tweedeling gehanteerd met aan de ene kant de professionele implementatie de vakken door de cultuurcoördinator en de docenten en aan de andere kant de reflectie daarop van de leerlingen. Voor de datavergaring is er zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek verricht. Hierbij is het verschil in schoolniveau de rode draad van het onderzoek, aangezien verwacht wordt dat er in de omgang met CKV en KCV in zowel het aanbod als de evaluaties verschil is tussen de schoolniveaus.



## 1.1 VRAAGSTELLING

---

Kunstvakken zijn ingevoerd om leerlingen vroeg kennis te laten maken met kunst en cultuur. De brede insteek van CKV en KCV geeft de culturele professionals veel vrijheid bij de invulling van de vakken. In het ideale geval leiden inhoudelijke en didactische keuzes omtrent deze vakken tot een traject dat aansluit bij de wensen van de leerlingen. Om een idee te krijgen van deze juiste aansluiting is het nodig inzicht te vergaren in de inhoudelijke keuzes van de cultuurcoördinatoren en docenten en in de wensen van de leerlingen. In deze casestudy zal het proces van implementatie en evaluatie van CKV en KCV centraal staan. Hierbij wordt rekening gehouden met de mogelijke niveauverschillen in de onderwijskeuzes van de cultuurcoördinator en de docenten en de ervaringen van de leerlingen. Hiertoe wordt gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksvraag:

*Hoe vertalen de cultuurcoördinator en docenten van het Fioretti College uit Lisse de richtlijnen voor CKV en KCV in cultuurplannen en lesprogramma's en hoe ervaren leerlingen van verschillende niveaus deze vertaalslag?*

Uit deze onderzoeksvraag komen de volgende vier deelvragen voort:

1. Hoe geeft de cultuurcoördinator organisatorisch en inhoudelijk invulling aan het cultuuronderwijs en in hoeverre wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen niveaus?
2. Hoe geven de docenten inhoudelijk invulling aan CKV en KCV in hun lesprogramma's en in hoeverre wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen niveaus?
3. Hoe ervaren de leerlingen CKV en KCV zoals deze door hun docenten en cultuurcoördinatoren zijn samengesteld en in hoeverre verschilt dit per niveau?

Naast de invloed van schoolniveau kan men zich afvragen wat factoren zoals opleidingsniveau van de ouders, buitenschoolse cultuurdeelname, profielkeuze en sekse voor relatie hebben met de evaluaties van de leerlingen. Dit leidt tot de volgende deelvraag:

4. In hoeverre is de affiniteit met CKV en KCV verbonden aan:
  - a. Het niveau van de leerling?
  - b. Het opleidingsniveau van de ouders van de leerling?
  - c. De mate waarin de leerling buitenschools cultureel actief is?
  - d. De sekse van de leerling?
  - e. De profielkeuze van de leerling?

## 1.2 RELEVANTIE ONDERZOEK

---

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat het inzicht geeft in de verschillende wijzen waarop men cultuureducatie inhoudelijk gestalte geeft en ervaart. De nadruk wordt hierbij gelegd op de invloed van Bourdieu's sociologische theorieën over cultureel kapitaal en culturele reproductie op de invulling van - en ervaringen met cultuureducatie. Als kernfactor van het onderzoek fungeert hierbij het verschil in opleidingsniveau van de leerling.

De casestudy is specifiek gericht op CKV en KCV. Hoewel er ruimschoots onderzoek is verricht naar CKV, is de klassieke variant verbazingwekkend weinig blootgesteld aan onderzoek. De combinatie van de twee kunstvakken geeft de mogelijkheid verdiepende informatie te vergaren over de onderlinge verschillen en overeenkomsten tussen de inhoudelijke opzet van - en ervaringen met CKV en KCV. Het bestaande onderzoek naar CKV is veelal gericht op de ervaringen met het vak door de verschillende betrokken groepen en de effecten die het kunstvak heeft op de cultuurdeelname van de leerling. In het onderzoek naar de ervaringen met CKV ontbreken veelal verklarende factoren van de resultaten.

Deze uitgebreide opzet van deze casestudy met zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek brengt niet alleen diepgang aan de veelal negatieve resultaten uit voorgaand CKV- en KCV- onderzoek, maar geeft de mogelijkheid verklarende factoren in de evaluaties van de onderzochte kunstvakken te achterhalen. Naast de invloed van het schoolniveau op de les- en leerervaringen wordt er ook gekeken naar de invloed van sekse, opleidingsniveau van de ouders, profielkeuze, buitenschoolse cultuurdeelname en waardering voor cultuur.

De casestudy kan hierdoor in het praktische veld van middelbare scholen als *eye-opener* dienen door de koppeling tussen implementatie en evaluatie. Het onderzoek zal verhelderingen bieden in de mate van aansluiting van de intenties en de professionele handelwijze van de onderwijsstaf op de ervaringen van de leerlingen door de verschillen en overeenkomsten in optiek van deze twee partijen naast elkaar te leggen. Het kan daarbij de middelbare scholen stimuleren hun eigen cultuurbeleid rondom CKV en KCV met een kritische blik te bekijken en open te staan voor eventuele herzieningen om uiteindelijk een meer evenwichtige situatie te bereiken.

## 1.3 LEESWIJZER

---

In het volgende hoofdstuk zal de totstandkoming van de CKV en KCV in het onderwijs beschreven worden aan de hand van een schets van de geschiedenis van cultuureducatie. Dit wordt vervolgd door een verdieping in de inhoud en de examentermen van CKV en KCV. In

hoofdstuk 3 zal het theoretische kader van het onderzoek worden besproken. Hierin zullen theorieën over cultureel kapitaal, culturele reproductie, cultuureducatie en cultuurdeelname centraal staan en aangevuld worden met veldonderzoek van CKV en KCV. Hierna worden de verwachtingen van het onderzoek gepresenteerd. In hoofdstuk 4 wordt het onderzoeksmodel toegelicht en komen de verschillende onderzoeksmethoden aan bod. In hoofdstuk 5 worden de verkregen resultaten geanalyseerd en uiteengezet per deelvraag. Tot slot wordt in hoofdstuk 6 de conclusie gepresenteerd waarin de hoofdvraag van de thesis zal worden beantwoord. Ook zal er worden teruggrepen naar de gebruikte theorie, zullen er aanbevelingen gegeven worden voor verder onderzoek en worden de vakken kort geëvalueerd.

## 2 ORIËNTATIE OP CKV EN KCV

---

Hoewel de meeste mensen wel een idee hebben bij de invulling van CKV, is er veel onduidelijkheid omtrent de inhoud van de klassieke tegenhanger KCV. In dit hoofdstuk zullen de inhoud en de exameneindtermen van CKV en KCV naar niveau uiteen worden gezet, maar voordat dit aan de orde komt, zal er eerst aandacht worden gegeven aan de rumoerige voorgeschiedenis van beide vakken door een schets van de geschiedenis van de kunsteducatie.

### 2.1 CKV EN KCV IN HISTORISCH PERSPECTIEF

---

De invoering van de kunstvakken CKV en KCV kent een lange voorgeschiedenis. Veel van de huidige opvattingen over de rol van kunst en cultuur in de samenleving slaan terug op de periode van de Verlichting. In deze tijd ging men uit van het cultuurideaal waarin men kunst zag als een positief element voor de bevolking en de samenleving waarin men leeft. De kennismaking met kunst kreeg hierdoor een maatschappelijk belang. Waarden zoals beschaving, tolerantie en democratie zouden hierdoor namelijk worden versterkt (Henrichs, 1997:137). Naast wetenschappelijke en rationele kennis diende men ook over kennis van kunst en cultuur te beschikken. In deze tijd lag de nadruk op de hoge, ‘schone’ kunsten die teruggrepen op de klassieke oudheid. Kennismaking met deze kunst had lange tijd als doelen: het verheffen van het volk, een goede opvoeding voor de hogere klassen en belering. Hoewel kunst en cultuur destijds een kwestie voor de hogere burgerij was, kwam men later tot het inzicht dat het ook belangrijk zou zijn voor andere sociale lagen in de samenleving. De opname van cultuureducatie in het Nederlandse curriculum dateert al van lange tijd terug en kan tegen het licht van het voorgaande ideaal worden gezien. Cultuureducatie heeft door de jaren heen in het onderwijs steeds verschillende vormen aangenomen.

---

### DE MAMMOETWET EN BASISVORMING

---

Voor de intrede van de Mammoetwet in 1968 bestaat het onderwijsstelsel uit verschillende onderwijsvormen: ambachtsschool, ulo, mms, hbs en gymnasium. De voorlopers van de havo en het vwo waren verdeeld in een alfa (handel, economie en letteren) een bèta examenrichting (exacte vakken). De kunstvakken waren voornamelijk tekenen, muziek en letteren. Problemen in het stelsel werden verbeterd aan de hand van een nieuw en omvangrijker onderwijsstelsel met gymnasium, mavo, havo en vwo en lbo. De tweedeling in examenrichtingen werd opgeheven en in de Mammoetwet vervangen door een vrije keuze. Algemeen vormend

onderwijs werd voor iedereen geïntroduceerd en er kwam meer aandacht voor emotionele, sociale, muzische en lichamelijke vorming (Coppens, 2001). Muziek, tekenen en handvaardigheid werden verplichte vakken, dans en drama daarentegen niet. Tussen eind jaren zeventig en begin jaren tachtig werden eindexamens ingevoerd voor de kunstzinnige vakken. In die tijd kwam er een toenemende aandacht voor theorie en verschoof de focus in de kunstvakken van leerling-gericht onderwijs naar leerstofgericht onderwijs.

Gedreven vanuit onvrede en kritiek op de Mammoetwet, ontstond in de jaren tachtig de Basisvorming, een stelsel gebaseerd op de brede vorming van de leerling op sociaal, cultureel en intellectueel gebied. Men was teruggekomen van de voordelen van de vrije vakkenkeuze en geconfronteerd met de tekortkomingen ervan. Leerlingen kozen te vaak onpraktische pakketten die hun toekomstige studierichtingen onbereikbaar maakten. Bovendien beperkte het de algemene ontwikkeling van de leerling. Het aanbod in de kunstvakken verbreedde in de Basisvorming van drie vakken naar muziek, drama, dans en één van de beelden vakken (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving). Uit onvrede met het versnipperde en overlappende lesprogramma vonden er echter in de loop der jaren grote hervormingen plaats in de onderbouw van de Basisvorming. Scholen kregen meer vrijheid in de keuzes voor een leerstofgerichte aanpak of een leerling-gerichte aanpak met vakkenscheiding of integratie (Damen, 2010).

---

## TWEEDE FASE EN HET STUDIEHUIS

---

Eind jaren negentig vonden de hervormingen ook in de bovenbouw van het voorgezet onderwijs plaats. De aansluitingsproblemen met het hoger onderwijs zijn de leidende factor van de hervormingen. De zelfstandige studiehouding en vaardigheden zouden moeten worden verbeterd. Naast kennis moeten ook vaardigheden een belangrijke rol in het onderwijs gaan spelen. In 1999 gaan de hervormingen van start onder de noemer 'De Tweede Fase'. In plaats van een eigen vakkenpakket, kiezen de leerlingen van havo, vwo en gymnasium één van de vier profielen die hen opleiden voor een bepaalde sector in de maatschappij: Cultuur en Maatschappij, Economie en Maatschappij, Natuur en Gezondheid en Natuur en Techniek. Het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) verving het vbo en de mavo. Vmbo-leerlingen kunnen kiezen uit een theoretische leerweg, een gemengde leerweg, een kaderberoepsgerichte leerweg en een basisberoepsgerichte leerweg. Het profielaanbod voor het vmbo bestaat uit: Techniek, Zorg en Welzijn, Economie, en Landbouw. De leerlingen volgen daarnaast een verplicht, gemeenschappelijk deel dat bestaat uit een breed pakket van algemeen vormende vakken zoals Nederlands, Engels en geschiedenis. De nieuwe vakken

ANW (Algemene Natuurwetenschappen), maatschappijleer en CKV worden daarnaast een onderdeel van de maatschappelijke vorming. KCV wordt voor gymnasiumleerlingen een verplicht vak. Tot slot kent de Tweede Fase een vrij deel, waarin de leerlingen zelf vakken kunnen kiezen of vakken die de school verplicht stelt.

‘Het Studiehuis’ geldt als nieuwe didactiek van het voortgezet onderwijs. Men is hierbij gericht op een begeleidende rol van de leerkracht, een zelfstandige houding van de leerling en ruimte voor verschillen tussen leerlingen en hun leerstijlen. De overheid probeert het onderwijs door middel van de Tweede Fase aan te passen aan de huidige maatschappij en de toekomst waarin het ‘leren leren’ steeds belangrijker wordt. De profielen zijn in lijn met de grote sectoren waarin werk en opleiding zijn verdeeld (Coppens, 2001).

---

### VERNIEUWDE TWEDE FASE

---

De invoering van de Tweede Fase leidde al snel tot opstand van veel leerlingen. De bekende klachten waren: een te hoge studielast, te veel vakken en te veel zelfstandigheid voor de leerlingen. Naast leerlingen lieten ook ouders hun ongenoegen over het systeem horen. Het niveau van havo en vwo werd door hen veelal te hoog geacht, waardoor verschillende leerlingen naar lagere niveaus afdaalden. Ook docenten protesteerden tegen het nieuwe onderwijssysteem. De taaldocenten klaagden voornamelijk over de opsplitsing van hun vakken. De splitsing van leesvaardigheid en de overige vakcomponenten werd als een afbreuk op de taalvakken beschouwd. Men verlangde terug naar een tijd waarin de taalcomponenten in één vak verenigd waren. Dit verlangen werd gehonoreerd en had grote consequenties voor de hele structuur van de Tweede Fase, de invulling van de profielen, de verdeling van de studielasturen en uiteindelijk ook de positie van de kunstvakken (Cultuurnetwerk, 2003).

Uit de rapporten van het Tweede Fase Adviespunt en de inspectie bleek dat de profielstructuur in de Vernieuwde Tweede Fase behouden moest worden. Er moest echter wel meer samenhang komen tussen de profielen om versnippering tegen te gaan. Het ministerie besloot in de notitie ‘Ruimte laten en keuzes bieden in de Tweede Fase’ dat de studielast verlaagd moest worden, de deeltalen moeten transformeren in heeltalen en dat de profielen aangepast moeten worden met aangewezen verplichte vakken en keuzevakken (Ministerie van OC&W, 2003).

## KUNSTVAKKEN IN DE (VERNIEUWDE) TWEDE FASE

In de Tweede Fase zijn er verschillende kunstvakken geïntroduceerd. CKV1 wordt in 1999 geïntroduceerd voor alle vierde klassen van havo en vwo. In de Cultuurnota ‘Pantser of Ruggengraat’ wordt het idee achter het vak aangekondigd als: ‘Mensen, vooral jonge mensen, moeten beter worden toegerust om een eigen weg te vinden in het overstelpende aanbod van cultuuruitingen, met nadruk op het zelfstandig leren kiezen voor kwaliteit’ (Nuis, 1996: 6). Naast CKV1 werden ook CKV2 en CKV 3 aan deze leerlingen aangeboden. CKV2 is een meer theoretische vak waarbij de leerling verschillende kunstdisciplines en de kunstgeschiedenis ervan bestuderen. CKV3 is een meer praktisch vak waarbij de expressie centraal staat. De leerling is in de les creatief bezig met schilderen, tekenen en muziek maken. CKV2 en CKV3 waren verplichte vakken in het profiel Cultuur en Maatschappij. Men kon, indien de school hiermee instemde, de vakken ook in het vrije deel van het profiel kiezen. Sinds 2003 is CKV ook ingevoerd op het vmbo. De klassieke variant van het vak, KCV, is sinds de invoering van de Tweede Fase een verplicht vak voor de gymnasiumleerlingen.

Sinds de invoering van de Vernieuwde Tweede Fase is CKV1 getransformeerd naar CKV. De aanpassingen zijn in vergelijking met de andere kunstvakken beperkt gebleven. Het aantal verplichte culturele activiteiten is voor het vwo verminderd. Gymnasiasten hebben nog steeds te maken met de KCV, maar scholen kunnen ervoor kiezen of ze CKV of KCV aanbieden. Daarnaast hebben scholen sinds 2007 de mogelijkheid om onderdelen van KCV al dan niet te integreren in Grieks en Latijn.

Veranderingen vonden echter wel plaats in de vakken CKV2 en 3. Om verschillende redenen waren veel kunstvakdocenten huiverig voor deze vakken. De docent werd geacht voor het cultuurhistorische CKV2 een brede kennis van verschillende kunstdisciplines te verwerven. Hier was geen officiële nascholing voor geregeld. In alle profielen bestaat nu de mogelijkheid om ‘Kunst’ te kiezen. De leerling krijgt in dit geval het vak Kunst Algemeen, waarbij men zich richt op kunstdisciplines en hun geschiedenis. Het is de vervanger van CKV2, algemene cultuurgeschiedenis. Daarnaast is Kunst beelden, dans, drama of muziek als praktisch vak de vervanger van CKV3. Dit zijn volgens het ministerie herkenbaardere namen die de onduidelijkheden rondom de nietszeggende benaming CKV2,3 weg zouden moeten nemen. Bij de invoering van de Vernieuwde tweede Fase heeft men tevens afstand gedaan van het verplicht houden van een kunstvak in het profiel Cultuur en Maatschappij (Cultuurnetwerk, 2003).

## 2.2 INHOUD VAN HET CKV-ONDERWIJS

---

Met het vak CKV probeert men de belangstelling van jongeren te wekken voor de kunst- en cultuurwereld. Door het bezoeken van uiteenlopende cultuuruiting leren de leerlingen hun eigen voorkeuren te ontdekken en de betekenis van kunst en cultuur aan de hand van theorie en de praktijk te ervaren. De algemene doelstelling van CKV is dan ook dat de leerlingen op zelfstandige wijze gemotiveerde keuzes leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur op grond van de ervaring met deelname aan culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten op het gebied van een of meer kunstdisciplines en de reflectie hierop (Schönau, 1998). Met deze doelstelling tracht men de leerling voldoende kennis, vaardigheden en inzicht te laten verwerven om zijn eigen weg te vinden in het zeer gevarieerde aanbod in de kunsten. De harde kern van CKV bestaat uit beschouwen, bestuderen, begrijpen en beleven.

CKV wordt sinds 1999 in leerjaar vier (havo en vwo) en vijf (vwo) gegeven en is een verplicht onderdeel van het examenprogramma geworden. Met ingang van het schooljaar 2003-2004 is CKV ook een verplicht onderdeel in het vakkenpakket van leerlingen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) geworden. De vmbo-scholen zijn vrij om het vak in het derde of vierde leerjaar te geven. In de volgende deelparagrafen zullen de inhoud en exameneindtermen van CKV naar niveau uiteen worden gezet, waarna in paragraaf 2.3 de inhoud van de klassieke tegenhanger, KCV, belicht wordt.

---

### CKV VOOR HAVO EN VWO

---

In het examenprogramma van CKV komt de kern van beschouwen, bestuderen, begrijpen en beleven voor de havo en vwo-klassen tot uiting in de combinatie van vier domeinen. De culturele activiteiten vormen domein A. De andere domeinen zijn: kennis van kunst en cultuur (domein B), praktische activiteiten (domein C) en reflectie en kunstdossier (domein D).

Vanaf de invoering van de tweede fase wordt de tijdsbesteding van de leerlingen aan de verschillende vakken uitgedrukt in studielasturen. In deze berekening van de studielast zijn de lessen, de individuele begeleiding van docenten en de zelfstudie van de leerlingen bij elkaar opgeteld. De havo telt voor CKV 120 studielasturen. Hierbij moeten leerlingen aan tenminste zes culturele activiteiten deelnemen. Op het vwo bedroeg het aantal studie-uren aanvankelijk 200, maar dit is sinds de regelingen rondom de Tweede Fase herzieningen van 2007 verminderd naar 160 studielasturen. Leerlingen van het vwo moeten tenminste acht culturele activiteiten bezoeken.



## DOMEIN A: CULTURELE ACTIVITEITEN

Gezien de algemene doelstelling van het vak staat domein A centraal in het examenprogramma. Leerlingen moeten actief deelnemen aan een verplicht aantal culturele activiteiten. Bij deze activiteiten bezoekt de leerling onder andere tentoonstellingen en/of collecties voor beeldende kunst of vormgeving, theater, dans- en filmvoorstellingen, concerten of leest werken uit de wereldliteratuur. De activiteiten moesten volgens het examenprogramma voorheen nadrukkelijk van ‘algemeen erkende kwaliteit’ zijn. Deze lastig te definiëren kwalificatie is in de loop der jaren versoepeld tot een eis waarbij de culturele activiteiten ingedeeld moeten zijn naar de verschillende kunstdisciplines in dans, drama, beeldende vormgeving, muziek en literatuur. Hierbij is de inhoud van vrijwel alle disciplines duidelijk, behalve van de discipline wereldliteratuur. Dit kan op verschillende manier geïnterpreteerd worden. Men kan het enerzijds relateren aan literatuur die nog niet op het voortgezet onderwijs wordt aangeboden zoals Afrikaanse, Aziatische, Chinese, Japanse, Oost-Europese en Zuid-Amerikaanse literatuur. Anderzijds kan men het in verband brengen met Westerse literatuur van wereldklasse (Hermans, 2007).

Dankzij de toekenning van de cultuurkaarten, sinds 2008 de vervanging van de CKV-bonnen (kunstvouchers), kunnen de leerlingen direct kennis maken met kunst en cultuur. Deze financiële steun geeft hen de mogelijkheid kunst te ervaren in de originele omgeving. De cultuurkaart is een digitale, persoonsgebonden kaart waarmee leerlingen van het voortgezet onderwijs culturele activiteiten kunnen financieren. De kaart is daarnaast ook een Cultureel Jongeren Paspoort (CJP-pas) waarmee men kan profiteren van vele kortingen in de kunstwereld. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap stort jaarlijks per leerling van het voortgezet onderwijs vijftien euro op de cultuurkaart. Het VSB-Fonds stort hierbij tien euro extra per CKV leerling. Hierbij beslist de docent over de inzet van de OC&W tegoeden. Leerlingen kunnen het bedrag individueel gebruiken, maar ook in groepen. De docent kan ervoor kiezen aan het begin van het schooljaar het tegoed op de kaart te verdelen in een deel dat de leerling zelf uit mag geven en een deel waar de docent over beschikt voor klassikale uitjes. Dit is afhankelijk van het schoolbeleid. De tien euro van het VSB-fonds mogen de leerlingen individueel besteden ([www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)).

De toekomst van de culturele uitjes met school blijkt echter onzeker na de plannen van minister Zijlstra om de Cultuurkaart op te heffen. Uit onderzoek van TNS NIPO blijkt dat indien deze geldstroom wegvalt, een kwart voor de VO-scholen geen geld zal vrijmaken voor culturele activiteiten, slechts drie procent van de scholen de financiering ervan vanuit het eigen budget zal gaan financieren en tweederde van de ouders niet bereid zullen zijn tot

ouderbijdrage voor de uitstapjes. Sponsorgeld zien de scholen hiernaast als optie ter aanvulling van het ontstane gat in het budget (CJP redactie, 2011).

#### **DOMEIN B: KENNIS VAN KUNST EN CULTUUR**

De kennis van kunst en cultuur worden geconcretiseerd in thema's die, indien mogelijk, verbonden worden aan de culturele activiteiten. Een dergelijk thema draagt een onderwerp uit de kunstwereld aan en creëert verbanden tussen verschillende disciplines, verschillende culturen en tijdperken. De leerling kan hierdoor relaties aangeven tussen verschillende kunstdisciplines, voorbeelden noemen van wederzijdse beïnvloeding tussen culturen en historische achtergronden en vorm en functie aangeven bij verschillende kunstuitingen.

De onderwerpen noch de inhoud van de thema's staan vast, waardoor iedere school grote vrijheid heeft in de invulling van de CKV lessen. Educatieve uitgeverijen hebben lesmethoden ontwikkeld voor verschillende thema's. Deze lesmethodes behandelen op beknopte wijze ook de geschiedenis van de verschillende kunstdisciplines: theater, muziek, dans, film, wereldliteratuur, architectuur en vrije en toegepaste beeldende kunst. De lesmethoden die beschikbaar zijn, zijn niet altijd specifiek kunstzinnig. Dit is terug te zien in themaboeken gericht op helden, liefde of de stad. Wel kunnen ze bepaalde functies zoals protest of verzet of aspecten van kunst belichten zoals originele creaties of replica's en smaakverschillen. De thema's kunnen echter ook zelf bedacht worden door de docenten. Het belangrijkste aspect is dat de leerlingen uitgedaagd worden eigen gedachten over het onderwerp te vormen. Een praktische aanpak van het thema houdt het onderwerp levendig voor de leerling (Coppens, 2001: 30).

Het verwerven van kennis van kunst en cultuur staat in dit domein centraal, maar is geen doel op zich. Het biedt ondersteuning in de keuzevorming uit het aanbod van culturele activiteiten (domein A) en helpt om te reflecteren over kunst en cultuur (domein D). De kennis die de leerlingen opdoen met betrekking tot de geschiedenis van de kunstdisciplines theater, dans, muziek, beeldende kunst, literatuur en architectuur legt de basis voor de omgang met de andere domeinen.

#### **DOMEIN C: PRAKTISCHE ACTIVITEITEN**

De praktische activiteiten vormen een derde onderdeel van CKV. De leerling richt zich bij dit domein op individuele of gezamenlijke praktische activiteiten gericht op het maken van een eigen werkstuk of productie binnen één of meerdere disciplines binnen de kunsten. Bezoeken aan culturele activiteiten worden door de leerlingen voorbereid door informatiemateriaal en

recensies te verzamelen, aangevuld met praktische creatieve activiteiten. Zo kan de leerling met betrekking tot beeldende vormgeving gevraagd worden schetsen te maken of een fotoreportage te creëren. Voor dans kan men in een bepaalde dansdiscipline een dansuitvoering samenstellen en opvoeren. De leerling kan ook gevraagd worden in het kader van dramaturgie een kort toneelstuk op te voeren of bepaalde scènes uit een bekend toneelstuk te spelen. Passages uit Romeo en Juliet worden hierbij vaak gebruikt. Als onderdeel van de wereldliteratuur in combinatie met toneel zijn Shakespeare's werken erg toepasselijk. De docent kan hierbij zelf een praktische invulling geven aan het thema. Zo zou men ook kunnen kiezen voor een literaire schrijfofdracht voor een literair thema, of het uitvoeren of componeren van een muziekstuk bij een thema gericht op muziek.

Door de praktische activiteiten leert de leerling het vak (kunst) te beheersen als kunst-intrinsiek doel en zijn of haar kennis over de kunstdiscipline te vergoten. Bovendien geven de opdrachten diepgang aan de theorie en prikkelen ze de verbeelding van de leerling in het specifieke thema of discipline. De groepsopdrachten stimuleren het vermogen tot samenwerken. Het werken met praktische opdrachten als uitgangspunt voor de andere domeinen motiveert de leerling.

#### DOMEIN D: REFLECTIE EN KUNSTDOSSIER

Voor dit domein wordt de leerling geacht een kunstdossier bij te houden waarin hij/zij in woord, beeld en/of geluid verslag doet van de culturele activiteiten (domein A) en de behandelde thema's (domein B). In het kunstdossier zijn de resultaten van de praktische activiteiten uit domein C ook opgenomen. In de verslagen van de culturele activiteiten licht de leerling de ervaringen, interpretaties en waarderingen toe naar vorm, inhoud, functie en historische achtergronden. Hierin wordt duidelijk wat de leerling heeft beleefd tijdens de activiteiten en hoe hij/zij hierop terugkijkt. De leerling leert aan de hand van het kunstdossier te reflecteren op de ondernomen activiteiten en ervaringen in de vorm van een verslag, mondelinge toelichting of presentatie en moet duidelijk aangeven wat hij/zij gaandeweg geleerd heeft.

In het kunstdossier staat de persoonlijke groei van de leerling centraal. De kwaliteit van de beleving, registratie en reflectie zal in de loop van het schooljaar ontwikkelen. Aan de hand van het dossier zal deze groei zichtbaar worden. Het kunstdossier is een examendossier, kortweg een bundeling van alle verslagen, werkstukken en andere praktische activiteiten. Als reflectie op het kunstdossier voeren de leerlingen een gesprek, schrijven ze een verslag of maken ze een presentatie. De beoordeling van de activiteiten wordt in het dossier

meegenomen. CKV kent geen centraal landelijk examen, maar wordt afgesloten met een schoolexamen dat betrekking heeft op de vier domeinen. Het vak wordt niet met een cijfer beoordeeld, maar moet ‘naar behoren’ worden afgesloten met een voldoende of een goed. Bij CKV staan de ervaring en beleving van de leerling centraal en becijfering hiervoor wordt als contraproductief beschouwd.

---

### CKV VOOR VMBO/MAVO

---

De vmbo- en mavo-leerlingen krijgen naast de algemene vakken ook kunstvakken. Deze zijn onderverdeeld in kunstvakken 1 en kunstvakken 2. Kunstvakken 1 is het verplichte gedeelte van het kunstonderwijs op het vmbo/de mavo en omvat zowel het kunstonderwijs in de basisvorming als het vak CKV. Het kunstonderwijs in de basisvorming bestaat uit lessen in beeldende vorming, muziek, dans en drama en beslaat het grootste deel van kunstvakken 1. Net als de leerlingen van de havo en het vwo zijn de culturele activiteiten en de opbouw van een kunstdossier de kern van het vak. Deze leerlingen ontvangen dan ook een gelijke vaste bijdrage op de cultuurkaart waarmee zij de culturele activiteiten kunnen bekostigen. Het dossier kan gespreid over het derde en vierde leerjaar opgebouwd worden en beslaat vier exameneenheden: oriëntatie op leren en werken, basisvaardigheden, culturele activiteiten en reflectie en kunstdossier. De laatste twee exameneenheden sluiten naadloos aan op domeinen A en D in het examenprogramma van CKV voor havo en vwo. De eerste twee exameneenheden zijn echter specifiek gericht op CKV voor vmbo/mavo.

Kunstvakken 1 heeft 320 verplichte studie-uren. Hiervan zijn 280 uur bestemd voor het kunstonderwijs in de basisvorming en veertig uur voor het vak CKV. Deze uren zijn vrij in te delen, bijvoorbeeld één uur per week gedurende een jaar, twee uur per week gedurende een half jaar of een projectweek van veertig uur. Voor het vak ondernemen de leerlingen van vmbo/mavo ten minste vier culturele activiteiten.

#### ORIËNTATIE OP LEREN EN WERKEN EN BASISVAARDIGHEDEN

De exameneenheid van oriënteren op leren en werken stimuleert de leerling zich te oriënteren op de eigen loopbaan. In de handreiking voor het schoolexamen in de kunstvakken van het vmbo (Van Tuinen, 2007) wordt dit bereikt door het benoemen van verschillende opleidingen/beroepen waarbij aspecten van kunst en cultuur een belangrijke rol spelen, het benoemen van elementen van kunst en cultuur in de eigen woonplaats en regio en het benoemen van eigen mogelijkheden en interesses ten aanzien van de kunst en cultuurwereld in relatie tot het maatschappelijk leven, een gewenst beroep of vervolgstudie.

De volgende exameneenheid geeft aan dat de leerling bepaalde basisvaardigheden moet beheersen die betrekking hebben op communiceren, samenwerken en informatie verweven en verwerken. Het gaat hierbij om vaardigheden zoals beschreven in de preambule van het vmbo ([www.nvbw.nl](http://www.nvbw.nl)). Het gaat hierbij alleen om vaardigheden die van toepassing zijn bij de voorbereiding en uitvoering van CKV-activiteiten (Van Tuinen, 2007). Praktisch gezien betreft dit: het verzamelen, raadplegen en ordenen van bronnen, het selecteren en ordenen van de verworven en ontvangen informatie, instrumenten en apparaten (waaronder computers) op een doeltreffende en verantwoorde wijze gebruiken, het creëren van product en procesevaluatie en hieruit conclusies trekken, samenwerken met medeleerlingen en daarbij rekening houden met anderen, leren beargumenteren, kritiek geven, kritiek ontvangen en deze gebruiken om tot betere resultaten te komen.

### 2.3 INHOUD VAN HET KCV-ONDERWIJS

De klassieke tegenhanger van CKV is KCV, ofwel Klassieke Culturele Vorming. Het is een verplicht vak voor leerlingen die examen in een klassieke taal doen. Hiermee vervangen deze vwo-leerlingen CKV. Dit maakt het een onderdeel van het gemeenschappelijk deel. Scholen kunnen het vak echter ook aanbieden aan vwo- en havo-leerlingen zonder een klassieke taal. In dit geval hebben de leerlingen het vak in hun vrije deel van hun profiel. En vanwege de gelijkstelling aan CKV voor leerlingen met een klassieke taal kunnen de scholen het bovendien aanbieden aan havo- en vwo-leerlingen met in hun vrije deel een klassieke taal ter vervanging van CKV. KCV wordt in de vierde en de vijfde klas aangeboden.

De inhoud van het vak is gericht op Rome en Griekenland als bakermat van de Europese beschaving. Hierbij staan niet zozeer de literaire teksten centraal als wel het erfgoed in bredere zin (Steneker, 1999). De algemene doelstelling van het vak is dat leerlingen in staat zijn antieke cultuuruitingen van verschillende cultuurdomeinen in hun historische en culturele context te plaatsen, de functie en betekenis ervan te onderzoeken, de resultaten daarvan te presenteren en een eigen oordeel te beargumenteren (Goris, 2007). De kernvraag van het vak is dan ook: ‘Wat hebben prestaties en opvattingen van vroeger ons nu nog te zeggen?’ (Steneker, 1999: 27). De achterliggende gedachte van het vak is gericht op relativering van de eigen opvattingen en tolerantie tegenover het andere. Bewustwording van deze kern is noodzakelijk in de actualiteit van Europa en van de multiculturele samenleving daarbinnen.

KCV docenten zijn verplicht twee thema’s aan te bieden in de lessen als richtlijn voor twee fasen van het leerproces. Hierbij bestaat de eerste fase uit klassikaal aangeboden

thematiek (meestal vierde klas) en de tweede fase uit individuele thematiek (meestal vijfde klas). Bij deze laatste fase kiest de leerling zelf minstens één thema. In de klassikale fase doen de leerlingen ervaringen op met de vaardigheden door kennis- en inzichtverwerving. Bij de tweede fase, het individueel gekozen thema, passen de leerlingen de verworvenheden zelf toe. Aan de hand van de thema's doen de leerlingen kennis op van ten minste vier van de volgende vijf aspecten van de antieke cultuur: het verhalengoed, de beeldende kunst, de bouwkunst, drama en filosofie. Aan de hand van de thema's en disciplines komen de leerlingen in contact met enkele klassieke denkwijzen en cultuuruitingen in hun cultuurhistorische en filosofische context. Naast de oudheid bestuderen de leerlingen ook de invloed van de Griekse en Romeinse cultuur op de latere Europese cultuur. Dit benadrukt het belang van de klassieke oudheid als bakermat van veel eigentijdse ideeën en cultuuruitingen (Schönau, 1998). Naarmate de fases vorderen, neemt de docent meer en meer afstand van de leerling en treedt deze steeds meer in zijn rol als begeleider. De docenten kunnen ook voor meer thema's kiezen. Hierbij loopt men echter het risico diepgang in het thema te verliezen. Het examenprogramma van KCV omvat twee domeinen. Domein A is hierbij gericht op het reflectieproces van de leerling op de antieke cultuur. Domein B is gericht op de reflectie op relaties tussen de antieke en later Europese cultuur. Aan KCV is een studielast van 160 uur toebedeeld, dit is veertig uur minder dan in 2007. Het handelingsdeel kent geen vaste studielast en de docent heeft dan ook een grote vrijheid bij de invulling ervan.

KCV heeft net als CKV geen eindexamen, maar een schoolexamen. Dit examen bestaat uit een examendossier. Het dossier bestaat uit drie onderdelen: toetsen met open vragen, praktische opdrachten en een handelingsdeel. De toetsen met open en gesloten vragen zijn een manier om theoretische kennis en sommige vaardigheden, indien mogelijk, te toetsen. De praktische opdrachten worden zelfstandig gemaakt en hebben het doel vaardigheden te toetsen. Culturele activiteiten maken onderdeel uit van het handelingsdeel. Net als bij CKV krijgen de docenten vrij veel keuzevrijheid bij de invulling van het vak en de drie onderdelen van het schoolexamen. Het is hierbij de bedoeling dat het accent voornamelijk op het aanleren van vaardigheden wordt gelegd en niet zozeer op het overdragen van algemene kennis. In het gedachtengoed van het Studiehuis wordt men geacht de leerlingen te vormen. Evenals bij CKV lijkt een flexibele werkwijze ideaal, waarbij gebruik wordt gemaakt van leerboeken, aangevuld met eigen materiaal, aangepast aan de leefwereld van de leerlingen, de eigen ervaring en de actualiteit.

---

## HANDELINGSDEEL KCV

---

Het handelingsdeel KCV bestaat uit het lezen van vertalingen van klassieke teksten en het deelnemen aan verschillende culturele activiteiten. Net als CKV-leerlingen kunnen de KCV-leerlingen een bezoek brengen aan theaters, musea en concerten. In tegenstelling tot de eisen van CKV is er voor KCV geen verplicht aantal bezoeken vastgesteld. De tijd die aan de activiteiten besteed wordt, kan worden opgenomen in de studielasturen voor het vak. Idealiter dienen de activiteiten aan te sluiten bij een thema of een praktische opdracht binnen KCV. Dit is echter niet verplicht. De koppeling aan de thema's zal echter wel waardevol kunnen zijn.

De leerlingen houden een examendossier bij waarin zij per culturele activiteit de wijze van voorbereiding, beleving en ervaring, de beoordeling van de inhoud en het leerproces uiteenzetten (Liefink en Miellet, 2002). De mening van de leerlingen en zijn of haar argumenten zijn hierbij de rode draad. Wat dat betreft heeft KCV raakvlakken met CKV, want bij beide vakken staat de eigen ervaring met cultuur centraal. Beiden vakken kunnen gebruik maken van hetzelfde culturele aanbod, waardoor gezamenlijke afstemming van de vakken voor de hand ligt. Het bezoek en de verwerking ervan kan hierbij eventueel gecombineerd worden. Leerlingen kunnen net als bij CKV zowel klassikale als individuele bezoeken aan culturele activiteiten brengen. De individuele bezoeken onderstrepen een belangrijk onderdeel van de kern van KCV waarbij de leerling een onderzoekende houding aangeleerd wordt.

Er wordt, anders dan bij de andere twee onderdelen, geen cijfer gegeven voor het handelingsonderdeel. Het dossier dient net als bij CKV naar behoren te worden afgerond. Het bedrag dat voor KCV-leerling op de cultuurkaart beschikbaar is, is gelijk aan dat van de CKV-leerlingen.

### DOMEIN A: REFLECTIE OP DE ANTIEKE CULTUUR

In dit domein leert de leerling antieke cultuuruitingen van verschillende cultuurdomeinen te plaatsen in hun historische en culturele context en deze met elkaar in verband te brengen. Daarnaast leert de leerling antieke cultuuruitingen te onderzoeken en de bevindingen en oordelen te presenteren (Goris, 2007). Hierbij kan men bij de historische context denken aan tijdsaspecten en omstandigheden waarin de cultuuruitingen ontstaan zijn zoals de machtsituatie en de conflictsituatie. De culturele context verwijst naar de gewoonten, sociale verhoudingen, leefomgeving, voorzieningen en politieke systeem. De normen en waarden zijn hierbij het onderliggende patroon van de culturele context. Men kan hierbij als voorbeeld de situatie van een tragedie-auteur nemen en de cultuur waarin hij zijn tekst schreef en de

motieven die hem dreven te belichten. Daarbij wordt de leerling geacht de verschillende cultuuruitingen met elkaar te verbinden, bijvoorbeeld het verhalengoed (scènes uit Odyssee) met aspecten uit de beeldende kunst (mozaïeken, beelden, vaasschilderingen) of architectuur (tempels) verbinden met het verhalengoed (mythen over vereerde goden). De leerlingen verwerken de informatie aan de hand van onderzoek in opdrachten. Hierbij leren ze relevante informatie te zoeken en te verwerken. Dit kan aan de hand van werkstukken, maar ook meer praktische activiteiten zoals het opzetten van een monologue interieure, een enscenering of tableau vivant. De leerlingen leren ook hun bevindingen en oordelen te presenteren aan de klas. Dit kan ook op verschillende wijzen plaatsvinden: werkstuk, powerpoint presentatie, posterpresentatie, voordracht tijdens excursie, een voorbereid debat of een recensie in een schoolkrant/jongerenblad (Goris, 2007).

#### DOMEIN B: REFLECTIE OP RELATIES TUSSEN DE ANTIEKE EN LATERE EUROPESE CULTUUR

Voor dit domein leren de leerlingen voorbeelden uit de receptiegeschiedenis herkennen en deze in de context van die periode in de Europese cultuur te plaatsen. Hierbij gaat het voornamelijk over cultuuruitingen die na de oudheid in vorm en inhoud verbonden kunnen worden aan antieke cultuuruitingen. Hierbij kan men denken aan een tympanon van tempels met een tympanon van het Koninklijke Paleis op de Dam. Daarnaast leren ze ook cultuuruitingen uit de latere Europese cultuur te vergelijken met antieke cultuuruitingen en daarover een onderbouwd oordeel te geven. Hierbij vergelijken ze bijvoorbeeld een passage van een modern toneelstuk met een passage uit een filosofische verhandeling uit de oudheid met een gelijk thema, antieke gebouwen met moderne gebouwen of antieke grafmonumenten met die van nu. Het oordeel van de leerling is de kern van het domein en heeft betrekking op inhoudelijke aspecten (redenatie voor relatie) en affectieve aspecten (voorkeurenargumentatie) (Goris, 2007).



### 3 THEORETISCH KADER

---

Het theoretische raamwerk van deze thesis is voor een belangrijk deel gebaseerd op cultuursociologische theorieën van de Franse socioloog Bourdieu. Zijn studies richten zich deels op de productie- en consumptieprocessen van de kunst- en cultuurwereld. Zijn theorieën, termen en begrippen zijn vooraanstaand in sociologische studies en hiervan zullen enkele als leidraad dienen in deze thesis. De termen habitus, cultureel kapitaal en sociale reproductie zullen in het theoretische kader centraal staan en staan allen in verband met het grote thema van sociale ongelijkheid, een thema dat als rode draad door Bourdieu's werken loopt. Verschil in kapitaalbezit, leefstijl en smaak spelen volgens de socioloog een belangrijke rol bij het in stand houden van deze sociale ongelijkheden. In dit hoofdstuk zullen de begrippen verder worden toegelicht en in verband worden gebracht met kunsteducatie. Tot slot zullen diverse onderzoeken uit het veld met betrekking tot CKV en KCV worden toegelicht.

#### 3.1 CULTUREEL KAPITAAL

---

Om uitspraken te doen over de evaluaties van de leerlingen met betrekking tot de onderzochte kunstvakken, is het van belang te kijken naar de smaakverschillen onder de leerlingen van het Fioretti College. Pierre Bourdieu (1984) heeft een theorie ontwikkeld waarin hij stelt dat de positie van een individu in de sociale ruimte bepalend is voor zijn of haar culturele voorkeur. Volgens de distinctietheorie onderscheidt men zich van elkaar door de hoeveelheid kapitaal waarover men beschikt. De socioloog onderscheidt hierbij drie soorten kapitaal: economisch kapitaal, sociaal kapitaal en cultureel kapitaal. Aan de hand van kapitaal kan men een positie verwerven in de samenleving. Door kapitaal wordt het mogelijk een loopbaan te ontwikkelen en deel te nemen aan het sociale leven. Door erin te investeren, vergroot men de kansen op een hoge sociale status (Bourdieu, 1989). Het economische kapitaal verwijst naar de materiële en financiële bezittingen van mensen. Sociaal kapitaal staat voor sociale netwerken en de contacten waarover men beschikt. Cultureel kapitaal verwijst ten slotte naar de kennis, vaardigheden en smaak van een individu, bijgebracht door opvoeding en scholing. De omvang van het cultureel kapitaal speelt volgens de socioloog een belangrijke rol bij het vaststellen en begrijpen van verschillen tussen diverse sociale posities.

Bourdieu verdeelt het cultureel kapitaal in drie categorieën: cultureel kapitaal in belichaamde staat, cultureel kapitaal in geobjectiveerde staat en cultureel kapitaal in geïnstitutionaliseerde staat. Met de eerste categorie doelt hij op de culturele ervaring die men

opdoet. Zoals al eerder beschreven zijn hierbij de opvoeding en het onderwijs van cruciaal belang. De kennis en vaardigheden die men via deze twee sociale factoren meekrijgt zijn vormend voor het culturele kapitaal van een individu. De mate waarin men kennis heeft gemaakt met kunst en cultuur is in deze lijn van invloed op de evaluatie van kunst en cultuur (Alexander, 2003).

De tweede vorm van cultureel kapitaal betreft het bezit van kunstgerelateerde materiële goederen. Het bezit van kunstwerken, boeken of elitaire muziekinstrumenten is volgens Bourdieu een vorm van cultureel kapitaal en verhoogt iemands sociale status. Cultureel kapitaal in geïnstitutionaliseerde staat slaat op de diploma's en titels van een individu als een bevestiging van diens professionaliteit. De kennis die men heeft opgedaan is volgens erkende richtlijnen verworven en vormt daarmee anders dan het belichaamde cultureel kapitaal een officiële bevestiging van iemands bekwaamheid (Bourdieu, 1989). De omvang van het cultureel kapitaal van een individu is hierdoor weer van invloed op de smaak en gedragsuitingen ten opzichte van cultuurproducten.

Cultureel kapitaal in belichaamde staat is zichtbaar in de habitus van een individu. In 1972 trachtte Bourdieu bij het uitbrengen van zijn *Esquisse d'une Théorie de la Pratique (précédée de trois études d'ethnologie kabyle)* door middel van een handelingstheorie het doen en laten van een individu te verklaren vanuit het concept van de habitus. Deze habitus beschrijft hij als een individueel en praktijkgericht symbolenschema, gevormd door ervaringen en waarnemingen van een individu (Bourdieu, 1986). Het is de mentale structuur die individuen tijdens hun ontwikkeling in een bepaalde sociale omgeving ontwikkelen, de wijze waarop zij de wereld waarnemen en waarderen en hoe zij daarbinnen handelen. Ervaringen en waarnemingen dragen individuen met zich mee en de manier waarop men handelingen verricht wordt bepaald door de habitus. Het is een combinatie van smaak, gedragsdisposities en vaardigheden om zich op een bepaalde manier te gedragen. Een belangrijk aspect van het concept habitus is de productie van 'common sense' waarmee het individu betekenis geeft aan de wereld. Bourdieu beschrijft het als een gegeven vanzelfsprekendheid die vastligt in culturele wetten, normen waarden. Op deze wijze spelen aspecten zoals het ouderlijk milieu, vrienden en kennissen een belangrijke rol in de vorming van ieders habitus en daarmee van de manier waarop men naar zichzelf en zijn omgeving kijkt (Bourdieu, 1989). Kort gezegd is de habitus een waarnemings- en waarderingsschema van een individu, dat gevormd wordt door zowel interne factoren (aangeboren eigenschappen, praktische besef) als externe factoren (cultuuroverdracht door opvoeding en onderwijs).

Zowel de interne als externe factoren vormen het subjectieve aspect van de habitus, dat zich objectief uit in gedragingen, smaken, opvattingen en visies (Bourdieu, 1989).

Opvoeding is een belangrijke externe factor die van invloed is op de vorming van de habitus. Door middel van opvoeding geven ouders op bewuste en onbewuste wijze bepaalde normen en waarden aan hun kinderen mee. Hierbij kan je spreken van een overname van verschillende soorten gedrag van ouders door hun kinderen. Deze ouderlijke gedragingen zijn bepalend voor de algemene ontwikkeling van een kind en daarmee bepalend voor zijn of haar habitus. Volgens Bourdieu bepaalt de opvoeding van een kind voor een groot deel de manier waarop het de wereld beschouwt, zijn smaakvoorkeuren en zijn opvattingen. Omdat de habitus binnen een sociale omgeving wordt gevormd, zullen individuen met een vergelijkbare sociale achtergrond een overeenkomstige habitus ontwikkelen. Het cultureel kapitaal van mensen bepaalt hun habitus en daarmee de smaakvoorkeuren.

Naast opvoeding speelt onderwijs een belangrijke rol in de vorming van de habitus. Door het verkrijgen van kennis en vaardigheden leert men zijn omgeving vanuit verschillende perspectieven te benaderen. De habitus kan bijdragen aan de vergaring van geïnstitutionaliseerd kapitaal door de wisselwerking tussen de verschillende culturele kapitaalsoorten. Via de opleiding zal het belichaamde culturele kapitaal worden omgezet in geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal (diploma's, titels), wat weer van invloed kan zijn op de opbouw van economische kapitaal. Hierbij blijven de sociaal-economische posities van families van generatie op generatie behouden door de reproductie van het kapitaal voor de volgende generaties.

Het fenomeen van reproductie van cultureel kapitaal is bekend als Bourdieu's reproductietheorie. Hierbij staat de verschuiving centraal van een samenleving waarin wat men bereikt heeft afhankelijk is van de maatschappelijke positie van zijn ouders, naar een situatie waarin voornamelijk de prestaties van het individu (lees; diploma's) centraal staan waardoor geprivilegieerde ouders steeds meer hun cultureel kapitaal overdragen op hun kinderen. De elite richtte het onderwijs volgens Bourdieu op een zodanige manier in waarin het voortborduurde op datgene wat leerlingen in de primaire socialisatie thuis hebben meegekregen. Dit gaf hun kinderen een voorsprong in het onderwijs. Het daaruit voortvloeiende onderwijssucces werd namelijk steeds meer cruciaal om hun sociaaleconomische voorsprong over te dragen op hun kinderen (Dimaggio, 1982). Wanneer een kind, volgens Bourdieu, opgevoed is door ouders die over veel cultureel kapitaal beschikken, zal dit kapitaal aan hem worden meegegeven en zal hij het goed doen op school. De habitus van het kind sluit dan aan op de verwachtingen en eisen van de school (Bourdieu,

1984). Kinderen van ouders met veel cultureel kapitaal hebben daardoor volgens de socioloog een voordeel ten opzichte van de kinderen van minder geboorte afkomst. Het onderwijs verwacht bij aanvang een bepaalde hoeveelheid kapitaal waarover de leerlingen moeten beschikken. Wanneer dit niet het geval is, zullen deze leerlingen meer moeite hebben met de te verwerken stof dan wanneer men wel over het vereiste kapitaal beschikt. Deze achterstand is dan ook blijvend gedurende de gehele schoolloopbaan. Anders dan de directe intergenerationele overdracht van economisch kapitaal, werd reproductie van cultureel kapitaal wel geaccepteerd omdat het een meer natuurlijk proces lijkt waarin vooral (aangeboren) talen en motivatie een rol spelen. De economische elite vond in het onderwijs aldus een alternatief reproductiemechanisme. Zo konden zij hun geprivilegieerde positie alsnog op hun kinderen overdragen door hun culturele kapitaal in de strijd te werpen. Het neutrale karakter van het onderwijs, dat elk kind gelijke ontwikkelingskansen biedt, is hierbij slechts schijn, aldus Bourdieu.

‘Indeed, among all the solutions put forward throughout history to the problem of transmission of power and privileges, there surely does not exist one that is better concealed, and therefore better adopted to societies which tend to refuse the most patent forms of hereditary transmission of power and privileges, than the solution which the educational system provides by contributing to the reproduction of the structure of class relations and by concealing, by and apparently neutral attitude, the fact that it fills its function.’

(Bourdieu, 1973: 72)

Volgens Bourdieu voelen de kinderen uit de hogere klassen zich meer thuis in het onderwijssysteem dan kinderen van lage afkomst en zullen daarom ook succesvoller zijn omdat de formele, highbrow cultuur een belangrijk onderdeel is van het schoolcurriculum in het middelbaar en hoger onderwijs. De kennis van de hoge cultuur wordt positief gewaardeerd in hogere vormen van het onderwijs. Het culturele kapitaal dat men meebrengt naar school is dan ook cruciaal voor de schoolloopbaan aangezien leerlingen dit gemakkelijker cumuleren naarmate ze er bij aanvang al meer van hebben (Bourdieu, 1977). De hogere klassen hebben volgens de socioloog dan ook baat bij het behoud van de traditionele cultuur omdat daarmee de reproductie in stand gehouden wordt.

Voorkennis met betrekking tot de hoge kunsten is cruciaal voor het begrip ervan. Mensen met veel cultureel kapitaal bezoeken dan ook met regelmaat prestigieuze, complexe en verfijnde kunstvormen en de populaire, toegankelijke, eenvoudige kunstvormen worden door het grote publiek bezocht. De laatste kunstvormen vragen dan ook volgens Bourdieu om minder voorkennis om deze goed te begrijpen en zijn daardoor geschikt voor mensen met laag

cultureel kapitaal. Van Eijck (1997) en Nagel (2004) concluderen in lijn met Bourdieu dat men iemands culturele kapitaal kan meten aan de hand van de kennis over en de wijze waarop men tegen de verschillende kunstvormen aankijkt. Hierbij vraagt hoge cultuur om meer voorkennis dan lage cultuur. Smithhuijsen (2001) stelt dan ook dat voor klassieke muziek bepaalde kennis en aangeleerde manieren nodig zijn. Een bezoek aan een klassiek concert zal doen inzien dat er allerlei gedragsregels aan vast zitten. Wanneer individuen van jongs af aan bekend zijn met klassieke concerten en de gedragsregels, zal deze kunstdiscipline veel sneller toegankelijk worden voor individuen die voor het eerst op latere leeftijd een klassiek concert zullen bezoeken. Het cultureel kapitaal is daarmee van invloed op zowel de cultuurparticipatie als de ervaringen die men heeft tijdens receptieve en actieve cultuurdeelname.

Culturele participatie wordt gezien als gedrag waaraan sociale statusgroepen elkaar herkennen en als een hulpmiddel van inclusie en exclusie (Lamont & Lareau in Nagel et al. 2010). Wil men zich aansluiten bij de hogere klassen dan wordt er ook verlangd dat men bekend is met de ‘juiste’ smaak en dat men participeert in de legitieme, hoge kunsten. De omvang van culturele hulpbronnen kan vervolgens weer van invloed zijn op de overdracht van onderwijsongelijkheid. Uit onderzoek blijkt dat culturele bronnen belangrijk zijn voor het onderwijssucces van kinderen: kinderen van ouders die cultureel actief zijn en veel lezen blijken beter op school te presteren dan kinderen van ouders die cultureel minder actief zijn (De Graaf 1986, De Graaf & Kraaykamp 2000). Dit sluit aan bij Bourdieu’s culturele reproductietheorie, waarin de culturele hulpbronnen van ouders een belangrijke schakel vormen in het mechanisme van overdracht van sociale herkomst op het opleidingsniveau van kinderen (De Graaf & De Graaf, 2003).

De kern van Bourdieu’s theorieën is volgens socioloog Ton Bevers, dat een goede smaak niet te relateren is aan de verdienste van een individu, maar werkelijk een product is van klassengrenzen (Bevers in Blokland, 2005). Esthetische oordelen liggen dan ook vast in de wetten van de sociologie. Literatuursociologen Verdaasdonk en Rekveld (1981) bevestigden dat volgens Bourdieu de aanwending van kunst of smaak in het algemeen dient als onderscheiding van andere klassen. De kwaliteiten die worden toegeschreven aan cultuuruitingen zijn in dit perspectief simpelweg resultaten van machtsverhoudingen. Volgens hen is het onderwijs daarbij ook een machtsfactor die een bepaalde cultuur oplegt en deze berust op de machtsverhoudingen tussen de maatschappelijke klassen. Men heeft dan ook sterke relaties gevonden tussen de culturele consumptiepatronen en de sociale status. Uit onderzoek (Ganzeboom, 1989; Knulst, 1989) blijkt dat hoogopgeleiden cultureel actiever zijn dan laagopgeleiden en dat hoger opgeleiden meer participeren in de hoge kunsten dan lager

opgeleiden (Dimaggio & Mohr, 1985). De hoge klassen leggen zich hierbij toe op de legitieme, schone kunsten en de lager opgeleiden op hun eigen volkscultuur die zich kenmerkt door populaire kunstuitingen.

Deze verdeling in cultuurdeelname is bepalend voor het succes op school. Volgens Bourdieu is het spel dat binnen het onderwijssysteem wordt gespeeld vanaf het begin vertekend ten gunste van de leerlingen van de dominante klassen. Het omvangrijke culturele kapitaal van deze klassen leidt tot een statusvoordeel in het onderwijsveld, omdat deze instituties zijn gericht op de habitus van de dominante klasse. Deze habitus zorgt ervoor dat de leerlingen zich thuis voelen binnen het onderwijs en zich gedragen naar de wensen van het systeem. Deze positieve aansluiting is doorslaggevend voor het succes van de leerling. Hierbij stapt Bourdieu af van het progressieve idee dat onderwijs tot emancipatie van de gedomineerde klassen kan leiden. Het onderwijs reproduceert de bestaande sociale stratificatie. En hierbij elimineren de leerlingen uit de gedomineerde klassen zichzelf vrijwillig, uitgaande van een lagere inschatting van hun toekomstige succes in vergelijking met de dominante klassen (Bourdieu & Passeron, 1990). Door voor een lager niveau te 'kiezen' of op eigen initiatief eerder uit te stromen, dragen ze bij aan de legitimatie van het onderwijssysteem als centraal kanaal voor de allocatie van individuen op de arbeidsmarkt.

Uitgaande van de vorige theorieën, zou het culturele kapitaal dat men heeft opgebouwd van invloed kunnen zijn op de evaluaties van kunstvakken door de leerlingen. Kort gezegd zou je kunnen stellen dat de kinderen die al bekend zijn met de wereld van de kunst en cultuur, voornamelijk de leerlingen vanuit de hogere schoolniveaus en degenen met cultureel kapitaalkrachtige ouders, een andere ervaring hebben met CKV en KCV vanwege de overgedragen kennis en de herkenning van bepaalde conventies die gelden voor verschillende kunstdisciplines dan de leerlingen uit de lagere onderwijsniveaus en uit de cultureel minder actieve gezinnen.

### 3.2 CULTUURDEELNAME: EEN KWESIE VAN CULTURELE REPRODUCTIE OF CULTURELE MOBILITEIT

---

Volgens Ineke Nagel (2004) is het van belang dat kinderen allereerst in aanraking komen met de toegankelijke kunstvormen en gaandeweg met de hogere, complexe kunsten. Uit haar onderzoek blijkt dat kinderen meestal als eerste cultureel uitje naar de bioscoop gaan en als laatste naar klassieke concerten. Hierbij is de leeftijd waarop men voor het eerst in aanraking komt met kunst en cultuur sterk afhankelijk van het ouderlijke milieu. Men blijkt in

verschillende volgorde kennis te maken met musea voor beeldende kunsten, cultuurhistorische musea en theater. Het is ook begrijpelijk dat de bioscoop als relatief eenvoudige kunstvorm het eerste is waar een kind mee wordt geconfronteerd. Deze populaire kunstvorm vergt veel minder kennis en vaardigheden dan het bezoeken van een klassiek concert. Vanuit de informatieverwerkingstheorie geldt hierbij dat de verschillen in cultuurdeelname tussen personen voortkomen uit de verschillen in de vaardigheid om complexe informatie te verwerken. Naast de grote invloed van sociale reproductie op de cultuurparticipatie wordt er in het onderzoeksveld dan ook een ander mogelijk invloedrijk model tegenover gezet: Dimaggio's mobiliteitsmodel (1982). Volgens dit model is intergenerationele overdracht niet doorslaggevend bij de totstandkoming van cultuurdeelname onder jongeren en is het ook mogelijk buiten het ouderlijk milieu om cultureel actief te worden. Het onderwijs kan hierbij leiden tot sociale mobiliteit voor leerlingen die voorheen onbekend waren met hoge kunsten. Men kan hierbij door onderwijs het gebrek aan culturele overdracht van huis uit compenseren. Een manier waarop jongeren in aanraking komen met cultuur is via het cultuuronderwijs. Opleidingsniveau zou dan ook een belangrijke determinant zijn van cultuurdeelname (De Graaf en De Graaf, 2002; De Vries, 2006; Nagel, 2004, 2007; Van Wel et al., 2006).

De verschillen die men in onderzoek vond in de cultuurdeelname van hoger en lager opgeleiden (Dimaggio & Useem, 1978; Ganzeboom 1984) worden veelal gezien als een effect van het onderwijs. Hoog opgeleiden zullen tijdens hun schoolloopbaan vaker in aanraking komen met kunst en cultuur dan laag opgeleiden. Uit onderzoek van Van Wel et al. (2006) blijkt dat jongeren met een hoger opleidingsniveau relatief vaker aan kunst en cultuur deelnemen dan lager opgeleide jongeren. Deze verschillen in niveau blijken echter, zoals al bekend werd in vorige paragraaf, niet geheel het resultaat te zijn van het onderwijs, aangezien jongeren uit cultureel actieve gezinnen succesvoller zijn op school dan jongeren uit cultureel inactieve gezinnen (De Graaf en Kraaykamp, 2000; De Graaf en De Graaf, 2002). En hoewel uit diverse onderzoeken naar voren komt dat zowel ouderlijk milieu als opleidingsniveau belangrijke determinanten zijn van cultuurdeelname (Nagel, 2004; 2007), wordt er ook gesteld dat opvoeding meer zegt over cultuurparticipatie dan het opleidingsniveau van het kind (Van Eijck, 1997). Daarmee blijft de sociale reproductietheorie van Bourdieu staan als verklaring van cultuurdeelnameverschillen tussen individuen. Hiernaast blijkt uit onderzoek dat sekse een andere belangrijke determinant is voor cultuurparticipatie: meisjes zijn cultureel actiever dan jongens (Couwenberg en Couwenberg, 2003). Afkomst blijkt geen doorslaggevende determinant te zijn in de cultuurdeelname van jongeren wanneer men

rekening houdt met de achtergrondgegevens van jongeren (Van Iperen, 2003), want hoewel de participatie in de legitieme cultuur actiever is bij autochtone jongeren, blijkt dit voornamelijk beïnvloed te worden door intergenerationele overdracht.

De vakken CKV en KCV zullen voor sommige kinderen hun eerste introductie zijn in de kunst en cultuurwereld. Hoewel men ook al via het primaire onderwijs in aanraking kan komen met verschillende kunstdisciplines, zal dit niet voor iedereen het geval zijn. Daarnaast zal het ook afhankelijk zijn van de cultuurparticipatie van de ouders. Het is dan ook de vraag of, in lijn met de reproductietheorie van Bourdieu, kunstonderwijs alleen de leerlingen met cultureel actieve ouders zou stimuleren in hun cultuurdeelname of dat, uitgaande van de compenserende mobiliteitstheorie, CKV en KCV het verschil tussen leerlingen met en zonder cultureel actieve ouders zal verkleinen.

### 3.3 KUNSTEDUCATIE

---

Onderwijs heeft volgens Bourdieu, naast het ouderlijk milieu, een bepalende factor in de vorming van het culturele kapitaal van een kind. Het heeft invloed op de kennis en vaardigheden die men meekrijgt binnen de kunstenwereld. In dit gedeelte van het theoretische kader zal er stil worden gestaan bij het belang van kunsteducatie, het soort kunsteducatie en de problemen binnen kunsteducatie.

---

#### BELANG KUNSTEDUCATIE

---

Veel onderzoekers en beleidsmakers zijn overtuigd van de positieve werking van kunst en cultuur op jongeren (Bamford, 2006; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006; Plasterk, 2007). Deze overtuigingen variëren van l'art pour l'art rechtvaardigingen van kunst, waarbij men gelooft in de intrinsieke waarde van autonome kunst, tot overtuigingen die veel verwachten van de sociale effecten van kunst en cultuur (Bamford, 2007). Blokland (2005) verwijst hierbij naar de intrinsieke waarde ervan door te stellen dat kunst een bijdrage kan leveren aan het vergroten van de individuele autonomie, het vergroot het zelfbewustzijn en het voorstellingsvermogen. Twaalfhoven (2008: 3) beschrijft in haar artikel de intrinsieke waarde van kunst als: 'effecten die iets waardevols toevoegen aan het leven van mensen, omdat het tegemoetkomt aan een wens van velen om de eigen beperkte grenzen te verleggen'. De extrinsieke effecten van kunst verwijzen naar de positieve bijdrage die kunst kan leveren aan de economie, de sociale cohesie of het welzijn van de mens. Volgens Twaalfhoven kan



deze kunstwaarde gezien worden als secundair effect, dat tot stand kan komen door de intrinsieke waarde die kunst voor mensen kan hebben.

Cultuurnetwerk Nederland, kunstvakverenigingen en docentopleidingen kunstvakken benadrukken onder leiding van Piet Hagnaars (2011) in een brief aan de Onderwijsraad het belang van de kunstvakken. Hierbij wordt benadrukt dat de kunstvakken socialiseren en kwalificeren door de leerlingen voor te bereiden op een volwaardige deelname aan de maatschappij. Ook wordt er verwezen naar verwerving van cognitieve en sociale vaardigheden door middel van de kunstvakken. Daarnaast wordt het standpunt ingenomen dat kunstvakken als voedingscentrum dienen waarop creativiteit bloeit en waar men leert ‘out of the box’ te denken. Hagnaars geeft ook aan dat kunsteducatie belangrijk is voor een evenwichtig curriculum waarbij de leerlingen leren zichzelf uitdrukken, kennis en inzicht van de geschiedenis en de actuele betekenis van kunst en cultuur verwerven en daarop kritisch leren reflecteren. Dit versterkt hun cultuurhistorisch besef. Bovendien bevorderen de kunstvakken volgens Hagnaars (2011) de schoolprestaties van de leerlingen. Hierbij verwijst de directeur van Cultuurnetwerk naar de positieve effecten van drama op taalgebruik en van beeldende vorming op het ruimtelijk inzicht en meetkundige denken (Hagnaars, 2011). Hiernaast is er nog niet gesproken over het belang van kunsteducatie als vorm van een toekomstig kunstpubliek. Kunsteducatie schept de mogelijkheid het cultureel kapitaal van kinderen – en daarmee hun toekomstige cultuurdeelname - te vergroten. Investing in het cultuuronderwijs is volgens Blokland dan ook noodzakelijk voor het verbreden van de culturele competenties van een kind. Het schept de mogelijkheid om door culturele competenties het kunstgenot van kinderen met beperkte culturele bagage te vergroten en hen in aanraking te brengen met het onbekende (Blokland, 2005).

---

### SOORT KUNSTEDUCATIE

---

Verschillende ervaringen in de onderzochte kunstvakken door de leerlingen kunnen ook verbonden zijn aan de manier waarop het vak gegeven wordt en de voorkeuren die de leerlingen hierbij hebben. Bij CKV en KCV worden leerlingen verwacht te kijken, te doen en te denken. Kunsteducatie bestaat dan ook uit drie elementen: actieve kunsteducatie, receptieve kunsteducatie en reflectieve kunsteducatie. Het Nederlands Instituut voor Kunsteducatie beschrijft actieve kunsteducatie als het werken met kunstzinnige middelen of technieken, receptieve kunsteducatie als beschouwelijke activiteiten en reflectieve kunsteducatie als activiteiten waarbij de doelgroep kennis maakt met kunst en cultuur, maar ook een moment waarbij betekenis en vorm met elkaar in verband worden gebracht (Haanstra en Oostwoud

Wijdenes, 1997). Hierbij benadrukken ze het belang van de combinatie van de drie vormen. Dit zal namelijk leiden tot effectievere kunsteducatie en zal de kans vergroten dat leerlingen in de toekomst, na hun schoolperiode, meer aan kunst en cultuur zullen deelnemen.

Leerlingen zullen echter een voorkeur hebben binnen de drie elementen. Waar de ene leerling graag actief met zijn handen bezig is en blij wordt van praktische opdrachten zal de ander liever naar kunst en cultuur kijken en er over praten en discussiëren. Hierbij is het waarschijnlijk dat leerlingen van hogere schoolniveaus minder moeite zullen hebben hun concentratie te behouden dan de leerlingen van de lagere niveaus. Receptieve en reflectieve onderdelen zouden door de mavo hierbij minder gewaardeerd kunnen worden dan de actieve onderdelen.

Naast de bestempeling van het belang van een combinatie van het actieve, het reflectieve en het receptieve is er weinig consensus over de manier waarop kunsteducatie gegeven moet worden. Hoewel de cruciale rol van de docent vaak genoeg in onderzoek naar voren komt (Bamford, 2007; Onderwijsraad van Cultuur, 2006) is er volgens de Onderwijsraad behoefte aan inzicht in de didactische benaderingen in kunsteducatie om verschillen in cultuurdeelname en de rol van opleidingsniveau en kunsteducatie daarin te begrijpen. In onderzoek worden vaak twee didactische benaderingen naast elkaar gezet: de leerlinggerichte en de leerstofgerichte benadering (Boekearts & Simons, 1993; Kallenberg e.a., 2000; Haanstra & Damen, 2003). Damen schets in haar onderzoek met Haanstra (2003) een schema met exemplarische kenmerken van leerstof- en leerlinggerichte aanpakken in kunsteducatie. Hierbij kenmerkt de leerstofgerichte benadering zich door het klassikale lesgeven, de sturende keuze van cultuurdeelname, de focus op het overbrengen van kennis en inzicht als kernpunt en de gerichtheid op product en theorie. De leerlinggerichte aanpak is te herkennen aan de individuele begeleiding, vrijheid en keuze in cultuurdeelname, nieuwe kunstvormen herkennen en focus op het leerproces en de belevingswereld van de leerling (Damen & Haanstra, 2003). Het is hierbij te verwachten dat leerlingen de leerlinggerichte aanpak meer zullen waarderen dan de leerstofgerichte aanpak. En hoewel er kanttekeningen gezet worden bij de 'plezier factor' van deze didactiek, hebben de aanhangers van de leerlinggerichte benadering een sterk argument in handen sinds Verboord (2003;2005) in zijn onderzoek naar de gevolgen op de langere termijn van de twee didactische benaderingen in het literatuuronderwijs, aantoonde dat de leerlinggerichte aanpak tot meer cultuurdeelname leidt.

---

## PROBLEMEN KUNSTEDUCATIE

---

In een grootschalig onderzoek naar kunsteducatie in Nederland rapporteert Bamford (2007) over de stand van zaken in het Nederlandse cultuuronderwijs. Hierin signaleert ze verschillende problemen. Een van de problemen is het gebrek aan controle op besteding van de ‘vouchers’ (nu cultuurkaart) en onvoldoende kwaliteit in de selectie. Daarnaast blijkt het culturaanbod vaak ontoegankelijk voor kansarme groepen. Kunsteducatie komt volgens Bamford dan ook voornamelijk ten goede aan kinderen uit de meer bevoorrechte kringen. Ook blijkt uit het onderzoek dat de leerlingen voornamelijk met receptieve kunsteducatie te maken krijgen en te weinig met reflectieve en actieve kunsteducatie.

Daarnaast is er over de gehele linie een gebrek aan doorlopende leerlijnen voor het kunstonderwijs of methoden voor het beoordelen van leerlingen (Bamford, 2007). Aan dit gebrek is gehoor gegeven met het nog lopende vierjarige onderzoek *Cultuur in de spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* van de Rijksuniversiteit Groningen en het SLO dat als doel heeft een theoretisch kader en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen. Volgens Van Heusden (2010) is er een grote behoefte aan verduidelijking in de betekenis van cultuureducatie. Door een proces van vercommercialisering en mondialisering, een afnemende macht van de elite en steeds hechtere banden tussen de culturele domeinen zijn er onduidelijkheden ontstaan over de gevestigde opvattingen over cultuur. Dit leidt tot onzekerheid die op verschillende niveaus wordt gedeeld. Zowel basisscholen, het middelbare onderwijs, ondersteunende instellingen, aanbieders van cultuur en de overheid hebben problemen met de definiëring van de inhoud en de vorm van cultuureducatie. Hierbij verwijst men naar een gebrek aan theorievorming van het begrip cultuur. Het uitgangspunt van het onderzoek is de ontwikkeling van het culturele zelfbewustzijn van leerlingen door het cultuuronderwijs. De reflectie van de cultuur en voornamelijk de eigen cultuur van de leerling zou volgens de onderzoekers centraal moeten staan in het cultuuronderwijs.

Tot slot mist men in de wereld van de kunsteducatie objectieve onderzoeks- en evaluatiegegevens met betrekking tot effectieve cultuureducatie. Hoewel er keer op keer verbanden zijn aangetoond tussen cultuureducatie en sociale en cognitieve leerlingkenmerken, heeft men in het onderzoeksveld problemen met het aantonen van causaliteit in deze verbanden. Dit externe cultuureducatieprobleem is bijvoorbeeld terug te vinden in de meta-analyse van Winner en Cooper (2000) naar de relatie tussen cultuureducatie en schoolprestaties. Hierbij vinden ze geen studies die causale mechanismes van relaties

onderzoeken. Ze bevestigen dat er vaak geen rekening wordt gehouden met storende factoren. Zo zou het verband tussen cultuureducatie en schoolprestaties ook verklaard kunnen worden doordat scholen die veel aan cultuur doen betere docenten en studenten aantrekken. Ook wordt er gesuggereerd dat scholen die veel aan cultuur doen op een specifieke wijze les geven in niet-kunsvakken (Winner en Cooper, 2000). Het grote gebrek aan aantoonbare causaliteit in de onderzoeken is volgens Van Noord (2010) te verklaren door de beperkte mogelijkheden om in dergelijk onderzoek aan de causaliteitseisen te voldoen. Vooral voor sociale effecten van cultuur is een experimentele opzet vrijwel onmogelijk. De invloed van cultuur is moeilijk los te zien van andere mogelijke invloeden van buitenaf. Hoewel er bij onderzoeken naar de cognitieve effecten meer experimentele opzetten gebruikt worden, heerst er ook discussie over het aantonen van causaliteit.

### 3.4 VELDONDERZOEK CKV EN KCV

---

In dit gedeelte van het theoretisch kader zal worden achterhaald in welke mate de behandelde theorieën worden bevestigd in resultaten van Nederlands onderzoek over CKV en KCV. De resultaten zijn gebaseerd op sociologisch georiënteerde onderzoeken waarbij de hierboven genoemde vakken als uitgangspunt dienen. Hierbij zal allereerst stilgestaan worden bij de invulling van de kunsvakken. Vervolgens zullen de effecten van het vak op de cultuurdeelname van de leerlingen worden belicht. Daarna zal de nadruk liggen op specifiek onderzoek naar de ervaring met de vakken KCV en CKV vanuit het oogpunt van de leerlingen en tot slot zullen de knelpunten van de vakken uiteen worden gezet.

---

#### INVULLING VAN HET KUNSTVAK

---

Onderzoek geeft aan dat de organisatorische invulling van de CKV en KCV afwijkt van het traditionele onderwijs in de kunsvakken (Haanstra et. al, 2002, Damen & Ganzeboom 2010). De opzet van de vormende vakken blijkt echter niet altijd in de praktijk uitvoerbaar te zijn. Uit het CKV1-Volgproject: een driejarig project door de Universiteit van Utrecht naar de belangrijkste aspecten van de eerste jaren van de invoering van het vak CKV1, bleek de ideale opzet van CKV met een multidisciplinair team in de praktijk veelal niet realiseerbaar. CKV wordt meestal door één of twee docenten gegeven. In de teams blijken de competenties op het gebied van zang en dans veelal te ontbreken (Ganzeboom et al.2003).

Daarnaast blijken CKV1- docenten te verschillen in de manier waarop ze het vak geven (Ganzeboom et al.2003, Damen & Ganzeboom 2010). Deze verschillen zijn terug te

brengen tot de dimensie van een leerstof- of leerlinggerichte didactische aanpak. De docenten blijken toch eerder te kiezen voor een leerlinggerichte aanpak dan een leerstofgerichte aanpak voor CKV1. Wat de domeinen B (kennis van kunst en cultuur) en C (praktische opdrachten) betreft zijn de docenten verdeeld in hun didactische aanpak (Damen 2010). Docenten schetsen de ideale les als: in minder mate klassikaal, minder toetsen en in mindere mate geneigd om cijfers te geven.

De docenten verschillen onderling in hun keuzes voor culturele activiteiten (Dieleman, 2010). Sommige docenten laten hun leerlingen geheel vrij in de keuzes voor culturele activiteiten, anderen laten ze kiezen uit een shortlist en weer andere hebben de keuze drastisch beperkt en kiezen voor een groepsbezoek met een gedegen voorbereiding (Dieleman, 2010). De docenten die hun leerlingen vrij laten, blijken uit het onderzoek het keuzeaanbod zonder noemenswaardige filtering door te spelen. De leerlingen mogen alles kiezen zolang ze hun keuze maar kunnen verantwoorden. Deze verantwoording blijkt echter meer een kwestie van de juiste redenering dan van de uiteindelijke keuze, waardoor volgens Dieleman sommige leerlingen zelfs met een bezoek aan de Efteling weggelopen. Wanneer de docent kiest voor een shortlist, blijkt deze of juist gedomineerd te worden door legitieme kunsten of wordt die 'hoge' kunst juist vermeden uit angst voor complexiteit en provocerende thema's. En als de docent kiest voor een combinatie van keuzevrijheid van de leerling en een gepland aantal cultuuruitjes, blijken deze laatste veelal verbonden te worden aan workshops of andere praktische activiteiten. De geplande uitjes blijken wel vaak bij toeval tot stand gekomen te zijn. Deze toevallige keuzes worden volgens Dieleman (2010) geleid door het aanbod van de instellingen op de geplande culturele dag van de school. Overeenstemming tussen docenten is er wel over de optredens op het gebied van de podiumkunsten: deze moeten live zijn. Men komt niet weg met het bekijken van een film of een concertweergave op dvd. Verder gaat het vooral in overleg tussen leerling en docent (Ganzeboom et al.2003).

---

### CULTUURDEELNAME

---

Er zijn verscheidene onderzoeken gepubliceerd waarin de effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen zijn onderzocht (Kracman, 1996: Kraaykamp, 2003; Nagel et al, 1997: Ranshuysen & Ganzeboom, 1993: Damen 2010). Hierbij zijn er wel degelijk effecten gevonden van binnenschoolse kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen. Deze effecten bleken echter minimaal in vergelijking met de invloeden van culturele socialisatie door ouders en het scholingsniveau. Verschillende onderzoekers hebben zich naast effectenonderzoek van kunsteducatie ook vastgebeten in onderzoek naar de effecten van CKV

op de cultuurparticipatie van leerlingen van de middelbare school, maar de resultaten bleken over het algemeen teleurstellend. Onderzoek van Ganzeboom (2003) en Haanstra et al. (2002) leidde dan ook voornamelijk tot falsificaties van de hypothesen over de invloed van CKV op de cultuurparticipatie van jongeren.

Marie-Louise Damen (2010) heeft met haar promotieonderzoek de effecten van CKV1 op de cultuurdeelname van leerlingen van het voortgezet onderwijs belicht aan de hand van vier empirische studies die zij in samenwerking met Haanstra en Nagel heeft uitgevoerd. Alle onderzoeken zijn gebaseerd op de dataset van *Jeugd en Cultuur*, een overkoepeling van het CKV1- Volgproject en een CJP-onderzoek (Ganzeboom & Nagel, 1998- 2003, 2004). Hiervoor zijn 3897 jongeren (CKV-leerlingen en jongeren die het vak ondertussen al twee tot zes jaar hadden afgerond) onderzocht. In haar studies kijkt ze naast variabelen zoals geslacht, etnische en sociale achtergrond ook naar de didactische lesaanpak van docenten. De eerste studie waar Damen (2010) als hoofdauteur de korte termijn effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen van het voortgezet onderwijs onderzocht, vond inderdaad een stijgende participatie in cultuur voor CKV1- leerlingen in vergelijking met leerlingen die het vak niet volgden. Dit geldt voornamelijk voor de deelname aan traditionele cultuur en in mindere mate voor de deelname aan populaire cultuur. CKV1 bleek echter de cultuurdeelname en de houding ten opzichte van kunst van leerlingen tot zes jaar na afsluiten van het vak niet blijvend te veranderen. De effecten van CKV1 waren het groots bij havo- en vwo-leerlingen. De effecten waren kleiner of afwezig bij vmbo'ers en gymnasiasten. De kleinere impact van de klassieke variant van CKV, KCV, wordt door de onderzoekers verklaard door de minimale deelname aan activiteiten voor dit vak. Uit de resultaten bleek verder dat CKV hetzelfde effect heeft op studenten onafhankelijk van hun geslacht en etnische en sociale achtergrond. CKV werkt echter wel anders voor verschillende opleidingsniveaus. De effecten blijken groter bij de havo en het vwo en daardoor zullen de gymnasiasten hun koppositie in cultuurdeelname en houding ten opzichte van kunst en cultuur deels inleveren. De culturele reproductietheorie van Bourdieu gaat hierbij volgens de auteurs dan ook niet geheel op. Damen (2010) stelt dat de verschillen tussen leerlingen in cultuurdeelname en hun houding ten aanzien van kunst en cultuur deels toe te schrijven zijn aan kenmerken van scholen en docenten. De didactische aanpak blijkt echter geen effect te hebben op de deelname aan en de houding ten opzichte van kunst en cultuur van de leerlingen tijdens het vak.

In een tweede recente studie van Nagel, Damen en Haanstra (2010), *The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands*, werd er wederom gezocht naar de

effecten van CKV op de cultuurdeelname van jongeren. In drie cohorten zijn leerlingen benaderd. In lijn met onderzoeksresultaten waaruit bleek dat deelname aan de hoge kunsten wel degelijk van invloed was op de sociale status van een individu, is er in dit onderzoek met nadruk gelet op de langere-termijneffecten van CKV1 op de participatie in de hoge kunsten. Voor de hypotheses van het onderzoek ging men uit van de reproductietheorie van Bourdieu en het culturele mobiliteitsmodel van Dimaggio (1982). Net als de voorgaande onderzoeken demonstrenen de resultaten dat CKV1 noch de culturele participatie van de leerlingen beïnvloedt, noch hun blik op de kunsten twee tot zes jaar nadat ze het vak afgrond hadden. De afwezigheid van effecten bleek gelijk te zijn voor leerlingen uit cultureel actieve gezinnen en uit cultureel passieve gezinnen. Wel vond men een significant verband tussen de culturele participatie van ouders en het onderwijsniveau van de leerling.

---

### BELEVINGSONDERZOEK LEERLINGEN

---

Wat de invulling en beleving van CKV1 door leerlingen betreft, blijken de leerlingen over het algemeen niet zo positief tegenover het vak staan. Het vak CKV vinden de leerlingen over het algemeen onduidelijk, chaotisch en teveel gericht op de legitieme, voor hen saaie cultuur. De meeste waardering bestaat volgens het CKV1- volgproject onder meisjes en leerlingen met een cultureel profiel (Ganzeboom et al., 2003). Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat leerlingen die ervaringsgericht les krijgen positiever over het vak oordelen dan degenen die kennisgericht les krijgen. De leerlingen uit plaatsen met veel cultureel aanbod blijken het vak niet meer te waarderen dan leerlingen uit plaatsen met weinig cultureel aanbod (Haanstra et al., 2002).

Uit een CJP-onderzoek (Rynja, 2005) blijken CKV-leerlingen de bonnen (nu cultuurkaarten) als initiatief van het ministerie van OC&W erg te waarderen. Wel blijkt dat één op de vijf vmbo- leerlingen en één op de tien havo- en vwo- leerlingen de bonnen zelf niet ontvangt en dus geen vrijheid heeft in hun activiteitenkeuze. Over alle onderwijstypen volgen leerlingen min of meer dezelfde CKV-activiteiten. De leerlingen besteden hun bonnen voornamelijk aan activiteiten waar men buitenschools ook naartoe zal gaan. Uit de rapportages van het CPJ-project en het CKV1- volgproject blijkt dit uit de voornamelijk populaire bezoeken aan culturele activiteiten voor de kunstdossiers. Een kwart van de activiteiten bestaat uit film en daarna blijken musea en theaters de grootste trekpleisters te zijn. De minder complexe activiteiten worden over het algemeen hoger gewaardeerd dan de complexe activiteiten (Rynja, 2005; Haanstra et al., 2002). De leerlingen bezoeken klassiek concerten het minst vaak met CKV.

Uit het CJP- onderzoek blijken vmbo'ers over de gehele linie het minst cultureel actief. Toch erkennen ze dat het vak hen in aanraking brengt met nog onbekende kunstvormen. Ze waarderen deze nieuwe kunstdisciplines vaak meer dan ze in eerste instantie hadden verwacht. Relatief zijn vwo'ers het minst enthousiast, maar zij krijgen dan ook vaak precies wat ze hadden verwacht. Een groot deel van de leerlingen zegt van plan te zijn hun culturele deelname voort te zetten. Verder blijkt dat de docenten cruciaal zijn voor de beleving van het vak op het gebied van informatieoverdracht en het aanwakkeren van enthousiasme, maar ook in beslissingen over het aantal cultuuruitjes en de bonverdeling. Wel zouden de scholen meer moeten stil staan bij de smaak van de jongeren, want hoewel uit de resultaten blijkt dat er veel aandacht is voor populaire activiteiten, blijft dit volgens de leerlingen veelal steken bij de bekende populaire kunstvormen. En daarnaast zou het aanbod volgens hen uit moeten breiden en aangepast moeten worden aan de wensen per niveau (Rynja, 2005).

Bourdieu's concept van cultureel kapitaal blijkt in de onderzoeken een grote verklaringskracht te hebben. Leerlingen uit cultureel actieve gezinnen blijken CKV1 meer te waarderen dan de leerlingen waar van de ouders op cultureel gebied nauwelijks actief zijn. Bourdieu's theorie over opleiding als determinant voor cultuurdeelname gaat echter niet op in het Volgproject-onderzoek. Leerlingen met een hoger opleidingsniveau kiezen, wanneer de cultuurdeelname van de ouders constant wordt gehouden, niet zozeer voor hogere cultuuruitingen (Ganzeboom et al., 2003).

Onderzoek met betrekking tot de ervaring van KCV'ers is beperkt. Wel is er door Van 't Hoff (2005) onderzoek verricht naar het handelingsdeel van KCV. Uit haar onderzoek blijkt dat KCV-leerlingen niet minder activiteiten bezoeken dan havo of vwo- leerlingen. Bij de activiteiten gaan ze naast de Rome- reis in het binnenland voornamelijk naar musea en theaters, bekijken ze architectuur, nemen ze deel aan stadswandelingen en nemen ze een kijkje bij archeologische opgravingen. Men gaat in Nederland het meest naar het Paleis op de Dam, het Allard Pierson Museum, Museum Boijmans van Beuningen en het Rijksmuseum. Theatervoorstellingen blijken ook erg populair. Archeologische opgravingen blijken het minst vaak bezocht te worden door de KCV'ers. In de meeste gevallen sluiten de excursies aan op de themabehandeling in de lessen. En over het algemeen worden de excursies klassikaal ondernomen.



---

## KNELPUNTEN CKV EN KCV VOOR DOCENTEN

---

Een van de belangrijkste knelpunten van het vak voor de docenten is volgens Dieleman (2010) het kiezen voor kwaliteit. Hiermee doelt hij op de keuzes die docenten moeten maken met betrekking tot het voorstellingsaanbod voor de culturele activiteiten binnen CKV en KCV. Bij dit keuzeprobleem spelen kwesties als canon en keuze uit hoge en lage cultuur een rol. In het onderzoek vraagt Dieleman zich af of leerlingen zelf in staat zijn om een beredeneerde keuze uit het cultuuraanbod te maken en in hoeverre de leerlingen geconfronteerd moeten worden met het onbekende of dat de cultuurtuitjes juist moeten aansluiten bij hun eigen leefwereld. Hierbij stelt Dieleman (2007) dat de leerlingen, maar ook zeker de docenten, vaak niet tot de kenners van de verschillende cultuurvelden behoren. Wat betreft de kwaliteit van een gekozen activiteit, benadrukt Dieleman in lijn met Van Maanen (1997) dat het niet aan één bepaalde objectieve maatstaf moet voldoen, maar de verbeeldingskracht moet prikkelen. Leerlingen gaan naar school om iets te leren en dit verwijst naar het zich eigen maken van iets nieuws, onbekends. Dit zou volgens hem dan ook het uitgangspunt moeten zijn van CKV.

Vanwege de onbekendheid met de wereld van de kunst en cultuur onder met name vmbo'ers (Cultuurnetwerk, 2003), hebben docenten de belangrijke rol om leerlingen hiermee op een aangename en enthousiaste manier in aanraking te brengen. Het behoud van dit enthousiasme blijkt uit het onderzoek vaak een knelpunt te zijn als gevolg van demotivatie van leerlingen, tegenwerking van ouders, onmogelijke lestijden voor CKV, ongeschikt lesmateriaal en cultureel aanbod vanuit de instellingen. Een ander belangrijk knelpunt is het beperkte aantal uren dat beschikbaar is voor CKV-vmbo. Knelpunten die uit het Volgproject CKV1 komen zijn voornamelijk financiële problemen, een overload aan informatie van instellingen aan cultuurcoördinatoren en de beperkte afstemming op de leerling (Ganzeboom et al.2003).

Deels gelden deze problemen ook voor de collega's van het gymnasium. Uit onderzoek van Van Meurs (2008) bleek namelijk dat verschillende KCV docenten kampen met slechte lescondities, een tekort aan uren, een onvoordelig roosterschema en een gebrek aan geschikte lokalen. En Van 't Hoff (2005) verwees in haar onderzoek naar het beperkte culturele aanbod voor KCV'ers. Daarnaast bleken KCV docenten ook problemen te hebben met praktische zaken bij cultuurtuitjes, zoals reisafstand, financiële aspecten en tijdgebrek. Vooral buiten de Randstad bleek het aanbod minimaal. Ook roosterproblematiek blijkt bij KCV een knelpunt. Veel educatieve afdelingen binnen culturele instellingen blijken onbekend

te zijn met de eindtermen en in het ergste geval met het bestaan van het vak. Dit komt dus voor een groot deel overeen met de klachten bij CKV-vmbo, ondanks het grote verschil in beschikbare uren tussen de niveaus. Volgens onderzoek van Wervers (2002) naar problemen bij CKV op het vmbo, blijkt dat het een zeer goede planning vereist om in de veertig beschikbare uren te voldoen aan de eindtermen van het CKV-vmbo. Tot slot blijkt de samenwerking tussen CKV en KCV niet van de grond te komen en de rol van de kunstcoördinator voor KCV beperkt. De kunstcoördinatoren en culturele instellingen blijken toch meer op CKV gericht te zijn (Van 't Hoff, 2005).

### 3.5 VERWACHTINGEN

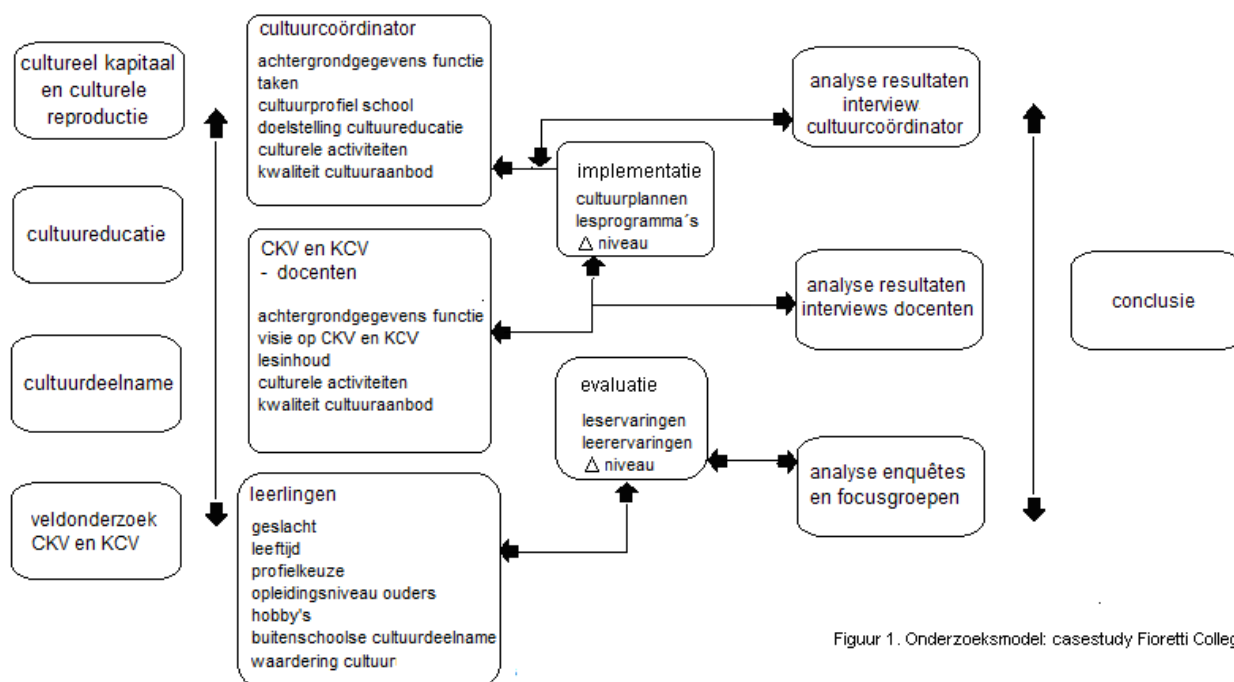
---

Voor deze thesis zijn er op basis van theorie verwachtingen met betrekking tot de resultaten op te stellen. Ze zijn niet allemaal strikt toetsbaar, maar zullen tijdens het onderzoek als richtsnoer dienen.

1. Er zijn grote verschillen tussen de schoolniveaus in a) de invulling van het cultuuronderwijs door de cultuurcoördinator en b) de invulling van de kunstvakken door de docenten.
2. De mavo afdeling heeft problemen bij de invulling van het vak door het geringe aantal beschikbare uren.
3. KCV docenten zullen meer dan CKV docenten de nadruk op de hoge kunsten leggen.
4. Leerlingen van hogere schoolniveaus (gymnasium en vwo) zijn buitenschools cultureel actiever met familie en vrienden dan leerlingen van de lagere schoolniveaus.
5. Leerlingen vinden CKV minder belangrijk dan andere schoolvakken.
6. Leerlingen prefereren a) een minder theoretische aanpak en b) een meer praktische aanpak.
7. Leerlingen vinden de verwerking van de verplichte activiteiten te tijdrovend.
8. Leerlingen van hogere schoolniveaus (gymnasium en vwo) zullen meer affiniteit hebben met CKV en KCV dan leerlingen van de lagere schoolniveaus.
9. Leerlingen met hoogopgeleide ouders waarderen CKV en KCV meer dan leerlingen met laagopgeleide ouders.
10. Leerlingen die buitenschools cultureel actief zijn ervaren CKV en KCV positiever dan de leerlingen waarbij dit niet zo is.
11. a) Meisjes en b) leerlingen met de culturele profielen waarderen CKV en KCV meer dan leerlingen met niet-culturele profielen.

## 4 OPERATIONALISERING EN ONDERZOEKSMETHODEN

### Onderzoeksmodel



Figuur 1. Onderzoeksmodel: casestudy Fioretti College

### 4.1 TOELICHTING ONDERZOEKSMODEL

Het bovenstaande model geeft de structuur weer van de analyses in dit onderzoek. Het onderzoek is een casestudy die gericht is op een middelbare school uit regio Zuid-Holland: het Fioretti College te Lisse. Voor deze school wordt door zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek geprobeerd een antwoord te vinden op de hoofdvraag: *Hoe vertalen de cultuurcoördinator en de docenten van het Fioretti College uit Lisse de richtlijnen voor CKV en KCV in cultuurplannen en lesprogramma's en hoe ervaren leerlingen van verschillende niveaus deze vertaalslag?* Hierbij staan drie groepen centraal. Uit de tweede kolom van het onderzoeksmodel wordt duidelijk dat het gaat om de cultuurcoördinator van de school, de CKV- en KCV- docenten en de groep leerlingen. Vanuit deze drie verschillende perspectieven zullen de genoemde kunstvakken onderzocht worden. Hiervoor zal er een tweedeling gehanteerd worden met aan de ene kant de professionele implementatie van het vak door de cultuurcoördinatoren en de docenten en aan de andere kant de reflectie van de leerlingen. De eerste twee groepen hebben invloed op de input van de cultuurplannen in het educatiebeleid (cultuurcoördinator) en op de culturele lesprogramma's van CKV en KCV op school (docenten). Bij het onderzoek naar de cultuurplannen van de cultuurcoördinator zal er

gekeken worden naar: de achtergrondgegevens van de functie (benodigde opleiding of certificaten van bijscholing), de taken, het cultuurprofiel van de school, de doelstellingen van cultuureducatie, de culturele activiteiten en de kwaliteit van het cultuuraanbod. Bij de gesprekken met de docenten zal de focus liggen op: de achtergrondgegevens van de functie (benodigde opleiding of certificaten van bijscholing, de visie op CKV en KCV, de lesinhoud, de culturele activiteiten en de kwaliteit in het cultuuraanbod). De uitkomst van de input in cultuur door de cultuurcoördinator en de docenten zal uiteindelijk in deze casestudy beoordeeld worden door een groep leerlingen. Hierbij staan de leservaringen en de leerervaringen van de leerlingen centraal. Hierbij wordt er rekening gehouden met: het geslacht van de leerling, de leeftijd, de profielkeuze, het opleidingsniveau van de ouders, de hobby's, de buitenschoolse cultuurdeelname en de waardering voor cultuur. De analyse van de implementatie en de evaluatie wordt in hoofdzaak gestructureerd door het verschil in schoolniveau. Stapsgewijs zullen er uit de interviews, enquêtes en focusgroepen resultaten vloeien waaruit de mate van aansluiting tussen deze drie groepen zal blijken. De inhoudelijke focus van het onderzoek is in belangrijke mate geïnspireerd op de theorieën in de linkerkolom van het model. In de conclusie van de casestudy zullen de resultaten uit de analyses de hoofdvraag van het onderzoek beantwoorden en zullen er eventuele aanbevelingen aandragen worden.

---

## 4.2 OPERATIONALISERING

---

---

### SELECTIEPROCEDURE

---

Het onderzoek focust zich specifiek op de het Fioretti College in Lisse. De keuze voor deze specifieke middelbare school is gerelateerd aan een aantal uitgangspunten en een samenloop van omstandigheden tijdens de selectieprocedure. Tijdens deze procedure was het oorspronkelijk de bedoeling drie scholen te vinden: een vmbo- school, een havo- en vwo- school en een gymnasium. De externe factor in het onderzoek is namelijk gericht op de niveaoverschillen van de mavo klassen tot de gymnasiasten. Naast deze eis zouden de scholen uit de regio Zuid- Holland moeten komen. De school zou daarnaast idealiter een cultuurrijk aanbod hebben. Deze eis zorgt ervoor dat alle leerlingen in ieder geval via school al in aanraking zijn gekomen met kunst en cultuur. De achterliggende verklaringen van hun evaluaties van CKV en KCV zullen hierbij niet zozeer te relateren zijn aan het culturele aanbod van de school, aangezien deze factor min of meer gelijk is voor elke leerling. En tot

slot zouden er minimaal per niveau twee CKV of KCV- klassen moeten zijn met een leerlingaantal van rond de twintig man.

Bij het selectieproces van de scholen is er allereerst rekening gehouden met de plaats en het cultuurrijke aanbod van de school. Op de website van Cultuurplein wordt er jaarlijks een lijst gepresenteerd van scholen die veel aan cultuur doen. Hierbij maken zij onderscheid tussen cultuurprofielscholen, brede scholen, scholen die veel kunstlessen aanbieden op het gebied van drama en dans, kunst- vooropleidingen, cultuurklassen en vernieuwingsscholen. Omdat het onderzoek is gericht op de gemiddelde CKV en KCV'er, zijn speciale cultuurscholen of cultuurvooropleidingen niet geschikt voor het onderzoek. Deze leerlingen hebben waarschijnlijk al een voorliefde voor cultuur. Brede scholen en vernieuwingsscholen (Dalton, Jenaplan en Montessori) bieden beiden veel meer cultuur aan dan reguliere scholen. Hierbij bestaat de mogelijkheid dat de kinderen die hierop worden gezet uit relatief cultureel actieve gezinnen komen. Daarom zijn ook deze scholen niet in de selectie betrokken. Voor dit onderzoek is er op de Cultuurplein-website geselecteerd op die scholen uit de regio Zuid-Holland met cultuurklassen of scholen die extra dans en drama- lessen aanbieden ([www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl)). Dit zijn klassen met net wat meer cultuuraanbod dan de andere reguliere scholen. De cultuurklassen zijn in dit geval klassen voor leerlingen die naast hun normale lessenrooster ook kunnen kiezen voor kunstklassen. Sommige scholen bieden dit alleen in de onderbouw aan en bij andere loopt het door tot aan de laatste klassen.

Uit de selectie volgde een lijst van in totaal 21 scholen, die allen diverse niveaus aanboden. Hierop stonden slechts twee aparte gymnasia. Ook bleken er weinig havo en vwo-scholen te zijn, maar eerder combinaties met het vmbo. Nadat de gymnasiums scholen aangaven geen interesse te hebben in samenwerking voor het onderzoek, is de eis over de niveauverdeling op scholen voor de casestudy herzien. Er is op zoek gegaan naar één school die alle niveaus aanbiedt. Dit verandert verder niets aan het aantal te onderzoeken niveaus, klassen, leerlingen en docenten. Wel is er in dit geval één cultuurcoördinator. En hierbij is het noodzakelijk dat de mavo-leerlingen ook daadwerkelijk CKV- lessen krijgen. Uit de selectieprocedure bleek dit namelijk toch veelal niet het geval, hoewel het wel verplicht is. De scholen die niet mee wilden werken, verwezen vaak naar tijdgebrek. Daarnaast bleek het toch ook een uitdaging om alle CKV en KCV- docenten van één school bereid te vinden mee te werken. Waar een docent interesse toonde, haakte zijn of haar collega's helaas af. De eerste school die aan alle eisen voldeed was het Fioretti College uit Lisse. De cultuurcoördinator wilde graag meewerken en vond drie docenten (waarvan zij er ook een was) bereid tijd in het onderzoek te steken.

Het Fioretti College is een middelbare school uit de Bollenstreek met vijf afdeling: de hoofdafdeling *Fioretti Sportlaan* die onderdak bied aan de havo, het atheneum en het gymnasium, de afdeling *Uitermeer* waar de mavo- klassen en de havo 1 en 2- klassen les hebben, het *MVO- Lucia* voor de vmbo-lwoo'ers met de zorg-, welzijn- en economie-profielen, de *Bernardus* dependance voor havo 1-2-3 en de *Paulus* voor de vmbo-lwoo'ers met de landbouw- en techniek-profielen. Het onderzoek is uitgevoerd op de afdeling *Uitermeer* voor de mavo-leerlingen en -docent, en op het hoofdgebouw voor de leerlingen en docenten van de andere drie niveaus. Het hoofdgebouw herbergt ruim duizend leerlingen en honderd medewerkers. Op de mavo-afdeling zijn dit slechts 310 leerlingen en 35 medewerkers. Het Fioretti streeft ernaar om alle talenten van de leerlingen te ontplooien: 'niet alleen op het gebied van schoolprestaties, maar ook op het terrein van toneel, sport muziek, beeldende kunst en wetenschap proberen wij de talenten van onze leerlingen te ontwikkelen' (schoolgids Fioretti, 2010-2011: 8). De visie van de school is samen te vatten in vijf kernpunten: uitdagend onderwijs, aandacht voor verschillen tussen leerlingen, inspirerende leermeesters, kwaliteitsbeleid en werken aan reflectie. Verlegging van grenzen in het onderwijs, aandacht voor de juiste didactische aanpak voor de leerling, inspirerende docenten en ruimte voor vorming van de leerling staan dan ook centraal op dit College (schoolgids Fioretti, 2010-2011). Wat het extra culturele aspect van deze middelbare school betreft is er veel aandacht voor toneel en krijgen de leerlingen in de onderbouw de mogelijkheid om naast het reguliere programma deel te nemen aan cultuurklassen. Voor havo, vwo en gymnasium-leerlingen betekent dit een keuze tussen een science-, cultuur- of sportprofiel waar zij twee uur per week mee bezig zullen zijn. De mavo-leerlingen starten allen in de brugklas met de sport- en cultuurklas en zullen in het tweede jaar een keuze tussen de sport- of cultuurklas maken.

### 4.3 ONDERZOEKSMETHODEN

---

In totaal zijn 170 leerlingen uit acht klassen van het Fioretti College geënquêteerd en vier focusgroepen opgezet met groepjes van ongeveer vijf leerlingen. Daarnaast zijn er vier interviews afgenomen (één met een cultuurcoördinator en drie met docenten CKV en KCV) (zie bijlagen 1 t/m 4). De uitvoering van het onderzoek heeft plaatsgevonden in de week van 25 april 2011.

---

## ENQUÊTES

---

Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van het onderzoek is er gekozen voor het toepassen van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden. Ten eerste zijn er enquêtes opgesteld voor leerlingen uit acht klassen van het Fioretti College (bijlage 1). De keuze voor enquêtes heeft te maken met de eenvoudige wijze waarop men op korte termijn veel data kan vergaren. Bovendien is het inefficiënt om hierbij te kiezen voor alleen kwalitatief onderzoek zoals interviews met leerlingen. Daarnaast is het onderzoek gebaseerd op een vergelijking tussen de leerlingen van de vier schoolniveaus, en is het daarom vanzelfsprekender om de respondenten gestandaardiseerde antwoordmogelijkheden aan te bieden. De enquêtevragen geven de mogelijkheid antwoorden per niveau direct met elkaar te vergelijken. De enquêtes zijn voor alle niveaus gelijk. In de vraagstelling is dan ook uitgegaan van een zo helder mogelijke opzet. De opbouw van de enquête is als volgt:

achtergrondgegevens over de leerling, buitenschoolse cultuurparticipatie, waardering van culturele activiteiten met CKV en KCV, leservaringen en leerervaringen en een aantal open vragen met betrekking tot de evaluaties van de vakken.

De enquête is opgebouwd uit diverse onderdelen en is anoniem. Nadat de leerling zijn klas en niveau heeft aangegeven kan hij beginnen aan de enquête. De eerste vraag is gericht op de sekse van de leerling en de tweede vraag op de leeftijd. Uit onderzoek bleek al dat meisjes fanatieker zijn in hun cultuurdeelname dan jongens en de meisjes CKV meer waarderen dan jongens (Couwenbergh en Couwenbergh, 2003; Damen, 2010). In het volgende onderdeel staan vragen over de achtergrond van de leerling en de ouders van de leerling: afkomst van leerling en ouders, profielkeuze van leerling en het opleidingsniveau van ouders. Het geeft antwoord op de vraag of het inderdaad in lijn met Damens onderzoek (2010) de leerlingen met cultuurgerelateerde profielen CKV het meest waarderen. En in lijn met Van Iperens onderzoek (2003) niet de afkomst, maar het schoolniveau, het opleidingsniveau van de ouders en de cultuurdeelname van de ouders van leerlingen doorslaggevende determinanten te zijn. Er zijn dan ook twee vragen gericht op de buitenschoolse activiteiten van de leerling. In een driepuntenschaal (nooit, soms, vaak) kunnen de leerlingen hun hobby's aanvinken en op een vijfpuntenschaal konden de leerlingen aangeven hoe vaak zij buiten school een bezoek brengen aan de volgende activiteiten: theater, klassiek concert, niet- klassiek concert, musea voor moderne kunst, oude kunst of archeologie, klassiek ballet, moderne dans, festivals, architectuur, bioscoop, filmhuis en archeologische opgravingen. Hierdoor krijgt men inzicht in de omvang van het culturele

kapitaal van de leerling en blijkt of het inderdaad de hoogopgeleiden zijn, die cultureel actiever zijn dan de laagopgeleiden (De Graaf en de Graaf 2002, De vries, 2006; Bam wel et al. 2006. Nagel 2004). De vijfpuntenschaal is als volgt verdeeld: nooit, hoogstens één keer per jaar, gemiddeld twee keer per jaar, tussen de drie en vijf keer per jaar of meer dan vijf keer per jaar. Zowel populaire als hoge cultuur zijn in deze selectie van activiteiten opgenomen. Hierdoor kan er bij de analyse getest worden of het inderdaad, in lijn met de theorie, de hooggeschoolde zijn die de hoge kunsten het meest bezoeken. Ook is er rekening gehouden met de klassieke activiteiten van musea van archeologie en archeologische opgravingen in verband met de klassieke insteek van KCV.

De volgende onderdelen zijn specifiek gericht op CKV en KCV. Bij vraag negen wordt de leerling gevraagd aan te geven hoe vaak ze met CKV of KCV dit schooljaar de aangegeven activiteiten bezocht hebben. Dit zijn dezelfde activiteiten als uit het vorige onderdeel. Deze vraag geeft aan in hoeverre de leerlingen inderdaad voornamelijk populaire activiteiten bezoeken (Rynja, 2005; Ganzeboom et al, 2003). Vervolgens konden ze op een vijfpuntenschaal (helemaal niet leuk, niet leuk, neutraal, leuk, heel leuk) aangeven hoe ze de activiteiten waarden. Deze factor zou beslissend zijn in het culturele kapitaal van de leerling. Bourdieu (1984) gaat ervan uit dat de dominante klasse meer bekend is met complexe hoge cultuur, meer kennis op dit vlak heeft en het daardoor meer waardeert dan de gedomineerde klasse. De volgende twee onderdelen zijn gericht op de les- en leerervaringen met CKV en KCV. Hierin worden diverse stellingen uiteengezet en kunnen de leerlingen in een vijfpuntenschaal (helemaal niet mee eens, een beetje mee eens, neutraal, redelijk mee eens, volledig mee eens) het vakje aankruisen dat voor hen van toepassing is. Uit deze stellingen zal blijken welke leerlingen CKV en KCV het meest waarden. En of dat in lijn met Bourdieu's theorieën inderdaad de leerlingen met de hogere schoolniveaus zijn: met hoogopgeleide ouders en een actieve buitenschoolse cultuurdeelname.

De stellingen over de leservaringen zijn gericht op het themagebruik, de behandeling van diverse kunstdisciplines, verbanden tussen cultuur van vroeger en nu, praktische activiteiten, theorie, kunstdossiers, het nut en de verplichting van cultuurtuitjes en de keuzevrijheid hierin, de nadruk op klassiek cultuur, vraag naar populaire activiteiten, vraag naar meer of juist minder culturele uitstapjes, de verwerkingstijd van opdrachten en de voorbereidingstijd van de lessen. Voor de leerervaringen is dezelfde schaalverdeling gebruikt. Hieruit zal blijken in hoeverre de leerlingen aansluiting vinden bij de exameneindtermen van CKV en KCV. De stellingen zijn gericht op mogelijke leereffecten waarbij: de basisvaardigheden en de beroepskeuze verder worden ontwikkeld, het belang van ideeën van



vroeger voor nu wordt benadrukt, men een oordeel leert vormen over kunst en cultuur, men smaak ontwikkelt in de cultuursector, men kennis maakt met nieuwe kunstvormen en anders tegen kunst aankijkt door er naartoe te gaan, erover te lezen of erover te schrijven. De enquête eindigt met drie open vragen waarin wordt gevraagd in enkele zinnen aan te geven wat men het leukste en het vervelendste vindt aan CKV en KCV en wat de leerlingen missen bij de genoemde vakken.

---

## FOCUSGROEPEN

---

Naast de interviews is er ook gebruik gemaakt van focusgroepen met leerlingen (bijlage 2). Gesprekken met groepjes van ongeveer vijf leerlingen leverden meer uitgebreide en diepgaande data op over de ervaringen met CKV en KCV van de leerlingen van het Fioretti College. Hoewel de enquêtes veel informatie opleveren, mist men in deze methode een bepaalde diepgang, een aspect dat juist bij focusgroepen centraal staat. Voor de medewerking aan de focusgroepen is er klassikaal een oproep gedaan voor ongeveer vijf leerlingen per niveau. De data en het tijdstip van het afnemen voor de gesprekken zijn vooraf afgestemd op de roosters van de leerlingen. Ook bij dit gesprek is er vanuit een topiclijst een bepaald vragenschema ontstaan. Topics die hier aan de orde kwamen, zijn: algemene evaluatie van het vak, leservaring, theoretische opdrachten, praktische opdrachten, culturele activiteiten, moeilijkheidsgraad van het vak, leerervaringen en aanbevelingen voor het vak. Uit de topics volgen zestien hoofdvragen met negen deelvragen.

Bij aanvang van de focusgroepen werd de leerlingen eerst gevraagd naar de leuke en minder leuke aspecten van het vak. Vervolgens stond de inhoud van de lessen centraal. Hierbij is gevraagd naar de theoriebehandeling, het methodengebruik, themabehandeling en aandacht voor kunstdisciplines. De inhoudelijk verschillen in de CKV- en KCV-lessen zullen nu door de ogen van de leerling duidelijk worden gemaakt. Ook is er gevraagd naar de voorbereidingstijd van de lessen. Hierna zijn de leerlingen ondervraagd over de opdrachten die ze voor het vak moeten maken en dan met name hun meningen over de opdrachten, de mate waarin ze aansluiten op hun niveau en de aansluiting op de theorie. De praktische opdrachten kwamen hierna aan bod. Er is gevraagd naar de hoedanigheid van deze opdrachten in de lessen, voorbeelden ervan en hun ervaringen ermee. Vervolgens werd er met de leerlingen gesproken over de keuzes, de vrijheid in de keuzes en de evaluaties van de culturele activiteiten. Hierna stonden de leerervaringen en het nut van de vakken ter discussie. De focusgroepen eindigden met vragen over eventuele verbeterpunten van CKV en KCV

volgens de leerlingen. De gesprekken geven verdieping aan de enquêteresultaten en zullen de mogelijke niveauverschillen in leservaringen verduidelijken.

---

## INTERVIEWS

---

Naast deze kwantitatieve dataverzameling is er in dit onderzoek ook gebruik gemaakt van kwalitatieve data. Aan de hand van interviews met de cultuurcoördinator (bijlage 3) van de geselecteerde school en de CKV- en KCV- docenten (bijlage 4) is geprobeerd inzicht te krijgen in de attitudes en meningen over het cultuurbeleid van de school en de wijze waarop er vorm wordt gegeven aan de twee genoemde kunstvakken. De interviews zijn semi-gestructureerd. Dit betekent dat het interviewschema opgebouwd is uit een vaststaand aantal open vragen, maar er voor de geïnterviewde ruimte is om zijn verhaal te vertellen binnen de kaders van de onderwerpen. De interviewer hoeft zich hierbij ook niet aan de volgorde van de vragen vast te houden. Wel komen voor zover het gesprek het toelaat alle vragen aan bod. De interviews zijn opgebouwd vanuit bepaalde topics. Het interview met de cultuurcoördinator bestaat uit de volgende topics: rol en achtergrond van functie, taken als cultuurcoördinator, het cultuurprofiel van de school, de doelstelling van cultuureducatie op school, onderscheid in schoolniveaus, schoolbeleid ten aanzien van culturele activiteiten en de visie op de kwaliteit van het culturele aanbod van de school. Uitgaande van deze topics zijn er dertien hoofdvragen en acht deelvragen geformuleerd. De topics voor de interviews met de docenten bestaan uit: achtergrondgegevens docent, visie op CKV en KCV, lesinhoud, culturele activiteiten, kunstdossier en de kwaliteit van het vakken. Hieruit zijn zeventien hoofdvragen en vijftien deelvragen uit opgesteld. Het semi-gestructureerde karakter van de interviews geeft de mogelijkheid paden te bewandelen die voorheen niet zijn aangegeven. Dit kan tot onverwachte resultaten leiden die als toevoeging van het onderzoek kunnen dienen.

Het interview met de cultuurcoördinator wordt geopend met inleidende vragen over de rol en het belang van deze functie binnen de school, de manier waarop ze aan deze functie is gekomen en eventuele bijscholingen of cursussen die hiervoor gevolgd zijn. Vervolgens staat het takenpakket van de cultuurcoördinator ter discussie op de diverse niveaus: onderwijskundig, organisatorisch, vakinhoudelijk, vakdidactisch. Hierna volgen de vragen die het cultuurprofiel van de school in kaart proberen te brengen. Er is gevraagd naar het cultuuraanbod van de school, maar ook naar de achtergrond van de kunst- docenten. Lukt het de coördinator een multidisciplinair CKV-team op te zetten met docenten met verschillende kennisachtergronden? Vervolgens is er aandacht voor de doelstellingen van cultuureducatie op het Fioretti College. Het belang ervan wordt benadrukt en er wordt gevraagd naar de

functie van cultuureducatie als verheffing, vorming of zelfontplooiing van de leerling. Dit verwijst naar theorieën van Bourdieu (1984) waarbij het onderwijs het culturele kapitaal van een individu kan vergroten en het vormende aspect van CKV en KCV. Hierna komen de niveaoverschillen aan de orde. Centraal staat de vraag in hoeverre de school in het cultuurbeleid en de kunstvakken onderscheid tussen de niveaus maakt. Het verschil in studielasturen voor CKV tussen de niveaus zal hier aangekaart worden. Ook zal blijken of de cultuurcoördinator het verschil in cultureel kapitaal tussen de leerlingen naar niveau herkent. De culturele activiteiten zullen vervolgens het onderwerp van het interview zijn en kernpunten die terug komen zijn: keuzes in activiteiten gerelateerd aan het profiel van de school, afwegingen met betrekking tot het schoolniveau van de leerling en het contact met culturele instellingen. Tot slot wordt er gevraagd naar de sterke en verbeterpunten van het Fioretti College op het gebied van cultuur.

In de interviews met de docenten is getracht meer te weten te komen over de opbouw van hun vakken en hun visies hierop (bijlage 3). Het interviewschema begint met introductievragen over de achtergrond van de docent en dan voornamelijk de opleidingskeuzes en affiniteit met kunst en cultuur. Hierna zijn de vragen gericht op de visies van de docenten op hun vakken: de doelen en de leerervaringen die ze ermee willen bereiken, de kernpunten, de nadruk op hoge of lage cultuur en ervaringsgericht of kennisgericht-onderwijs. De vakken zijn opgezet vanuit een leerlinggericht karakter en uit onderzoek blijkt dat ook voornamelijk deze didactische aanpak de overhand heeft in de CKV-lessen (Haanstra en Damen, 2003; Damen, 2010). Ook wordt er gevraagd naar de relatie met de cultuurcoördinator. Vervolgens is de docenten gevraagd naar de keuzes met betrekking tot de lesinhoud. Keuzes in methodegebruik, themagebruik, lesopbouw, theorieën en opdrachten zullen hier worden behandeld. Ook is er stilgestaan bij de mate van vrijheid die de docent in deze keuzes ervaart. Hierna is er over de afwegingen met betrekking tot de culturele activiteiten met CKV en KCV gesproken. Hieruit zal blijken in hoeverre de docenten, in lijn met Dielemans conclusies (2010) kampen met keuzes voor kwaliteit en of ze rekening houden met het ontwikkelde culturele kapitaal van hun leerlingen. De gehanteerde criteria bij deze afwegingen stonden centraal. Ook is er gevraagd of de docenten de kwaliteit van de activiteiten belangrijker achten dan de ervaring van de leerlingen en de mate van vrijheid die de leerlingen krijgen bij hun keuzes in uitstapjes. Vervolgens stonden diverse vragen over het kunstdossier centraal: de inhoud, de studielast en de beoordeling. Tot slot is er van de docent verlangd sterke, minder sterke en verbeterpunten van hun vak op te sommen.

## 5 RESULTATEN

---

Deze casestudy bestaat uit zowel kwalitatieve als kwantitatieve data. Het kwalitatieve gedeelte is gericht op het interview met de cultuurcoördinator, de drie interviews met de docenten en de vier focusgroepen met de leerlingen van alle niveaus. In dit hoofdstuk zal eerst de data over de implementatie van kunstvakken gepresenteerd worden aan de hand van een analyse van de interviews en vervolgens zullen de ervaringen en evaluaties van de leerlingen met betrekking tot deze implementatie centraal staan in de analyse van de enquêtes en de focusgroepen.

### 5.1 INTERVIEW MET CULTUURCOÖRDINATOR

---

*Deelvraag 1. Hoe geeft de cultuurcoördinator organisatorisch en inhoudelijk invulling aan het cultuuronderwijs en in hoeverre wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen niveaus?*

---

#### ROL EN TAKEN CULTUURCOÖRDINATOR

---

De cultuurcoördinator van het Fioretti College is naast haar functie als CKV docent voor de havo- en vwo- klassen ook cultuurcoördinator. Haar taken als cultuurcoördinator zijn samen te vatten als: het ontwikkelen van het gehele culturele deel van het lesgeven. Dit heeft niet alleen betrekking op de culturele vakken, maar ook probeert zij bij diverse niet-culturele vakken cultuur te brengen. De school wil hiermee een doorlopende leerlijn stimuleren. De cultuurcoördinator plant en organiseert culturele activiteiten en workshops voor alle klassen. Het netwerken met medewerkers van culturele instellingen is hiervoor een must. Men moet op de hoogte zijn van het culturele aanbod van de omgeving en dit aanbod laten aansluiten op de leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus. Ook beheert de cultuurcoördinator het culturele budget van de school. De besteding van de cultuurkaart is hier een onderdeel van. Het is de bedoeling dat dit bedrag daadwerkelijk gebruikt wordt en dat alle leerlingen er iets aan hebben.

---

#### INHOUD EN BELANG CULTUURAAANBOD

---

Het culturele aanbod van het Fioretti College voor de leerlingen is vrij groot. Dit heeft volgens de cultuurcoördinator voor een groot deel met de cultuurgerichte directie te maken. Dit schept meer mogelijkheden en er is ook meer waardering voor. In het verleden is dit ook anders geweest op het Fioretti College. Nu is vooral het beeldende onderwijs heel sterk. Ook

de contacten met de culturele instellingen zijn sterk. Naast samenwerkingsverbanden met de bekende musea, theaters en dansgezelschappen, heeft men ook afspraken met de plaatselijke dansschool en een theateropleiding uit de omgeving.

‘Via de dansschool hier organiseren we kortlopende danslessen. Dan worden er bijvoorbeeld drie stijldanslessen aangeboden voor de start van het aankomende gala. We hebben daarnaast ook contact met een Mbo-theateropleiding in Haarlem die de theaterworkshops op school verzorgen. En het Scapino Ballet komt hier bijvoorbeeld al jaren.’

Naast vele optredens en workshops geeft de school leerlingen die extra geïnteresseerd zijn in kunst en cultuur de mogelijkheid zich hierin verder te ontplooiën. Naast de extra- learning-klas, de science- klas en de sportklas biedt het Fioretti College namelijk ook cultuurklassen aan voor de onderbouw. Naast de reguliere lessen muziek, tekenen en handvaardigheid staat er een extra blokkuur per week op het rooster over jeugdliteratuur, muziek, theater en beeldende kunst. Ook wordt er aandacht besteed aan het kijken, luisteren en beoordelen van kunst en cultuur. Het praktische aspect is hierbij het belangrijkste: leerlingen maken samen muziek, leren bewegen en improviseren tijdens workshops dans en muziek. Ook worden er tentoonstellingen bezocht en wordt er één zelf gemaakt. Als slotstuk van de klas wordt er een tentoonstelling opgezet door de leerlingen voor een breed publiek waarin de leerlingen de tekst, het decor, muziek en dans zelf verzorgen ([www.fioretti.nl](http://www.fioretti.nl)).

Investering in cultuur is volgens de cultuurcoördinator belangrijk omdat het een andere manier van denken bij de leerling stimuleert en het probleemoplossend vermogen vergroot. De directie erkent het belang van cultuur en het effect op de algemene ontwikkeling van een kind. Hierbij benadrukt de cultuurcoördinator dat deze stimulans extra belangrijk is in een relatief cultuurarme streek. De school ligt in de Bollenstreek en dit is terug te zien in de profielkeuze van de leerling, die voornamelijk economische gericht is. Het is ook te herkennen aan de reactie van ouders op het belang van cultuureducatie. Men ziet hoofdzakelijk het kostenpakket. Indien het wat oplevert, zijn de ouders gerustgesteld, maar men wil wel direct resultaat zien. Dit is volgens de coördinator in lijn met de handelsmentaliteit van de Bollenstreek. De cultuurcoördinator benadrukt naar de ouders vooral het vormende karakter van cultuureducatie en het belang van culturele zelfontplooiing. Desondanks zijn dit geen directe resultaten en zullen de economisch-gerichte ouders het met deze veel belovende woorden moeten doen.

---

## NIVEAUVerschillen

---

Het cultuuraanbod buiten de kunstlessen om is op het Fioretti College vrijwel gelijk per niveau. Er wordt ook regelmatig iets georganiseerd voor alle niveaus van een bepaalde klas. Zo krijgt een grote groep van diverse niveaus een zelfde voorstelling voorgeschoteld. De onderlinge niveauverschillen zijn hierbij niet relevant. Verwachting 1a (*Er zijn grote verschillen tussen de schoolniveaus in de invulling van het cultuuronderwijs door de cultuurcoördinator*) lijkt in dit geval niet op te gaan. De cultuurcoördinator geeft echter aan dat de verwerking van het aanbod in de lessen wel verschilt per niveau. Verschil tussen de niveaus is vooral terug te zien in de invulling van de kunstvakken. Dit staat deels vast in organisatorische regelingen zoals verschil in studielast en aantal culturele uitjes, maar wordt ook gecreëerd door de verschillende aanpak van de niveaus. Mavo'ers vragen om een andere aanpak dan vwo'ers.

'Ik denk dat het goed is bij de mavo het kijken en het doen te combineren in de culturele uitjes. Dan gaan ze bijvoorbeeld naar een museum en nemen daar deel aan een workshop. Niet alleen het beschouwende aspect, maar ook het praktische past het best bij dat niveau. Bovendien zou ik ze dichter bij huis houden en meer zelf organiseren. Het is niet vanzelfsprekend dat zij zelf ergens naartoe gaan.'

De cultuurcoördinator benadrukt echter dat er ook aandacht moet worden gegeven aan de culturele achtergrond van de leerling. Ze erkent dat dit verschil in cultureel kapitaal gedeeltelijk in verband staat met het schoolniveau van de kinderen, maar dat het binnen de niveaus ook kan variëren. De criteria bij de culturele activiteiten hangen dan ook deels af van de achtergrond van de leerling. Hierbij benadrukt de cultuurcoördinator het belang van de opbouwende tactiek van het in aanraking brengen met cultuur.

'Wanneer uit een kunstautobiografie blijkt dat een leerling op cultureel vlak nul achtergrond heeft is het niet nodig dat hij of zij een ingewikkelde film in het filmhuis bezoekt. Die stap is dan wel erg groot. Een film in de bioscoop is dan prima. Leerlingen die bekend zijn met cultuur moeten hierbij meer uitgedaagd worden. Een complexere film in het filmhuis is dan meer geschikt.'

---

## KNELPUNTEN CULTURBELEID

---

Problemen die de cultuurcoördinator tegen komt, hebben gedeeltelijk te maken met het behouden van culturele docenten. Er zijn al heel wat docenten afgehaakt. Motivatieproblemen bij de leerlingen en de ouders en het continu verdedigen van het belang van het vak heeft diverse docenten opgebroken. Bovendien vraagt het brede karakter van CKV om docenten die

over een veelzijdige kennis beschikken in de diverse kunstdisciplines. Het ideaal van een multidisciplinair team blijkt echter niet gemakkelijk te verwezenlijken. De kunstvakdocenten (tekenen, handvaardigheid, CKV, kunstvakken1, muziek) zijn voornamelijk beeldend of muzikaal gericht. Kennis over dans en drama zijn bij hen minimaal. De KCV-docent heeft een achtergrond in de klassieke talen.

Daarnaast stuit de coördinator met regelmaat op weerstand vanuit de sectie tegen voorstellen van een doorlopende leerlijn. Hierbij was de opzet dat de leerlingen vanuit de onderbouw praktisch bezig zijn en ervaren en dat in de bovenbouw de nadruk meer gelegd wordt op het beschouwende aspect. Hoewel het culturele aanbod vanuit de school er wel is, wordt er veelal door niet-cultuurdocenten niets mee gedaan.

‘De brugklassen beginnen met theater workshops. Dat heeft een dubbele functie: men leert elkaar op een ontspannen manier kennen en krijgt ook instructies in lichaamstaal en theater. Echter is hier geen reflectie op, het valt niet binnen een vak en na de introductie pakt niemand het op. Dit kan een rol zijn van de mentor, maar indien die het niet ziet zitten houdt het op. Dit was ook zo bij de voorstelling van Boom Chicago, improvisatietheater in het Engels, op deze manier kon er ook wat met de taal gedaan worden. Ja, en dat gebeurt dan niet. Er is weinig tijd om dat goed te doen.’

Het reflecteren, concreter maken en vastleggen schiet volgens haar tekort in de organisatie. De wensen voor een doorlopende leerlijn en een digitaal portfolio worden tot op heden nog niet op de gewenste wijze opgepakt door een gebrek aan ondersteuning. Een doorlopende leerlijn vraagt om extra tijd en extra beoordelingen, iets dat toch een knelpunt blijkt te zijn. Daarnaast is er volgens haar een gebrek aan drama-les op de school.

‘Drama is bij ons nog echt een embryo. Wij hebben natuurlijk wel de cultuurklassen, maar willen het drama-aspect hier nog veel meer uitwerken. We hebben een docent die een aantal groepen begeleidt, maar het is minimaal. Ik vind eigenlijk dat drama een vak zou moeten zijn binnen de school.’

Helaas worden er momenteel geen musicals meer aangeboden op het Fioretti College door het vertrek van de docent. Hoewel de schooldirectie cultuurgericht is, wordt het aanbod gedragen door het enthousiasme van de docenten. Het is dan ook volgens de cultuurcoördinator noodzakelijk een drama-docent te vinden die op structurele basis theaterlessen kan verzorgen. Daarbij laat het culturele aanbod buiten de school te wensen over. De cultuurcoördinator is niet tevreden over het overvloedige folderaanbod vanuit culturele instellingen. Het is ontzettend veel en niet direct geschikt voor deze school, omdat het te ver weg is en is niet op grote groepen gericht is. Het is organisatorisch lastig om per klas een uistapje te regelen. Het

wordt pas aantrekkelijk indien er plaats is voor vijf klassen van twintig leerlingen. Daarnaast past het aanbod vaak niet bij de schoolcultuur of de niveaus.

‘Verschillende aanbiedingen zijn gericht op multiculturele onderwerpen. Wij zijn een hele witte school, dus dat spreekt mij ook niet heel erg aan. Daarnaast krijg ik van de Witte de With, Boijmans en het Fotomuseum aanbiedingen die erg goed en leuk zijn, maar te moeilijk voor onze leerlingen blijken. Het niveau is te hoog en dan kan het wel aansluiten bij twee of drie leerlingen met wat meer culturele achtergrond, maar is het voor de rest onduidelijk.’

Ondanks deze problemen is de cultuurcoördinator positief over het cultuurbeleid van de school. De samenwerking met culturele instellingen verloopt goed, het schoolaanbod in cultuur is breed en de directie werkt erg mee. Het is alleen jammer dat niet alle docenten open staan voor samenwerking in het cultuurbeleid.

## 5.2 DEELCONCLUSIE 1

---

De cultuurcoördinator is van het Fioretti College is bepalend in het culturele beleid van de school. Ze organiseert culturele activiteiten en workshops voor alle klassen, ondersteunt kunstvak-docenten, stimuleert de andere docenten mee te werken aan een doorlopende leerlijn voor cultuur, is bepalend in het profielklas-aanbod, onderhoudt een netwerk met medewerkers van culturele instellingen en beheert het culturele budget van de school. De cultuurcoördinator is hierbij bepalend voor het rijke culturele aanbod van het Fioretti College. In dit aanbod maakt de cultuurcoördinator, tegen de verwachtingen van het onderzoek in (1a), weinig onderscheid tussen de niveaus. Veelal is het cultuuraanbod gericht op bepaalde klassen. De verwerking ervan in de kunstlessen verschilt wel per niveau. Ze vindt het echter van belang dat er niet alleen rekening wordt gehouden met de capaciteiten van de leerlingen naar niveau, maar ook met de culturele achtergrond van de leerling, een aspect dat ook binnen de niveaus erg kan variëren.

De cultuurcoördinator zet zich in voor het veelal ondergeschoven kindje van het voortgezet onderwijs en probeert op overtuigende wijze in samenwerking met de directie een stabiele basis te leggen in het culturele wezen van de school. Meer dan wie dan ook zal de cultuurcoördinator het belang van cultuureducatie moeten kunnen verdedigen, een taak die in de economisch-gerichte Bollenstreek vrij uitdagend blijkt te zijn. De directieleden, niet-culturele docenten, leerlingen en ouders van de leerlingen zullen overtuigd moeten worden en kunstvakdocenten moeten gemotiveerd blijven. Desondanks heeft de coördinator mede



dankzij de stimulans van de cultuurgerichte directie en een inmiddels stabiel docententeam, een indrukwekkend cultuureducatiebeleid gecreëerd.

### 5.3 INTERVIEWS MET DOCENTEN

---

*Deelvraag 2. Hoe geven de docenten inhoudelijk invulling aan CKV en KCV in hun lesprogramma's en in hoeverre wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen niveaus?*

---

#### ACHTERGRONDGEGEVENS

---

Voor het onderzoek heb ik drie docenten geïnterviewd: de enige KCV- docent en twee CKV docenten ( een havo- vwo en een mavo- docent). De drie geïnterviewde docenten van het Fioretti College hebben allen een grote affiniteit met kunst en cultuur. Dit is zichtbaar in hun vrijetijdsbesteding en interesses. Alle docenten bezoeken met regelmaat culturele activiteiten. De KCV- docent bestempelt zichzelf zelfs als cultuurvreter. De twee CKV- docentes hebben beide een creatieve opleiding gevolgd: de havo en vwo- docente heeft de opleiding tot beeldende kunst afgerond en de mavo- docente heeft op latere leeftijd haar lerarenopleiding handvaardigheid en textiel voltooid. Beide zijn tevens naast hun docentschap beeldend kunstenaar. De KCV docent van het college is geschoold in de klassieke talen met daarbinnen de vakken Latijn, Grieks, oude geschiedenis, archeologie en filosofie. De invoering van de Tweede Fase bracht hem de mogelijkheid om naast leraar klassiek talen ook KCV- docent te worden. Een diploma in de klassiek talen betekent namelijk automatisch een bevoegdheid voor het doceren van KCV. Ook de CKV- docenten zijn op deze wijze min of meer in het vak gerold. Hun basispositie als docent beeldende kunst werd met de komst van de nieuwe kunstvakken uitgebreid. Daarnaast geeft één van de twee CKV-docentes aan dat ook het afhaken van ander collega's uit de sectie CKV voor haar de aanleiding was zich te verdiepen in het vak en er uiteindelijk voor de volle honderd procent voor te gaan, ondanks de beperkte kennis over bepaalde disciplines zoals dans.

---

#### KERNDOELEN KCV EN CKV

---

Alle geïnterviewde docenten hebben een min of meer gelijk doel met hun vak voor ogen: het moet de ogen van de leerlingen openen voor de wereld van de kunst en cultuur. Alle leerlingen dienen op een dergelijke manier geprikkeld te raken om een stap te zetten richting het voor hen veelal onbekende terrein van de kunsten. Hierbij wordt er in de interviews geen

verschil gemaakt tussen de niveaus. De diepgang van het leren kijken naar kunst en cultuur versterkt echter wel naarmate het niveau stijgt.

‘Ik wil de leerlingen leren kijken door hun theorie over verschillende kunstdisciplines bij te brengen en dit te verbinden met opgedane kennis van de geschiedenis. Als ze bijvoorbeeld naar een schilderij kijken vraag ik ze te kijken naar de kleding en dit in verband te brengen met de tijd waarin men dit droeg. Herkenningpunten in de kunsten zijn vaak weer te verbinden aan de geschiedenis. En op deze manier probeer ik verschillende theorieën uit de vakken geschiedenis, Nederlands en CKV bij elkaar te brengen.’

- mavo docente CKV-

‘Ik probeer de leerlingen door CKV bewust te laten worden van het belang van kunst in het leven. En dat het ook iets is wat geïntegreerd is in je leven. Dat het ervoor kan zorgen dat men situaties beter aan kan en beter begrijpt door op een bepaalde manier naar dingen te kijken. Ze leren hoe muziek hen kan beïnvloeden, gebruikt kan worden om tot rust te komen of inspiratie kan opwekken. Kort gezegd wil ik dat het hun referentiekader vergroot waardoor men creatief leert denken.’

– havo en vwo docente CKV-

‘De samenvatting van kunst en daarbij ook het doel van het vak is het openen van de ogen van leerlingen voor alle vormen van kunst. En kunst te zien als verklaring van het leven waarin ze zich bevinden. Dit is tevens de leerervaring die men aan de hand van KCV probeert mee te geven’.

- KCV docent-

Hierbij is de diepgang van het doel van het vak, geformuleerd door de CKV docente van havo en vwo- leerlingen, te verklaren door haar dubbelrol als zowel docent als cultuurcoördinator. Wel sluit het deels aan bij het geformuleerde doel van het klassieke kunstvak door de KCV-docent. Zij zien kennis in de kunst en cultuur als een verrijking van het leven vanuit creatief en verklarend perspectief en willen dit overbrengen op hun leerlingen. Voor de mavo ligt het doel iets praktischer en wordt men geacht de kennis die men leert in het onderwijs aan de hand van kunst met elkaar te verbinden.

Het kennismaken met het onbekende staat centraal. Het onderzochte college staat in de Bollenstreek van Nederland, Lisse. En hoewel de school zich officieel nog in de Randstad begeeft, is het voor veel leerlingen een hele reis om interessante musea, theaters en concerten te bezoeken. Er zijn volgens de docenten dan ook genoeg leerlingen op het Fioretti die nog nooit de Bollenstreek uit zijn geweest. Deze streek kenmerkt zich niet door een rijk culturaanbod. Toch benadrukt de mavo-docente dat het juist belangrijk is de leerlingen binnen hun eigen streek kennis te laten maken met het culturele aanbod. Het is niet nodig om kilometers af te reizen om de kinderen in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Het is

volgens haar belangrijk de activiteiten dicht bij hun leefomgeving te houden en op die manier de stap naar het onbekende niet al te groot te maken.

‘Kunst is voor kinderen vaak lastig, ze vinden het al snel raar en dat vind ik op zich ook niet erg. Kunst is raar en misschien zelfs overbodig en daarom is juist ook alles mogelijk. Ik probeer het dichtbij hen te houden en ze via praktische opdrachten er al mee in aanraking te laten komen. Zo kan ik laten zien dat het allemaal niet zo eng is. Het is toch spannend, cultuur.’

-mavo-docent CKV-

De kennismaking met kunst en cultuur wordt dan ook gezien als het speerpunt van CKV. Alle kunstdisciplines komen hierbij aan bod. Verschillende disciplines, zoals dans, zijn vaak volkomen nieuw voor de leerlingen. En de meeste leerlingen die gewend zijn thuis een filmpje op te zetten zijn onbekend met het verschil tussen een commerciële bioscoop en een filmhuis.

‘Het gaat bij CKV ook om een bewustwordingsproces. Het verschil duidelijk maken tussen thuis een film kijken of in een bioscoop is hier een voorbeeld van. De kinderen zijn, behalve met stijldansen op de dansschool, vrijwel nooit met dans in aanraking geweest. Daar beginnen we ook mee, ik gooi ze gelijk in het diepe. En dan niet naar de dansschool, maar een echte voorstelling. Voor negen van de tien leerlingen is dat een compleet nieuwe ervaring.’

-havo en vwo- docente CKV-

Vaardigheden zoals beschouwen, reflecteren en beargumenteren staan hierbij centraal. Men moet aan kunnen geven waarom iets wel of niet leuk wordt bevonden. De leerpunten worden hierbij vrij geïnterpreteerd. Bij KCV, het klassieke broertje van CKV, wordt iets meer van de leerlingen gevraagd en gaat alles net iets dieper. Per domein zet de docent diverse leerervaringen uiteen. De diverse domeinen maken het klassieke vak een breed vak met aandacht voor beeldende kunst, verhalengoed, theater, iconografie, architectuur en filosofie.

‘Bij het domein verhalengoed en beeldende kunst samengevat in iconografie leert men verhalende afbeeldingen te lezen. Bij drama leert men kijken naar toneelstukken en het bewust worden van de eigen reacties en de manier waarop men gemanipuleerd wordt. Voor het bouwkunstdomein moet men in staat zijn om uit de ruimte-indeling van een gebouw te begrijpen, hoe het functioneerde. En wat filosofie betreft moet men een idee krijgen van waar de ethiek, kennisleer en metafysica over gaan en wat de mens is.’

-KCV- docent-

---

## LESINDELING EN DIDACTISCHE AANPAK

---

De mavo-, havo- en gymnasiumklassen krijgen twee uur per week les en de vwo- klassen drie uur per week. De KCV'ers hebben daarnaast nog een extra jaar KCV. Opvallend is dat het Fioretti College de norm van het minimum van veertig studielasturen voor de mavo voor CKV heeft verruimd naar een gelijk aantal uren als de havo. Problemen met de invulling van de lessen wegens een tekort aan uren, komen dan ook niet voor. *Verwachting 2: De mavo afdeling heeft problemen bij de invulling van het vak door het gering aantal beschikbare uren,* wordt dan ook verworpen.

De docenten vinden het belangrijk zowel hoge als lage kunst te integreren in hun lessen, hoewel de mavo- docente aangeeft dat het lastig kan zijn de leerlingen meteen te confronteren met hoge cultuur. Wanneer ze naar de film moeten voor CKV, probeert ze dan ook een bezoek aan het filmhuis te stimuleren, maar in eerste instantie nog niet. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om aan de vorm te wennen. Men kan volgens deze docent niet direct alles van deze voornamelijk op populaire cultuur gerichte kinderen verwachten. Toch is de insteek beide cultuurvormen te presenteren in en buiten de lessen. Hierbij wordt benadrukt dat de kinderen door beide vormen aan te bieden de mogelijkheid krijgen onderscheid te maken tussen de cultuurvormen en hierin een mening en culturele voorkeuren te ontwikkelen. Bij CKV besteedt men naast de traditionele cultuurvormen ook aandacht aan volkscultuur en er is daarbij zelfs ruimte voor een volksheld André Hazes. Als onderdeel van de Nederlandse cultuur kunnen levensliederen niet ontbreken. De leerlingen krijgen hierbij de gelegenheid een mening over het genre te vormen en deze daadwerkelijk te onderbouwen. Hoewel KCV duidelijk op de klassieke cultuur is gebaseerd en daardoor veelal verwijst naar de hoge kunsten, wordt de lage cultuur niet genegeerd. Het is volgens de docent van belang beide cultuurvormen te gebruiken om te laten zien wat de klassieke oudheid gebracht heeft en het complete leven nog steeds doordringt. Lage cultuur doet hierbij niet onder voor de hoge cultuur. Uit een opdracht die de docent schetst wordt dit gegeven dan ook direct helder.

‘In de iconografie lessen vraag ik de leerlingen bij een mythologisch gegeven vier afbeeldingen te vinden uit de oudheid. En daarnaast één uit de middeleeuwen, twee uit de periode 1500-1900 en vier tussen 1900 en 2011. En die vier afbeeldingen zijn: één van een echte kunstenaar, een strip of logo en de ergste kitsch die ze kunnen vinden. Alles dus.’

- KCV- docent-

Toch worden de lessen ondanks de ruimte voor lage cultuur altijd overheerst door mythologie, een aspect wat ontbreekt bij de CKV lessen. Verwachting 3: *KCV docenten zullen meer dan CKV docenten de nadruk op het belang van de hoge kunsten leggen*, wordt ondanks de inzet van de docent voor de brede behandeling van cultuur, vanwege de opzet van het KCV-vak toch bevestigd.

Zowel CKV als KCV is bedoeld als vormend vak. Er moet ruimte zijn voor de zelfontplooiing van het kind. Ervaring zou hierbij een vooraanstaande rol moeten krijgen. Bij de keuze tussen ervaringsgericht (leerling-gericht) of kennisgericht (leerstofgericht) onderwijs kiezen de docenten dan ook voor de ervaringsgerichte methode. Wel benadrukt de CKV-docente van de havo- en vwo-klassen dat het eigenlijk een combinatie van beide is. Ervaring is belangrijk, maar wanneer hier geen lessen aan voorafgaan of uit voortvloeien, lijkt het volgens haar eerder een soort bezigheidstherapie. De mavo-docente benadrukt echter voornamelijk het belang van de ervaring. Kennis is wel belangrijk, maar de mavo-leerlingen zijn hier volgens haar minder bevattelijk voor. Theorie wordt echter niet vermeden in de CKV- lessen. De leerlingen schrijven de theorie over en worden zelfs ook nog overhoord. En hoewel bij KCV ontzettend veel tekst komt kijken, is het volgens de docent ook echt een ervaringsvak. Zowel CKV als KCV zijn officieel gezien geen kennisvakken. Het zijn verplichte vakken ter culturele vorming van de leerlingen. Dat kennis niet centraal staat, laat deze docent dan ook zien in zijn keuze voor de beoordeling.

‘Wanneer de leerling zijn best doet voor KCV krijgt hij een acht. Hij kan ook excelleren en dan geef ik een negen of een tien. Hij kan er echter ook met de pet naar gooien en dan kies ik voor een zes of lager, maar die zes voelt dan wel echt aan als een onvoldoende.’

- KCV- docent-

Volgens hem wordt KCV op andere scholen vaak aangeboden als kennisvak, met proefwerken. Dit is niet de insteek van een vormend vak; men moet volgens de KCV-docent kunst leren ontdekken en daar betekenis aan geven en dat is totaal anders dan schoolse kennisverwerving.

Er zijn diverse methoden waar de docenten uit kunnen kiezen. De KCV'ers gebruiken de methoden van Eisma, *Synopsis*. De docent is hier tevreden over. De havo en vwo- klassen maken gebruik van zowel het boek *Kunstwerk* als *Palet*. *Palet* wordt hierbij gebruikt bij de introductielessen over de disciplines en *Kunstwerk* wordt als werkboek gebruikt. De boeken zijn naar niveau ingedeeld. Hierbij gaat de vwo-versie een stuk dieper op de stof in dan de havo-versie. De mavo maakt geen gebruik van een les- of werkboek. Deze zijn er wel, en de

docent gebruikt deze voor de lessen zelf wel eens, maar de leerlingen zijn niet genoodzaakt een boek aan te schaffen voor het vak. De lessen zijn dan ook meer praktijkgericht.

Zowel bij de CKV-lessen als de KCV-lessen werkt men in blokken. Bij KCV wordt hierbij verwezen naar domeinen en bij CKV naar disciplines. Bij de havo en het vwo wordt het CKV- schooljaar verdeeld in drie perioden. En per periode worden twee disciplines behandeld. Bij de introductielessen (twee per discipline) haalt de docent de informatie uit *Palet* en maakt hier een PowerPoint bij. De leerlingen maken hierbij vragen uit het werkboek. Na de introductielessen is er aandacht voor de praktische opdrachten. Deze aanpak wordt ook min of meer gebruikt door de mavo-docent CKV. Het theoretische aspect is bij de mavo iets minder intensief. De opdrachten die volgen voor havo en vwo worden uit het werkboek van *kunstwerk* gemaakt. De meeste praktische opdrachten worden door de docent zelf bedacht.

‘Met dansen krijgen de leerlingen twee Tangolessen, bij toegepaste kunst maakt de havo een logo voor een sportmerk, vwo moet een stoel ontwerpen, uitvoeren en grafisch verwerken in een folder. Voor mode maken de leerlingen een ontwerp met een stoffenpatroon van Aboriginals die in de collectie van Viktor en Rolf zou passen. Met theater doen we workshops en hierna gaat men met een dialoog aan de slag.’

-havo- en vwo-docente CKV-

De KCV'ers gebruiken *Synopsis* ter inleiding op de vijf domeinen. In deze introductielessen is de docent van begin tot eind aan het woord. Hierin bespreekt hij het domein, het format van het domein, de opdrachten en de inleverdata. In de overige uren gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag en zijn ze aan het lezen of het schrijven. De docent ziet deze zelfstandige aanpak dan ook als het vormende karakter van het vak. Zijn visie hierop is dan ook dat de leerling het vak niet krijgt, maar doet. De praktische opdrachten worden door de docent zelf gecreëerd. Naast het voorbeeld van een opdracht voor iconografie schetste de docent ook een aantal andere opdrachten.

‘Voor toneel moeten ze de Antigone van Sophokles en Anouilh lezen en vertalen en maken ze een keuze uit twee praktische opdrachten, zoals bijvoorbeeld een opstel van zeshonderd woorden schrijven. Voor bouwkunde laat ik ze altijd werken aan een bijdrage voor de gids aan de eerstvolgende excursie. Dit heb ik zelf bedacht.’

- KCV- docent-

Het tweejarige karakter van KCV geeft de docent de mogelijkheid het vak op te bouwen. In de vierde klas maken de leerlingen losse werkstukken per domein en aan het eind schrijven ze een werkplan voor hun werkstuk KCV van de vijfde klas, waar ze het volgende schooljaar daadwerkelijk mee aan de slag gaan. Dit is anders voor de andere niveaus die CKV voor een jaar hebben. De mavo- leerlingen hebben als praktische opdrachten maquettes gebouwd, een

filmposter gemaakt, kleding ontworpen en bankbiljetten ontworpen. Deze praktische processen en voornamelijk de maquettes nemen meer tijd in beslag dan bij de andere niveaus.

---

## CULTURELE ACTIVITEITEN

---

Voor het vwo wordt verwacht dat de leerlingen acht culturele activiteiten bezoeken, de havo zes en de mavo-leerlingen vier. Op het Fioretti college wordt dit uitgangspunt aangehouden. De havo- leerlingen bezoeken zes activiteiten voor de zes kunstdisciplines en het vwo kiest daarnaast individueel naar keuze nog twee culturele activiteiten. De uitstapjes voor de mavo worden vanuit de school vastgesteld. In de disciplines toneel, mode, musea, film en architectuur bezoeken de mavo- klassen diverse activiteiten. Dit jaar hebben ze de Keukenhof bezocht waar ze een rondleiding kregen en hen verteld werd over de bouwstijl en de geschiedenis. Twee jaar geleden koos de docent voor een bezoek aan de Neogotische Agatha kerk. Het Boijmans van Beuningen zal dit jaar ook nog klassikaal bezocht worden. Daarbij wordt de leerlingen ook een workshop aangeboden. Voor een bezoek aan de film worden de leerlingen vrij gelaten in hun keuzes. Hierbij kiezen ze eerder voor een bezoek aan Pathé dan voor het filmhuis, volgens de mavo CKV-docente. Bij de havo en vwo- leerlingen is de keuzevrijheid een stuk breder. De nadruk ligt dan ook op het zelf leren, zelf organiseren en zelf beleven. Hierbij begint men met de discipline dans en krijgen de leerlingen via hun mail een lijst waaruit ze de voorstellingen kunnen kiezen. Deze worden veelal in groepsverband uitgevoerd.

‘En dan zie je dat de leerlingen gelijk met een groep van tien of twaalf afspreken voor het bezoeken van een dansvoorstelling. Dan krijg je wel vijftien keer hetzelfde verslag, maar dat maakt niet uit. Ze gaan eerst met zijn allen naar Mac Donald en dan naar de schouwburg. Dit geeft dan direct een positieve ervaring.’

-havo- en vwo-docente CKV-

De keuzevrijheid in het bezoeken van culturele activiteiten hebben de gymnasiasten niet. Dit onderdeel van KCV is dan ook niet verbonden aan wettelijke verplichtingen. De KCV-docent organiseert samen met zijn sectiegenoten een culturele dag. Hierbij bezoekt men een toneelstuk en een tentoonstelling op het gebied van de klassieke oudheid. Idealiter is er dan nog een dramaturg verbonden aan het toneelstuk die 's middags bereid is een workshop aan te bieden.

Criteria voor de te bezoeken activiteiten zijn voor KCV vanzelfsprekend dat het op een of andere manier met de klassieke oudheid te maken heeft. De organisatie daarvan ligt in handen van de docent. Een dag in het jaar vindt deze docent ruim voldoende. De organisatie

ervan is volgens hem dan ook tijdrovend. Voor de havo en vwo-klassen zijn de criteria iets scherper. Hoewel de leerlingen hier vrij zijn in hun keuzes, hoopt de docent hen hierin wel te kunnen sturen. De activiteiten moeten in ieder geval professioneel zijn. Ook moet er een bepaalde originaliteit zijn. Bij het bezoek aan concerten zijn verslagen over dj's niet toegestaan. Dit wegens het gebrek aan originaliteit in dit genre, volgens de docent. Ook voor filmkeuzes zijn er bepaalde criteria. Een bezoek aan *Jack Ass 3* zal niet worden gestimuleerd, maar als men hier toch heel graag naartoe verwacht de docent een ijzersterk verslag. Een bezoek aan het filmhuis zou hier beter op zijn plaats zijn. Discussies met leerlingen met betrekking tot bepaalde afwegingen komen dan ook regelmatig voor. Voor sommige leerlingen is dit moeilijk te begrijpen. De nadruk van de bezoeken ligt volgens sommige docenten meer op de ervaring dan de kwaliteit. Voor KCV-docent gaat het echter om een combinatie van beide.

‘Het gaat voornamelijk om de ervaring, want als ze naar iets gaan wat ik kwalitatief drie keer niks vind dan stem ik hier ook wel mee in, als ze hun keuze maar wel goed kunnen beargumenteren’

-havo- en vwo-docente CKV-

‘Als je de leerlingen hun gang zou laten gaan zonder ze richting te geven in een museum, dan lopen ze te stoeien en elkaar op het hoofd te slaan met de antwoordvellen. Structuur is dan ook gewenst en biedt zowel ervaring als kwaliteit’

- KCV-docent-

De docenten ervaren zelden tot nooit weerstand van de directie bij de organisatie van culturele uitjes of workshops. Budgetproblemen zijn hierbij geen gehoorde klachten. De klassikale uitstapjes kunnen uit de ouderbijdragen betaald worden.

---

## KUNST- EN WERKDOSSIERS

---

Voor CKV maken de leerlingen een kunstdossier aan. Hierin worden alle verslagen van de culturele activiteiten verzameld. Havo en vwo moeten daarbij ook een PowerPoint van een presentatie over een culturele activiteit toevoegen evenals een beeldend werk van een muzikale activiteit. Aan het begin van het vak maken de leerlingen een kunstautobiografie waarin hun buitenschoolse culturele participatie verwerkt wordt en de meningen hierover uiteen worden gezet. Het vak wordt afgesloten met een eindgesprek waarin gevraagd wordt wat men heeft gedaan, hoe men dit ervaren heeft en wat men geleerd heeft. Naast het kunstdossier maken deze CKV-leerlingen ook een werkdossier. Hierin worden alle opdrachten verzameld die de leerlingen naast de culturele verslagen heeft moeten maken. Bij



de beoordeling van het kunstdossier staat voornamelijk de uitwerking van de evaluaties centraal. Daarnaast kijkt men naar de beeldende aspecten, de opmaak en taal. De gymnasiasten hebben niet te maken met een kunstdossier. Men hoeft over het algemeen ook geen verslagen te maken van de cultuuruitjes. Wel leggen ze een dossier aan waarin alle opdrachten en werkstukken voor KCV verzameld worden. In de vierde klas maakt men vier werkstukken en heeft men een beoordelingsgesprek. In de vijfde klas werken de leerlingen aan een werkstuk en zijn ze in de lessen hiermee bezig. Het aanleggen van de dossiers wordt volgens de docenten veelal als een last ervaren. Hoewel er zeker bij KCV veel tijd is in de lessen om aan de werkstukken te werken, moeten de CKV- leerlingen meer in hun vrije tijd doen. Bovendien heeft het een andere insteek dan de andere vakken.

‘CKV is een ander manier van werken. Er moet heel veel uit henzelf komen. Ze kunnen niet achterover zitten en luisteren. Dat kan wel bij wiskunde en als je in de les doorwerkt heb je je huiswerk af. Dat kan niet bij CKV. Het is een andere insteek.’

havo- en vwo-docente CKV-

Het Fioretti College geeft voor alle opdrachten in de kunst- en werkdossiers cijfers. En wanneer de leerling een onvoldoende heeft, krijgt hij de kans om deze te verbeteren. Indien dit aan het eind van het jaar ook het geval is, zal er een vervangende opdracht moeten worden gemaakt. Het geven van cijfers voor CKV is voor de havo en het vwo twee jaar geleden ingevoerd. Voorheen werkt men met onvoldoende of voldoende beoordelingen. Volgens de docenten blijkt cijfergebruik echter motiverend te werken.

‘Een onvoldoende werd als oneerlijk ervaren en dat vonden ze moeilijk. Het grappige effect van becijfering is dat wanneer men een zes krijgt ze willen weten wat er gedaan moet worden om een hoger cijfer te krijgen. Voorheen gaf ik een voldoende en dat was dan oké. En nu wil men toch beter presteren.’

-havo- en vwo-docente CKV-

Ook voor de opdrachten voor het werkdossier krijgt men cijfers. Het verschil tussen de niveaus is echter dat de CKV- klassen in tegenstelling tot KCV- klassen, geen cijfer op het eindrapport krijgen. Hierbij kiest men weer voor het voldoende of onvoldoende systeem. De opdrachtenbecijfering verheldert het uiteindelijke eindoordeel op het rapport. Het eindoordeel is daardoor verklaarbaar en de afwezigheid van een cijfer op het rapport werkt daardoor volgens de havo- en vwo-docent niet demotiverend.

---

## STERKE EN ZWAKKE PUNTEN

---

Over het algemeen zijn de docenten het meest tevreden over de vrijheid die ze hebben voor de invulling van hun vak. Deze vrijheid is merkbaar door het beperkte overleg wat docenten en de cultuurcoördinator hebben. De mavo-docente CKV heeft slechts twee keer per jaar formeel overleg met de cultuurcoördinator. Dit wordt echter niet als last ervaren. Het geeft hen de vrijheid hun lessen in te delen naar eigen wens. Hoewel de docenten altijd rekening moeten houden met de regels uit de PTA's, (programma's van toetsing en afsluiting, die landelijk vast liggen), ervaren de docenten een enorme keuzevrijheid binnen het vormgeven van de vakken. Dit geldt voor beslissingen met betrekking tot methodegebruik, leerstof, opdrachten, culturele uitstapjes en toetsingskeuzes. Daarnaast staan ze allen volledig achter het doceren van een ervaringsvak. Het is volgens hen goed dat de leerlingen op een andere manier leren denken over de wijze waarop je iets kan leren en dat dit niet altijd even concreet hoeft te zijn. Een ervaring is ook een leerproces. Voor KCV wordt vooral de boodschap van het vak gewaardeerd: kinderen laten zien dat kunst uit de oudheid het hedendaagse leven nog volledig doordringt.

Minder tevreden is voornamelijk de havo en vwo- docent over de beperkte tijd die er voor het vak beschikbaar is. Voorheen kreeg het vwo twee uur in de week les in de vierde klas en één uur in de vijfde klas. Dit is veranderd naar drie uur CKV in de vierde klas. Slechts twee uur CKV per week voor de havo is volgens de docent ook echt te beperkt. De leerlingen hebben meer nodig om het vak goed te begrijpen. De mavo-docent is echter tevreden met de twee uur voor haar leerlingen. Deze docent waardeert voornamelijk het praktische aspect in de lessen, iets waarvoor in de havo en het vwo volgens haar te weinig aandacht is. Tot slot geeft de havo- en vwo-docent aan dat het zelfstandige karakter van het vak door meer vakken overgenomen zou moeten worden en CKV meer geïntegreerd zou moeten worden in andere vakken.

‘Het loslaten van leerlingen is iets wat ook interessant zou zijn bij andere vakken, hoewel veel docenten juist daarom zijn afgehaakt. Het kost meer tijd, maar het levert de leerling uiteindelijk meer op. Bovendien zou er meer samengewerkt kunnen worden met andere vakken. Toneelstukjes zouden in het Engels gedaan kunnen worden en dan kan je weer wat uurtjes van de Engelse les afsnoepen.’

-havo en vwo- docente CKV-

## 5.4 DEELCONCLUSIE 2

---

De geïnterviewde docenten van het Fioretti College willen allen middels hun kunstvakken de leerlingen introduceren in de wereld van de kunst en cultuur en het belang ervan verduidelijken. CKV is hierbij vooral gericht op het kennismakingsproces met het onbekende en KCV benadrukt het belang van de kunst en cultuur uit de oudheid voor nu. Beide vakken zijn opgezet vanuit een vormend ideaal en de docenten doceren dan ook vanuit een ervaringsgerichte methodiek. De basis van de CKV en KCV-lessen zijn vergelijkbaar. De kinderen werken in de lessen rondom bepaalde kunstdisciplines die allen theoretisch ingeleid worden in de introductielessen. Binnen de lessen werken de leerlingen aan opdrachten. In de KCV-lessen zijn de leerlingen voornamelijk bezig met het lezen en verwerken van klassieke teksten uit de oudheid en de CKV-lessen zijn praktischer van aard. Buiten de lessen bezoeken de leerlingen culturele activiteiten. Dit onderdeel is voor de KCV'ers niet verplicht. De CKV-leerlingen maken hier verslagen van voor hun kunstdossier. Alle opdrachten van beide vakken worden beoordeeld met cijfers.

Er zijn echter ook grote verschillen tussen de schoolniveaus in de invulling van de lessen door docenten (verwachting 1b). Deze verschillen tussen de niveaus liggen in een oplopende diepgang in het toekennen van het belang van kunst en cultuur als kernpunt het vak, het verschil in lesuren, oplopende complexiteit in methodegebruik en opdrachten (zowel praktisch als theoretisch), divers domeinen- en kunstdisciplines-behandeling, oplopend verschil in het verplichte aantal te bezoeken culturele activiteiten voor CKV, verschil in gezamenlijke of individueel uit te voeren culturele activiteiten en scherpte in criteria voor het bezoek aan deze cultuuruitjes.

De verwachting (2) over problemen bij de invulling van de CKV-lessen voor de mavo door het beperkte aantal lesuren, blijkt niet te kloppen. Het Fioretti College heeft de mavo evenveel CKV-lesuren gegeven als de havo. Het tekort wordt door de docent van de havo'ers echter wel als problematisch ervaren. En hoewel volgens zowel CKV als KCV-docenten de combinatie van zowel hoge als lage cultuur onmisbaar in de lessen is, blijft KCV het klassieke broertje van CKV, en ligt de nadruk in de opzet van het vak op de hoge cultuur (3).

## 5.5 ENQUÊTES EN FOCUSGROEPEN: LEERLINGEN

---

*Deelvraag 3. Hoe ervaren de leerlingen CKV en KCV zoals deze door hun docenten en cultuurcoördinatoren zijn samengesteld en in hoeverre verschilt dit per niveau?*

Het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek is gebaseerd op de enquêteresultaten van de leerlingen van het Fioretti College. Hierin is gevraagd naar algemene achtergrondinformatie zoals hun schoolniveau, leeftijd, sekse, profielkeuze en opleidingsniveau van de ouders. Daarnaast is er ook gekeken naar de hobby's van de leerlingen en gemiddelde buitenschoolse cultuurparticipatie van de leerlingen. De resultaten met betrekking tot deze achtergrondinformatie zullen allereerst behandeld worden. Hierna zullen de resultaten met betrekking tot de waardering en ervaring met CKV en KCV centraal staan.

---

### ACHTERGRONDKENMERKEN

---

De in totaal 170 enquêtes zijn afgenomen in acht klassen van het Fioretti College. Per niveau zijn er twee klassen geënquêteerd. Hierbij hebben vijftig mavo- leerlingen, 41 havo- leerlingen, 43 vwo'ers en 36 gymnasiasten meegewerkt aan de enquête. 49,4 procent waren meisjes en 50,6 procent waren jongens (tabel 1, bijlage 5). Gemiddeld genomen zijn de leerlingen tussen de vijftien en zestien jaar oud (tabel 2, bijlage 5). Bij de mavo zijn de derde klassen onderzocht en bij de andere niveaus de vierde klassen. Dit verschil wordt verklaard door het ongelijke begin van de bovenbouw. Bij de mavo begint deze in de derde klas en bij de andere niveaus in de vierde klas. De onderzochte mavo-leerlingen zijn daarom overwegend vijftien jaar oud (zeventig procent). Havo-, vwo- en gymnasiumleerlingen zijn overwegend zestien jaar oud. Opvallend hierbij is dat de havo-leerlingen een meer gespreide leeftijdsverdeling hebben dan de vwo'ers en gymnasiasten.

Het Fioretti College is een opvallend witte school. Uit de enquêtes blijkt dat er slechts één leerling in het buitenland geboren is, en wel in Maleisië (tabel 3, bijlage 5). Van de overige 169 onderzochte leerlingen heeft slechts 7,1 procent één ouder die in het buitenland geboren is en heeft 3,5 procent ouders die beiden hun roots in het buitenland hebben (tabel 4, bijlage 5). Deze roots zijn verspreid over Colombia, Portugal, Amerika, Indonesië, Australië, Thailand, Duitsland, Engeland, Curaçao, Zuid-Afrika, Syrië en Libanon. Met slechts 10,6 procent allochtone leerlingen (één of beide ouders uit het buitenland) is de doelgroep van deze casestudy overwegend wit.

Mavo-leerlingen kunnen in de bovenbouw kiezen voor vier profielen: techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw. Bij de andere niveaus kan men kiezen uit de profielen: natuur en gezondheid, natuur en techniek, economie en maatschappij en cultuur en maatschappij. Om de resultaten gezamenlijk te kunnen analyseren is ervoor gekozen om drie profielstromen te formuleren: 1.Natuur, techniek en gezondheid; 2.Economie en maatschappij

en 3.Cultuur, zorg en welzijn. Uit de enquêtes bleek dat niemand het landbouwprofiel had en dit is dan ook niet meegenomen bij de profielcombinaties. De eerste profielstroom bestaat uit de profielen natuur en gezondheid, natuur en techniek en techniek (mavo). De tweede profielstroom bestaat uit de profielen economie en maatschappij en economie (mavo). En de derde profielstroom bestaat uit cultuur en maatschappij en zorg en welzijn (tabel 5, bijlage 5). De leerlingen blijken voornamelijk gekozen te hebben voor de economische profielen (58,8 procent). Hiervan bestaat 66,7 procent uit jongens (tabel 6, bijlage 5). Hoewel alle niveaus een grote voorkeur blijken te hebben voor de economische richting, springen voornamelijk havo en vwo- leerlingen er hierbij uit (87,8 en 69,8 procent). De natuur- en technische profielen worden door 28,2 procent van de leerlingen gekozen en de voorkeur hiervoor is bijna gelijk verdeeld naar sekse. Gymnasium-leerlingen zijn de grote aandeelhouders in deze profielrichting (63,9 procent). De cultuur- en zorg-profielen vertegenwoordigen 12,9 procent van de onderzochte leerlingen en worden vooral gekozen door meisjes (86,4 procent) en mavo-leerlingen (32 procent).

Wat het opleidingsniveau van de ouders betreft, blijken de leerlingen van de hogere niveaus de meest hoogopgeleide ouders te hebben (tabel 7, bijlage 5). De ouders van de vwo'ers zijn het hoogst opgeleid (2.28), gevolgd door de ouders van de gymnasiasten die gemiddeld middelbaar opgeleid zijn, net als de ouders van de havo-leerlingen. De ouders van de mavo- leerlingen blijken het laagst opgeleid te zijn. Met een score van 1,80 schipperen ze tussen de lage en middelbaar opgeleide klasse. Dit patroon wordt bij het gymnasium echter onderbroken wanneer we de vaders en moeders individueel onder de loep nemen. De vaders van de gymnasiasten blijken namelijk voor een groot deel (37,5 procent) ook laag opgeleid te zijn (tabel 8, bijlage 5). En de moeders van gymnasiasten blijken daarnaast voornamelijk middelbaar opgeleid te zijn (tabel 9, bijlage 5).

---

### HOBBY'S EN BUITENSCHOOLSE ACTIVITEITEN

---

In de enquête is ook gevraagd naar de uitvoering van hobby's (tabel 10, bijlage 5) en de buitenschoolse culturele participatie (tabel 11). De soort hobby en de intensiteit in cultuurdeelname kunnen namelijk, als indicatoren van culturele belangstelling of cultureel kapitaal, verklarende factoren zijn in de evaluaties van de onderzochte kunstvakken door de leerlingen. Voor de hobby's konden de leerlingen via een driepuntenschaal hun keuze maken (1: nooit, 2: soms, 3: vaak). Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen van het Fioretti College gemiddeld het meest muziek luisteren (2.82) en met vrienden afspreken (2.70) en het minst schilderen of tekenen (1.43) en musea of theater bezoeken (1.55). Sporten, computeren voor

social media zoals hyves; twitter; facebook en msn, tv of films kijken en winkelen, blijken ook hobby's die regelmatig uitgevoerd worden. Voor gamen, muziek maken en dansen wordt echter maar soms tijd vrij gemaakt. Bij de hobby's gamen en dansen is er een significant verschil tussen de niveaus gevonden. Dansen blijken de gymnasiasten (1.92) en de leerlingen van de mavo (1.74) het meest te doen in tegenstelling tot de vwo'ers (1.40). Voor gamen maken vooral vwo'ers (2.23) en mavo-leerlingen (1.98) meer tijd vrij dan havisten (1.66).

Wat de buitenschoolse activiteiten met vrienden of familie betreft, steekt vooral het bezoek aan de bioscoop met kop en schouders boven de andere activiteiten uit (zie tabel 11). De leerlingen konden bij dit onderdeel kiezen uit vijf opties: 1: nooit, 2: 1 keer, 3: 2 keer, 4: 3-5 keer en 5: meer dan 5 keer per jaar. Leerlingen gaan gemiddeld drie tot vijf keer per jaar naar de film met familie of vrienden. Daarna gaan ze gemiddeld één tot twee keer naar het theater en festivals en één keer per jaar zoeken ze iets architectonisch en een niet-klassiek concert op. Hoogstens één keer per jaar gaan de leerlingen buiten school naar het filmhuis, musea voor archeologie, musea voor moderne kunst, musea voor oude kunst, moderne dans, een klassiek concert, archeologische opgravingen en klassiek ballet. De laatste drie activiteiten worden hierbij gemiddeld genomen het minst vaak bezocht (1.22, 1.22 en 1.15).

Significante verschillen tussen de niveaus voor het gemiddeld aantal buitenschoolse activiteiten zijn gevonden voor de activiteiten theater, klassieke concerten, musea voor moderne kunst, musea voor oude kunst, musea voor archeologie, moderne dans, festivals, architectuur en archeologische opgravingen. Acht van deze negen culturele activiteiten worden het best bezocht door de hogere niveaus (gymnasium en vwo) en vallen allen onder hoge cultuur. Hiermee wordt verwachting 4 (*Leerlingen van hogere schoolniveaus (gymnasium en vwo) zijn buitenschools cultureel actiever dan leerlingen van de lagere schoolniveaus*) bevestigd. Het enige populaire genre in dit rijtje van significante resultaten, festivals, wordt het meest bezocht door de mavo-leerlingen. Bij de bezoeken aan musea voor moderne kunst en festivals blijken de verschillen tussen de leerlingen van de mavo en het gymnasium het grootst. Voor het bezoek aan klassieke concerten, musea voor moderne kunst en musea voor oude kunst loopt de deelname op met de vier niveaus. Bij de bezoeken aan het theater, de musea voor oude kunst en de musea voor archeologie blijken de grootste verschillen te liggen tussen de havo en het gymnasium. Hierbij gaat de havo consequent minder vaak naar de culturele activiteiten dan het gymnasium. Wat de bezoeken aan architectuur en archeologische opgravingen betreft blijken de gymnasiasten actiever dan vwo'ers. De belangstelling voor archeologische opgravingen loopt hierbij ook op per niveau.

**Tabel 11. Gemiddelde scores per niveau voor buitenschoolse activiteiten met vrienden of familie per jaar**

niveau	theater	klassieke concerten	niet klassieke concerten	musea voor moderne kunst	musea voor oude kunst	musea voor archeologie	klassiek ballet	moderne dans	festivals	architectuur	bioscoop	filmhuis	archeologische opgravingen
mavo	2,16	1,08	1,82	1,32	1,48	1,58	1,16	1,32	2,48	1,94	4,04	1,88	1,16
havo	2,15	1,07	1,88	1,46	1,46	1,39	1,07	1,34	2,15	1,88	3,98	1,85	1,15
vwo	2,51	1,42	2,02	1,65	1,49	1,44	1,23	1,74	2,19	1,84	4,07	1,63	1,14
gymnasium	2,56	1,36	2,19	1,86	2,22	2,00	1,14	1,36	1,86	2,47	3,94	1,44	1,47
totaal	2,33	1,22	1,96	1,55	1,64	1,59	1,15	1,44	2,19	2,01	4,01	1,72	1,22
significantie	,023*	,016*	,275	,001*	,000*	,003*	,523	,006*	,029*	,030*	,936	,222	,002*

\* significant  $p < 0,05$

1 = nooit, 2 = 1x 3 = 2x 4 = 3-5x 5 = >5x

**Tabel 12. Gemiddeld aantal bezoeken aan activiteiten dit schooljaar met CKV of KCV per niveau**

niveau	theater	klassieke concerten	niet klassieke concerten	musea voor moderne kunst	musea voor oude kunst	musea voor archeologie	klassiek ballet	moderne dans	festivals	Architectuur	bioscoop	filmhuis	archeologische opgravingen
mavo	,79	,02	,17	,45	,26	,06	,17	,13	,36	,04	1,23	,23	,15
havo	,83	,07	,40	,15	,18	,13	,10	,45	,31	,35	1,88	,15	,02
vwo	1,31	,20	,80	,61	,30	,15	,10	,88	,27	,52	1,63	,27	,05
gymnasium	1,44	,06	,08	,28	2,38	1,61	,00	,17	,00	1,15	,14	,00	,72
totaal	1,07	,09	,36	,38	,70	,44	,10	,40	,25	,47	1,25	,17	,22
significantie	,001*	,046*	,000*	,218	,000*	,000*	,456	,000*	,332	,000*	,000*	,255	,000*

---

## CULTURELE ACTIVITEITEN: CKV EN KCV

---

Gemiddeld gaan de leerlingen van het Fioretti College met CKV en KCV het meest naar de bioscoop, het theater en musea voor oude kunst (tabel 12). Hoewel dit positief lijkt, gaan ze volgens de leerlingen afgrond slechts één keer per jaar naar deze activiteiten. Minder vaak gaan ze naar architectuur, musea voor archeologie, moderne dans en musea voor moderne kunst. Zelden tot nooit bezoeken ze niet-klassieke concerten, festivals, archeologische opgravingen, filmhuizen, voorstellingen van klassiek ballet of klassiek concerten. Significante verschillen tussen de niveaus en het gemiddeld aantal culturele activiteiten met CKV en KCV zijn terug te vinden bij de volgende activiteiten: theater, klassieke concerten, niet-klassieke concerten, musea voor oude kunst, musea voor archeologie, moderne dans, architectuur, bioscoop en archeologische opgravingen. Bij de bezoeken aan het theater, musea voor archeologie en architectuur ligt het grootste verschil tussen de mavo en het gymnasium. De verschillen tussen de niveaus zijn bovendien oplopend verdeeld. Bij de bezoeken aan klassieke concerten en moderne dans vallen de verschillen tussen de mavo en het vwo voornamelijk op. Hierbij gaat het vwo gemiddeld vaker naar deze activiteiten dan de mavo. Naar niet-klassieke concerten gaat het vwo vaker dan het gymnasium. De musea voor oude kunst en archeologische opgravingen worden vaker bezocht door gymnasiasten dan havisten. Opvallend is dat de havo-leerlingen gemiddeld het meest naar de bioscoop gaan (ongeveer twee keer per jaar) en de leerlingen van het gymnasium het minst (vrijwel nooit).

De leerlingen waarderen de bezoeken aan de bioscoop en festivals het meest (tabel 13). Het theater, niet-klassiek concerten en het filmhuis kunnen ze ook wel waarderen. Neutraal denken ze over de bezoeken aan moderne dansvoorstellingen en architectuur. De leerlingen neigen klassiek ballet, musea voor archeologie, musea voor oude kunst en archeologische opgravingen als niet leuk te bestempelen. Musea voor moderne kunst en klassieke concerten zijn echter volgens de leerlingen het toppunt van niet-leuke activiteiten.

Significante verschillen tussen de niveaus en de waardering van culturele activiteiten met CKV en KCV zijn terug te vinden bij de variabelen: theater, niet-klassieke concerten, musea voor oude kunst, musea voor archeologie, klassiek ballet, moderne dans, filmhuis en archeologische opgravingen. Voor de bezoeken aan niet-klassieke concerten, musea voor oude kunst, musea voor archeologie, klassiek ballet, filmhuis en archeologische opgravingen geldt steeds dat gymnasiasten het gemiddeld het meest waarderen en de havisten het minst.



Tabel 13. Gemiddelde waardering van de bezochte of nog te bezoeken activiteiten met CKV en KCV per niveau

niveau	theater	klassiek	niet-klassiek	musea voor	musea voor	musea voor				architectuur			archeologische
		concert	<i>concert</i>	moderne kunst	oude kunst	archeologie	klassiek ballet	moderne dans	festival	met	bioscoop	filmhuis	opgravingen
mavo	3,35	2,09	2,85	2,39	2,36	2,59	2,22	2,42	3,82	2,58	4,33	2,97	2,28
havo	4,00	1,81	3,50	2,00	1,96	2,09	2,00	2,87	3,54	2,77	4,39	2,84	1,80
vwo	3,89	2,45	3,97	2,50	2,26	2,21	2,64	3,66	4,13	2,48	4,56	3,21	2,26
gymnasium	3,06	2,50	4,05	2,78	3,14	2,90	3,28	3,53	4,39	3,00	4,44	3,83	3,15
totaal	3,56	2,21	3,54	2,39	2,48	2,48	2,48	3,12	3,94	2,70	4,43	3,17	2,45
significantie	,001*	,195	,001*	,081	,000*	,045*	,011*	,000*	,054	,259	,559	,029*	,000*

\* significant p=<0,05

1 = helemaal niet leuk 2 = niet leuk 3 = neutraal 4 = leuk 5 = heel leuk

Voor theater is het verschil ook het grootst tussen de genoemde niveaus, echter waarderen hierbij de havisten het theater meer dan de gymnasiasten. Moderne dans wordt door gymnasiasten meer gewaardeerd dan door de andere niveaus, met name de mavo. De waardering voor deze kunstvorm is dan ook oplopend verdeeld over de niveaus.

---

## LESERVARINGEN

---

Een onderdeel van de enquêtes zijn de stellingen over de leservaringen. De resultaten geven inzicht in de manier waarop de leerlingen hun CKV- en KCV-lessen beleven en in hoeverre dit verschilt per niveau. De leerlingen konden op een vijfpuntenschaal aangeven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen (1: helemaal niet mee eens, 2: een beetje mee eens, 3: neutraal, 4: redelijk mee eens, 5: volledig mee eens). De resultaten hiervan zijn samengebracht in tabel 14. Men was het over het algemeen redelijk eens met de volgende stellingen (afgerond): leerlingen zouden zelf alle activiteiten uit moeten kiezen; er zou meer aandacht moeten komen voor populaire cultuur en de verwerking van culturele activiteiten in verslagen en/of opdrachten kost teveel tijd. Men was neutraal over de stellingen: het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV of KCV zou niet verplicht moeten zijn; de lessen zijn te theoretisch; in de lessen is voldoende aandacht voor de verschillende disciplines; KCV of KCV brengt kunst en cultuur in verband met de tijd waarin het gemaakt is; themagebruik is overzichtelijk; de voorbereidingen voor het vak kosten teveel tijd; we zouden met CKV of KCV aan meer culturele activiteiten moeten deelnemen; de nadruk ligt op het bezoeken van klassieke cultuur en; in de lessen is veel aandacht voor praktische activiteiten. En de leerlingen zijn het een beetje eens met de stellingen: de lessen zijn gemakkelijk; het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV of KCV is nuttig en; CKV en KCV zijn net zo belangrijk als alle andere vakken.

Met deze resultaten wordt verwachting 5 (*Leerlingen vinden CKV minder belangrijk dan andere schoolvakken*), verworpen. Daarnaast blijken de leerlingen ook anders te denken over de theoretische en praktische aanpak dan voorafgaand aan het onderzoek werd verwacht. Ze reageren neutraal op de stellingen die hiernaar verwijzen. Verwachting 6: *Leerlingen prefereren a) een minder theoretische aanpak en b) een meer praktische aanpak*, wordt hierbij ook weerlegd. Wel wordt verwachting 7 (*Leerlingen vinden de verwerking van de verplichte activiteiten te tijdrovend*) in dit onderdeel van de enquêtes bevestigd.

Tabel 14. Score op de stellingen met betrekking tot de leservaring met CKV en KCV

	Thema-gebruik is overzichtelijk	In de lessen is voldoende aandacht voor de verschillende kunstvormen	CKV/KCV brengt kunst en cultuur in verband met de tijd waarin het gemaakt is	CKV/KCV is net zo belangrijk als andere vakken	De lessen zijn te theoretisch	In de lessen is er veel aandacht voor praktische activiteiten	Het maken van een kunst dossier is nuttig	CKV/KCV lessen zijn gemakkelijk	Het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV/KCV is nuttig	Het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV/KCV zou niet verplicht moeten zijn	Leerlingen zouden zelf alle activiteiten moeten kunnen uitkiezen	De nadruk ligt op het bezoeken van klassieke cultuur	Er zou meer aandacht moeten komen voor populaire cultuur	We zouden met CKV/KCV aan meer culturele activiteiten moeten deelnemen	We zouden met CKV/KCV aan minder culturele activiteiten moeten deelnemen	De verwerking van de culturele activiteiten in verslagen en/of opdrachten kost teveel tijd	De voorbereidingen voor het vak kosten teveel tijd
niveau																	
mavo	3,00	3,36	3,22	3,20	2,98	3,18	2,84	2,74	3,10	3,16	3,54	2,90	3,34	2,90	2,96	3,24	2,96
havo	2,59	3,05	2,63	2,80	3,54	2,85	1,73	1,68	2,10	3,80	4,02	2,29	4,07	2,49	3,03	3,95	3,35
vwo	3,14	3,14	2,95	2,63	3,30	3,09	1,86	1,98	2,21	4,02	4,12	2,47	3,86	2,02	3,49	3,95	3,35
gymnasium	3,61	3,28	3,78	1,08	3,39	3,61	2,47	2,09	3,78	2,31	3,31	3,69	3,64	3,19	2,19	2,92	2,00
totaal	3,07	3,21	3,13	2,51	3,28	3,17	2,24	2,15	2,78	3,35	3,75	2,81	3,71	2,64	2,95	3,52	2,95
significantie	,000*	,491	,000*	,000*	,117	,032*	,000*	,000*	,000*	,000*	,017*	,000*	,042*	,000*	,000*	,000*	,000*

\* significant p=<0,05

1 = helemaal niet mee eens    2 = een beetje mee eens    3 = neutraal    4 = redelijk mee eens    5 = volledig mee eens

e

Er zijn veel significante verschillen gevonden tussen de niveaus op dit onderdeel van de enquête. Met de stellingen over: het themagebruik, de aandacht voor verschillende kunstvormen, de lage moeilijkheidsgraad van het vak, het nut van het bezoeken van culturele activiteiten en de nadruk op de klassieke cultuur zijn de gymnasiasten het er het meest mee eens en de havisten het minst. Op de stellingen over het gelijke belang van het vak in vergelijking met andere vakken en het nut van een kunstdossier scoort de mavo hoger dan de havo. De havo en het vwo zijn het daarnaast meer eens met de stellingen over de hoeveelheid tijd die het maken van een verslag kost en de lange voorbereidingstijd van het vak dan de mavo-leerlingen. Waar het gymnasium meer aan culturele activiteiten zou willen doen, willen de vwo'ers dat weer in mindere mate. Het vwo scoort echter hoger dan het gymnasium op de stellingen die betrekking hebben op de verplichting van - en de keuzevrijheid in culturele activiteiten. De grootste verschillen tussen het laagste niveau en het hoogste niveau zijn terug te zien bij de stelling over de voldoende aandacht voor praktische opdrachten in de les. De mavo is het hier meer mee eens dan de gymnasiasten. Tot slot is er bij de mavo meer vraag naar aandacht voor populaire cultuur dan bij de havo.

---

#### LEERERVARINGEN

---

Ook is de leerlingen gevraagd naar de leerervaringen (tabel 15). Afgerond waren de leerlingen het een beetje eens met de stellingen over de leereffecten: het verder ontwikkelen van basisvaardigheden, het verder ontwikkelen van de beroepskeuze, het waarderen van kunst en cultuur, anders naar kunst en cultuur kijken door ernaar te kijken en door er over te schrijven. Neutraal zijn ze over de andere vier stellingen. Bij zes van de tien stellingen zijn significante verschillen te zien tussen de schoolniveaus. De mavo is het over het algemeen meer eens met de stellingen die betrekking hebben tot het verder ontwikkelen van de beroepskeuze en het anders naar kunst en cultuur te kijken door erover te lezen en te schrijven dan de havo. Het verder ontwikkelen van basisvaardigheden zien zij ook meer als een leereffect door CKV dan de vwo'ers. Dit sluit aan op het examendomein van vmbo-CKV. Tot slot vinden de gymnasiasten meer dan mavo-leerlingen dat hun kunstvak het besef van het belang van ideeën van vroeger voor nu versterkt en dat het hen leert de wereld van kunst en cultuur meer te waarderen.

Tabel 15. Score op stellingen met betrekking tot leerervaringen met CKV en KCV

	CKV en KCV stimuleert:									
	Het verder ontwikkelen van basisvaardigheden	Het verder ontwikkelen van studie en beroepskeuze	Het beseft dat ideeën van vroeger nu nog steeds belangrijk kunnen zijn	Een oordeel te vormen over kunst en cultuur	Smaakontwikkeling met betrekking tot kunst en cultuur	Het waarderen van kunst en cultuur	Het in aanraking brengen met onbekende kunstvormen	Anders naar kunst en cultuur te kijken door de activiteiten	Anders naar kunst en cultuur te kijken door erover te lezen	Anders naar kunst en cultuur te kijken door er over te schrijven
niveau										
mavo	2,50	2,66	2,74	2,66	2,86	2,64	2,76	2,50	2,70	2,26
havo	1,76	1,37	2,00	2,68	2,73	2,15	2,83	2,20	1,51	1,39
vwo	1,55	1,47	2,14	2,65	2,67	2,19	2,88	2,07	1,65	1,58
gymnasium	2,44	1,58	3,33	3,25	2,97	3,03	3,42	2,58	2,42	1,86
totaal	2,07	1,82	2,54	2,79	2,81	2,49	2,95	2,34	2,09	1,79
significantie	,000*	,000*	,000*	,079	,681	,001*	,056	,124	,000*	,000*

\* significant p=<0,05

1 = helemaal niet mee eens    2 = een beetje mee eens    3 = neutraal    4 = redelijk mee eens    5 = volledig mee eens

---

## STERKE, ZWAKKE EN VERBETERPUNTEN: CKV EN KCV

---

Behalve naar de les- en leerervaringen is er in de enquêtes ook gevraagd naar aspecten van de vakken die de leerlingen als leukste en als minste leukst ervaren en wat ze missen bij CKV en KCV. Deze vragen zijn gesteld als open vragen en de antwoorden zijn bij de dataverwerking gegroepeerd in de categorieën. Uit de resultaten van de leukste kenmerken van de vakken kwamen de volgende categorieën: de culturele uitstapjes, eenvoudig om een goed cijfer te halen, vrijheid, weinig huiswerk, de Rome-reis, duidelijke afspraken, samenwerkingsmogelijkheden, praktische opdrachten, niet nodig om veel te leren, toelichting op de klassieke cultuur, gezelligheid, films kijken, weinig te doen, kennisvergaring over kunst en cultuur, het creatieve aspect, het einde van de les, op de computer werken en een leuke afwisseling van de zware vakken (tabel 16).

Uit de resultaten blijkt dat vooral twee kenmerken van de vakken het meest worden gewaardeerd: de culturele uitstapjes en de praktische opdrachten. Van de 152 leerlingen die deze open vraag beantwoordden, waren er 43 voornamelijk te spreken over de culturele activiteiten. Veertig van de 152 leerlingen ervaren het knutselen, tekenen, schilderen en het knip- en plakwerk als de leukste aspecten van het vak. Het zijn voornamelijk de mavo-leerlingen (ruim de helft) die deze praktische kant van CKV het meest waarderen. Bij de havo is er een gelijke verdeling tussen de twee grootste kenmerken, uitstapjes en praktische opdrachten. Beide aspecten zijn goed voor elf stemmen van de 35 havisten. Bij het vwo en het gymnasium zijn het voornamelijk de culturele activiteiten die men als leukste aspect ervaart. De vwo'ers hebben hierin het grootste aandeel: 18 van de 38 leerlingen. Daarnaast zijn ze het meest tevreden over de vertoning van films in de lessen en het feit dat ze zich minimaal hoeven in te spannen voor het vak. De havo vindt naast de twee grootste kenmerken vooral het creatieve aspect van CKV leuk. Het was echter ook een havist die het meest tevreden was met het einde van de les. Het zijn alleen de gymnasiasten die het vak waarderen om het gemak waarmee zij een hoog cijfer krijgen en het minimale huiswerk dat ze ervoor moeten uitvoeren. Vanzelfsprekend zijn zij ook de enige groep die de Rome-reis het fijnste aspect van het vak vinden, evenals de toelichting op de klassieke cultuur. En hoewel de mavo-leerlingen in de praktijk weinig keuzevrijheid krijgen, wordt dit aspect juist door hen het meest gewaardeerd. Net als de gezelligheid in de klas, het minimale leeraspect en het werken op de computer.

Tabel 16. Wat leerlingen het leukste vinden aan CKV en KCV in percentages naar niveau

	culturele uitstapjes	cijfer te halen	het is makkelijk om een goed de vrijheid	weinig huiswerk	de Rome-reis	duidelijke afspraken	samenwerken	praktische opdrachten	niet veel leren	toelichting op klassieke cultuur	de gezelligheid	films kijken	je hoeft weinig te doen	cultuur	het creatieve aspect je leert meer over kunst en	het einde van de les	op de computer werken	leuke afwisseling van de zware vakken	totaal
niveau																			
mavo	2	0	5	0	1	0	0	22	4	0	3	1	0	1	1	0	2	2	44
havo	11	0	0	1	0	0	0	11	1	0	0	3	3	1	3	1	0	0	35
vwo	18	0	1	1	0	0	0	5	0	0	2	4	7	0	0	0	0	0	38
gymnasium	12	7	1	5	3	1	1	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	36
totaal	43	7	7	7	4	1	1	40	6	3	5	8	10	2	4	1	2	2	153

Ook de resultaten over de meest vervelende kenmerken van de vakken zijn gegroepeerd (tabel 17). De leerlingen blijken moeite te hebben met: het vele leeswerk, de grote hoeveelheid theorie, het lange stil zitten, de docent, de verslagen en opdrachten, bepaalde thema's, de nadruk op de oudheid, het kunst aspect, het huiswerk en de voorbereiding van de lessen, de lange duur, het missen van enig nut, het verplichte aspect van de uitstapjes, ze vinden het saai of ze blijken moeite te hebben met alles. Hieruit komt voornamelijk het maken van verslagen naar voren. Maar liefst 66 van de in totaal 161 leerlingen die deze open vraag hebben ingevuld blijken hiermee het meest te worstelen. Met name de verwerkingstijd ervan staat hun tegen. Dit bevestigt wederom verwachting 7. Dit geldt men name voor de CKV'ers. De mavo'ers hebben hierin het grootste aandeel, evenals in het geklaag over de lange zit, de vele uren en het saaie karakter van het vak. Daarnaast heeft voornamelijk het gymnasium problemen met het vele leeswerk wat verbonden zit aan KCV. Zestien van de 35 KCV'ers blijken het lezen van teksten uit de oudheid geen pretje te vinden. En er is één leerling die de nadruk op de oudheid als negatief ervaart. De vwo'ers hebben de grootste verplichtingen wat de culturele activiteiten betreft. Het is dan ook juist dit niveau dat het verplichte aspect ervan niet altijd kan waarderen. Acht van de veertien klachten op dit aspect komen van de vwo- leerlingen. De havisten zien van alle niveaus de minste het nut van het vak in. Van de klachten over het nut van het vak zijn er 7 afkomstig van de havo- leerlingen. Bovendien is CKV volgens hen ook veel te theoretisch.

Tabel 17. Wat leerlingen het meest vervelend vinden aan CKV en KCV

niveau	veel lezen	te theoretisch	te lang stil zitten	de docent	verslagen/ opdrachten	bepaalde thema's	de nadruk op de oudheid	het kunst aspect	lessen	het huiswerk/ voorbereiding van de lessen	het duurt te lang	het is niet nuttig	niet voor klest	verplichte activiteiten waar men zelf het is saai	alles	totaal
mavo	0	0	4	1	26	5	0	2	0	2	1	0	2	2	45	
havo	0	7	0	0	13	1	0	2	3	0	7	6	0	1	40	
vwo	0	0	0	0	18	3	0	3	3	0	3	8	0	3	41	
gymnasium	16	4	3	0	9	2	1	0	0	0	0	0	0	0	35	
totaal	16	11	7	1	66	11	1	7	6	2	11	14	2	6	161	



Het laatste onderdeel van de open vragen is gericht op hetgeen dat de leerlingen in de lessen missen (tabel 18). De uitspraken zijn gesorteerd naar de volgende categorieën, men mist: moderne onderwerpen en populaire kunst, meer en heldere vergelijkingen van het verleden met het heden, gezelligheid, meer praktisch, minder opdrachten, meer gezamenlijke culturele uitjes, vergoedingen voor de activiteiten, extra tijd, vrijheid, meer over muziek als kunstsoort of, men blijkt niets te missen in de lessen. 116 van de 170 leerlingen hebben dit onderdeel van de enquête beantwoord. Het meest gegeven antwoord (31 leerlingen) is dat men niets mist in de KCV- en CKV-lessen. Dit zijn voornamelijk mavo-leerlingen. Iets minder leerlingen (28) blijken het praktische gedeelte van de lessen te missen. Ook dit gemis wordt het meeste gevoeld door de mavo-leerlingen. Elf van de 33 leerlingen willen meer aan de slag met de handen. Een mavo-leerling mist de aandacht voor muziek bij CKV. Daarnaast willen zeventien leerlingen graag meer met de klas ondernemen, daarvan zijn zeven havisten. En hoewel het onderdeel van activiteiten het meest beperkt is bij het gymnasium, voelen zij dit niet als een gemis. Zij missen eerder de gezelligheid in de klas, de vergelijking van het verleden met het heden en de moderne onderwerpen met populaire kunst. De vwo'ers moeten de meeste culturele activiteiten bezoeken in de CKV-lessen. Deze activiteiten kosten geld en zij zouden dan ook graag meer vergoeding willen ontvangen van de school. Daarnaast missen de leerlingen de keuzevrijheid en hebben ze extra tijd nodig voor de uitvoering van het vak, voornamelijk voor de verslagen.

Tabel 18. Wat de leerlingen missen bij CKV en KCV

niveau	moderne onderwerpen en populaire kunst	vergelijking van het verleden met het heden	gezelligheid	praktijk	minder opdrachten	ondernemen	vergoeding meer met de klas	extra tijd	vrijheid	meer over muziek	niets	totaal
mavo	0	0	1	12	1	6	0	0	1	1	11	33
havo	1	0	0	7	2	7	2	0	3	1	9	32
vwo	1	1	1	3	0	4	6	2	3	0	5	26
gymnasium	5	4	4	6	0	0	0	0	0	0	6	25
<b>totaal</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>31</b>	<b>116</b>

---

## VERDIEPING IN DE EVALUATIES VAN DE LEERLINGEN

---

Over het algemeen zijn de leerlingen die hebben meegewerkt aan de focusgroepen niet erg enthousiast over de vakken. Hoewel de resultaten in grote lijnen overeen komen met de enquêtes, zijn de leerlingen een stuk meer uitgesproken en negatiever in de focusgroepen. Hierin kwam men dan ook voornamelijk terug op de aspecten die men minder leuk vond aan de vakken. De onderdelen die wel erg werden gewaardeerd, zijn dan ook op één hand te tellen. Ten eerste worden de culturele uitstapjes door de leerlingen als een positief gegeven ervaren. Het in aanraking komen met het veelal onbekende in de kunst- en cultuurwereld wordt op prijs gesteld. En hoewel de KCV- leerlingen niet zoveel activiteiten bezoeken in een jaar, werden degene die zij bezochten positief gewaardeerd. Wel zouden zij, net als de mavo- leerlingen, graag meer van dat soort activiteiten uitvoeren. Hoewel de uitslagen over deze aannamen in de enquêtes neutraal waren, sluit de niveauverdeling hier wel op aan. De CKV'ers waren ook te spreken over de diversiteit van het vak. Het is nooit helemaal duidelijk wat er gaat gebeuren. De afwisseling van theorie en praktijk bevalt dan ook goed. En tot slot is een veel voorkomende uitspraak met betrekking tot de voordelen van CKV en KCV dat leerlingen de vakken als vrij eenvoudig ervaren. Niet alleen de inhoud blijkt goed te doen te zijn, ook het huiswerk is volgens hen niet heel complex. Binnen de lessen wordt er, voornamelijk voor CKV, niet al te veel van de leerlingen gevraagd. In vergelijking met de andere vakken wordt het dan ook als gezellig beschouwd. Bovendien zien zij eerder het belang in van de andere vakken dan van CKV en KCV. Dit bevestigt, anders dan in de resultaten van de enquêtes, verwachting 5.

‘Als je gewoon je best doet krijgen we standaard een acht. En als je werkt in de les heb je bijna nooit huiswerk. Het is gewoon goed te doen. Het ligt er wel aan hoe erg je je best doet.’

-gymnasium-leerling-

‘Het is altijd een luchtig uurtje, een leuk bijvak en het is er altijd gezellig. Als je weet o ik heb zo CKV dan is het gewoon chill en niet zoals bij andere vakken stampen. Het is geen vak waarvan je denkt daar heb ik geen zin in. Maar het is niet echt nuttig zoals andere vakken dat wel zijn. Wat heb je er precies aan?’

-vwo- leerling-

De gezelligheid maakt de lessen volgens verschillende CKV- leerlingen ook erg chaotisch. In deze chaos ontstaan er onduidelijkheden over de richtlijnen van het vak. Hoewel de CKV- leerlingen wel iets over een eindgesprek hebben opgevangen, weet het overgrote deel niet wat het precies inhoudt en wat men kan verwachten. Ook weten sommige leerlingen niet wat

er exact in hun werk of kunstdossier moet zitten en waar de theoretische lessen voor nodig zijn.

Ondanks de gezellige chaos vinden veel leerlingen het vak echter vaak saai. Voornamelijk KCV-leerlingen ervaren weinig prikkelingen binnen de lessen. Dit heeft veelal te maken met de uitvoering van het vak. Er moet veel gelezen worden en men wordt geacht stil te zijn in de lessen. De lange, stille zit van het KCV- uur wordt dan ook als ergste aspect van het vak ervaren. Gezelligheid is dan ook niet een woord wat KCV-leerlingen gebruiken om hun waardering voor het vak te uiten. De lesinvulling bestaat hierbij volgens de leerlingen dan ook voornamelijk uit het openslaan van de boeken, het lezen van de teksten en het uitwerken van de leesverslagen.

‘We leren over de invloed van de oudheid op nu en verder leer je stil te zijn, verslagen te tikken en te luisteren. We moeten serieus vijftig minuten in stilte lezen in de les. We kunnen net zo goed naar huis! Het is ook het zevende uur op dinsdag en het eerste uur op woensdag en dan denk ik: hoezo lig ik niet nog in bed?’

-gymnasium-leerling-

De teksten uit de oudheid vinden ze bovendien vooral saai. Het domein iconografie vinden de KCV-leerlingen het leukste. De CKV-leerlingen vinden de kunstdisciplines theater, dans en muziek het leukst, hoewel de aandacht voor muziek volgens hen helaas minimaal is.

De CKV-leerlingen vinden de verslagen die ze voor de culturele activiteiten moeten maken het vervelendste aspect van het vak. Dit sluit wederom (net als bij de enquêtes) aan bij verwachting 7. Hoewel men niet zozeer klaagt over de moeilijkheidsgraad van deze verslagen, klaagt men voornamelijk over de hoeveelheid van de verslagen. Men voelt dan ook een enorme tijdsdruk. En hoewel ze de uiteengezette vragen ter ondersteuning van de verslagen op de CKV-website wel waarderen, zijn ze onzeker over wat er precies wordt verwacht en hoe men een goed cijfer kan halen. Daardoor schrijft men soms bovendien expres wat ze denken dat de docent wil horen, in plaats van ervaringsgerelateerde verslagen:

‘Aan de verslagen ben je wel heel veel tijd kwijt. Ja, daar ben je wel anderhalf tot twee uur mee bezig. Je moet zes of zeven verslagen maken. Nee, ik denk niet dat dat gaat lukken dit jaar hoor.’

‘Voor de verslagen verwerk je een lijstje en de ene keer heb je een zes en de andere keer een acht. En ik snap nooit wat ik dan anders heb gedaan, want het is altijd precies hetzelfde. Je krijgt wel een cijfer maar er staat nooit bij van je hebt dit gedaan of je hebt dat gedaan.’

-vwo-leerlingen-

‘Je weet niet wat goed is met antwoorden of zo. Ik heb vaak dan heb ik een vraag en wil ik antwoorden wat ik zelf denk, maar dan weet ik al dat ze dat niet goed zal rekenen. En dan schrijf ik iets diepzinnigs en abstracts op

en dan is het wel goed.’

-havo-leerling-

### KEUZEVRIJHEID IN CULTURELE ACTIVITEITEN EN NIVEAUDISTINCTIE

De KCV’ers hebben eens per jaar een cultureel uitstapje waarbij ze die dag diverse culturele activiteiten bezoeken en idealiter ook een workshop volgen. Ook de mavo CKV’ers hebben voornamelijk gezamenlijk uitjes. De mavo’ers missen de vrijheid die de hogere niveaus wel hebben. De gymnasiasten missen dit niet zozeer. Dit bleek ook al uit de enquêtes. Nu kan het namelijk nog tijdens de lessen en anders zou het buitenschools moeten plaatsvinden. Het gezamenlijke is er bij de havo en vwo- klassen minder bij. Dit betreuren deze leerlingen dan weer. Ook tonen de vwo’ers onbegrip over het verschil in aantal verplichte activiteiten per niveau. Zeker aangezien deze activiteiten voornamelijk buiten school op individueel niveau plaatsvinden en dus niets te maken hebben met de hoeveelheid lesuren.

‘De havo hoeft maar zes activiteiten, mavo maar vier dat vind ik echt dom, want een activiteit heeft toch niks met niveau te maken. En ze hebben ook een uur minder. Het zou logisch zijn als wij er zes moeten en zij acht.’

‘Ja, het is toch buiten school, dus dan maakt het toch niet uit hoeveel lesuren hebt. En ook aangezien de lessen niks te maken hebben met de culturele activiteiten maakt het niet uit.’

-vwo-leerlingen-

De aandacht in de culturele activiteiten is duidelijk gericht op de individuele culturele ontwikkeling van de leerling en daarbij is er ruimte voor eigen keuzes. Deze keuzevrijheid wordt enerzijds wel gewaardeerd, maar anderzijds voelen ze zich beperkt in hun keuzes. De havo en het vwo- leerlingen worden door de docent gewezen op bepaalde culturele criteria waaraan activiteiten moet voldoen. Waar de mavo’ers vrij worden gelaten in hun filmkeuze en *Jackass 3* en *Sinterklaas* als geschikt werden beschouwd, werd de eerstgenoemde film en de keuze voor de film van *The New Kids* afgewezen voor de havisten en vwo’ers. De leerlingen worden gestimuleerd toch wat meer complexe activiteiten te bezoeken met wat meer diepgang.

En hoewel er bij KCV geen ruimte is voor keuzevrijheid in de beperkte culturele activiteiten, waren de leerlingen over het algemeen blij dat ze dit vak volgden en niet de tegenhanger CKV. Opvallend in de focusgroep van het gymnasium was dan ook de afstand die ze voelden ten opzichte van CKV’ers. Hoewel sommige leerlingen liever CKV zouden willen hebben, kozen de meesten voor KCV. De afwezigheid van verplichte culturele uitjes met de daarbij horende verplichte verslagen beviel hen over het algemeen goed. Bovendien krijgt men indien men zich inzet al snel een acht; iets wat de CKV-leerlingen volgens de

KCV'ers niet zo snel krijgen. CKV stelt volgens hen inhoudelijk ook minder voor dan KCV. Dit vak is namelijk zwaarder en er zit meer diepgang in. Bovendien hebben zij nog de Rome-reis, iets wat de CKV'ers moeten missen.

'KCV is niet te vergelijken met CKV. Ik denk dat wij zonder dat we het doorhebben ook heel anders naar bepaalde dingen kijken dan atheneum'ers gaan doen. Ik heb dan ook liever dit.'

'Bij CKV hoor je vaak dat ze gewoon slechte cijfers halen en wij halen gewoon standaard een acht, dat vind ik wel chill.'

'Bij CKV doe je wel leukere dingen, maar aan de andere kant moet je veel buiten school doen. Ineens drie verslagen inleveren buiten school. Ik denk vooral dat CKV geen reet voorstelt. Je kan naar een toneelstuk gaan; ja, prima, wat steek je daar in godsnaam van op. Wij bekijken ook gebouwen en daar steek je wat van op! In KCV zit gewoon meer diepgang.'

-gymnasium-leerlingen-

## NADRUK OP TRADITIONELE CULTUUR, BEPERKTE KOSTENDEKKING EN BEHOEFTE AAN PRAKTIJK

Complexiteit verbinden veel leerlingen aan traditionele cultuur. Ze vinden over het algemeen dat de nadruk teveel gelegd wordt op klassieke kunstdisciplines en er is dan ook vraag naar meer informatie en verdieping in populaire kunstvormen. Hoewel de CKV'ers niet ontkennen dat er in de boeken en in de les aandacht is voor populaire cultuur, zijn ze van mening dat dit te kort behandeld wordt en dat de hoge, klassieke cultuur overheerst. In de enquêtes wordt dit gemis aan populaire cultuur ook benadrukt, maar reageren de leerlingen een stuk neutraler op de stellingen die verwijzen naar de nadruk op klassieke cultuur. Lage, populaire kunstvormen doen volgens de leerlingen niet onder voor de klassieke en worden veelal zelfs belangrijker geacht. Oude films van Charley Chaplin worden dan ook niet gewaardeerd door havo'ers. Modernere films met diepgang zouden ook prima getoond kunnen worden om een punt duidelijk te maken. De KCV'ers zijn vanzelfsprekend voornamelijk bezig met de klassieke cultuur. En hoewel de kern van het vak is om het belang van de kunst uit de oudheid in het leven van nu te onderstrepen, mist men hierbij de link naar het hedendaagse. Bij het domein van iconografie waren de leerlingen wel bezig met deze verbanden, maar bij de andere domeinen niet echt. De leerlingen verwachten echter dat dit aspect waarschijnlijk volgend jaar, in de vijfde klas bij het creëren van het werkstuk, meer terug zal komen.

De CKV'ers klagen daarnaast ook over de oplopende kosten die hand in hand gaan met de verplichte culturele activiteiten. Hoewel ze allemaal een cultuurkaart hebben, heerst er veel onduidelijkheid over het geld dat er op hoort te staan, maar door de school wordt gebruikt voor gezamenlijk activiteiten. Sommige gebruiken de kaart helemaal niet, maar de meeste gebruiken hem als kortingskaart. Hoewel je wel korting krijgt, is dit volgens de leerlingen veel te weinig in verhouding tot de hoge kosten van de culturele activiteiten. Ze vinden het dan ook vaak onrechtvaardig dat deze kosten niet door de school worden gedekt.

‘Ja, en die financiering... we moeten echt alles zelf betalen en we zijn echt honderd euro kwijt. Ik vraag het wel aan mijn ouders, maar zij hebben op een gegeven moment ook zoiets van. Tja, het zijn ook niet de rijksten. Kijk als je acht keer twintig euro moet betalen voor een voorstelling. En theater is heel erg duur.’

‘Je krijgt de cultuurkaart, maar het geld is eraf gehaald voor de culturele activiteiten hier op school. En de korting, ik denk dat dat maar twee procent is van wat je uitgeeft. Ze zouden met geld moeten beginnen om het vak te verbeteren.’

-vwo-leerlingen-

Andere voorstellen voor verbetering van het vak worden door zowel KCV'ers als CKV'ers gevonden in het uitbreiden van het praktische gedeelte van de lessen. Hoewel ze de afwisseling van theorie en praktijk in de lessen fijn vinden, zouden alle niveaus het praktische aspect in de les willen verruimen. Dit bevestigt verwachting 6b. Daarnaast zou er volgens de CKV- leerlingen meer gedaan moeten worden met de gepresenteerde kunsttheorieën en zouden de culturele activiteiten meer klassikaal geëvalueerd moeten worden. Hoewel veel leerlingen het nut van de vakken niet inzien en het vooral zien als een leuk schoolelement voor meisjes, vinden ze afschaffing van het vak een radicaal uiterste. CKV'ers hebben in vergelijking tot KCV'ers voornamelijk voorstellen over hoe het vak beter tot zijn recht zou kunnen komen. Integratie in andere kunstvakken of in mentor-uren zou volgens hen beter zijn.

‘Je hebt ook een Kunst Algemeen vak hier op school en je kan beter daar CKV invoegen. Dan kan je zelf kiezen of je het wilt of niet. Het moet meer voor die mensen aangeboden worden die daar behoefte aan hebben. Of men moet het in de derde geven, maar niet in de vierde. Je hebt nu al een profiel gekozen, dat is logischer. Ben je eindelijk van die vakken af die niet wilt en dan heb je er weer eentje bij.’

-vwo-leerling-

‘Wat ik zou doen: je hebt ook HAKO, havisten competent (een doorlopende leerlijn voor havo naar het hbo), waar we niet veel mee doen. En dan zou ik het daarbij doen.’

-havo-leerling-

Andere leerlingen, voornamelijk havo- en vwo-leerlingen, stellen voor het vak minder groot te maken. Een keer in de week is meer dan voldoende volgens hen.

### 5.6 DEELCONCLUSIE 3

---

In de enquêtes en focusgroepen is er gevraagd naar de ervaringen van de leerlingen met CKV en KCV. Uit de enquêtes bleek dat de leerlingen met CKV en KCV het meest de bioscoop, het theater en musea voor oude kunst bezoeken. Waar de CKV'ers zowel hoge als lage cultuur bezoeken, gaan de KCV'ers bij hun jaarlijkse culturele dag hoofdzakelijk naar hoge culturele activiteiten. Van het totaalpakket aan cultuuruitjes waarderen de leerlingen van het Fioretti de bezoeken aan de bioscoop en de festivals het meest en die aan musea voor moderne kunst en klassieke concerten het minst leuk. De lage cultuur wordt hierbij meer gewaardeerd dan de hoge cultuur. Uit de verdeling naar schoolniveaus blijkt echter dat de gymnasiasten de hoge cultuurvormen meer waarderen dan de leerlingen van de lagere schoolniveaus. Dit kan te maken hebben met de hogere deelname in traditionele cultuur buiten school door de leerlingen van de hogere schoolniveaus, en dus een bepaalde bekendheid met deze vorm van cultuur (verwachting 4).

Wat de lessen betreft, bleek uit de enquêtes dat de leerlingen (voornamelijk havo en vwo) graag meer keuzevrijheid willen hebben in de culturele activiteiten die ze voor de vakken bezoeken, meer aandacht voor populaire cultuur willen hebben (hoofdzakelijk havo) en het aantal tijdrovende verslagen willen verminderen (havo en vwo). Verwachting 7 over de negatieve houding ten opzichte van de verslagen en opdrachten wordt hiermee bevestigd. Wel geven ze voorzichtig toe dat ze CKV en KCV vrij gemakkelijk vinden (vooral KCV'ers), het nut van de cultuuruitjes inzien en de vakken even belangrijk als andere schoolvakken achten (beide voornamelijk mavo). Hiermee wordt verwachting 5 over het ongelijke belang van de kunstvakken aan andere schoolvakken verworpen. Ook worden de verwachtingen over de behoefte aan een minder theoretische aanpak en een meer praktische aanpak in het stellingenonderdeel van de enquête niet bevestigd (verwachting 6a en b). De leerlingen waren hierover, net als over het overgrote deel van de stellingen, vrij neutraal. In de open vragen van de enquête en in de focusgroepen gaven ze echter duidelijk het gemis aan praktische opdrachten aan (verwachting 6b). De praktische opdrachten (voornamelijk mavo) worden dan ook naast de cultuuruitjes (vooral hogere niveaus) als leukste aspecten van de lessen ervaren. Wat tot slot de leerervaringen betreft, erkennen de leerlingen hoofdzakelijk de leereffecten die betrekking hebben op het verder ontwikkelen van

basisvaardigheden (voornamelijk mavo), het verder ontwikkelen van de beroepskeuze (mavo), het waarderen van kunst en cultuur (gymnasium), anders naar kunst en cultuur kijken door erover te lezen en door er over te schrijven (beide vooral mavo).

Deze resultaten sluiten voor een groot deel bij de uitkomsten van de focusgroepen aan, maar de laatste uitkomsten waren vaak een stuk meer uitgesproken en negatief. De CKV-lessen worden veelal als nutteloos en chaotisch bestempeld en de KCV-lessen als saai en zonder uitdaging. Het vele leeswerk staat de gymnasiasten tegen. Bovendien missen ze de verbinding van theorie met het hedendaagse leven. Desondanks zijn ze blij dat deze variant van het vormende kunstvak volgen, vooral omdat KCV minder buitenschoolse verplichtingen kent en het gemakkelijker is om een hoog cijfer te halen. Daarnaast ervaren de leerlingen een overdosis aan klassieke cultuur. Ook klagen de leerlingen over het buitenschoolse karakter van activiteiten en de afwezigheid van volledige kostendekking hiervan door de school (voornamelijk havo en vwo). En tot slot is er veel onbegrip over de verschillen in de verplichte activiteiten tussen de schoolniveaus en de afwezigheid van kostendekking van deze activiteiten door de school.

#### FACTORANALYSE- EN REGRESSIE-ANALYSE

In dit onderdeel van de thesis wordt de factoranalyse en de regressie-analyse van het onderzoek in beeld gebracht. Hiermee zal achterhaald worden welke factoren bepalend zijn voor de les- en leerervaringen van de leerlingen. Dit is van belang om de speerpunten van goede of slechte cultuureducatie te verduidelijken. Hiervoor wordt, naast het schoolniveau van de leerlingen onderzocht in hoeverre: geslacht, leeftijd, profielkeuze, opleidingsniveau van ouders, buitenschoolse cultuurdeelname, hobby's en waardering voor cultuur van invloed zijn op de les- en leerervaringen van de leerlingen met CKV en KCV.

#### 5.7 FACTORANALYSE

---

Voordat effecten tussen de achtergrondkenmerken van de leerlingen en hun les- en leerervaringen geschat worden met regressie-analyse is er een factoranalyse uitgevoerd. Deze analyse zal het grote aantal geobserveerde variabelen afkomstig uit de enquêtes reduceren tot een kleiner aantal achterliggende dimensies. Deze niet-geobserveerde dimensies noemt men factoren, die dus bestaan uit een aantal samenhangende items waarmee ze als het ware schalen vormen die tegelijk de hoeveelheid variabelen waarmee moet worden gewerkt verminderen en zorgen voor meer robuuste indicatoren dan de losse variabelen waaruit ze zijn opgebouwd.



Voor de afhankelijke variabelen: les- en leerervaringen gaat het om en categorisering van de scores op bij elkaar horende stellingen. En de onafhankelijk variabelen worden gegroepeerd naar de scores op de uitvoering van bepaalde hobby's, intensiviteit van buitenschoolse cultuurdeelname en waardering van diverse culturele activiteiten. Van de variabelen: schoolniveau en profielkeuze zijn dummies gemaakt.

---

### AFHANKELIJKE VARIABELEN

---

Om een overzichtelijk geheel te creëren, zijn eerst de stellingen over de leservaringen door middel van factoranalyse gereduceerd tot vijf factoren: 1. Positieve leservaringen, 2. Negatieve leservaringen, 3. Behoeftte aan meer culturele uitjes in de lessen, 4. Voorkeur voor het afwisselende karakter van het vak, kunstgeschiedenis en praktijk en 5. Teveel nadruk op theorie en klassieke cultuur (tabel 19). Drie stellingen zijn bij de factoranalyse weg gelaten omdat ze niet aansloten bij een factor: de moeilijkheidsgraad van het vak, de keuzevrijheid en het themagebruik. De stellingen die zijn onder gebracht bij de eerste factor van positieve leservaringen hebben betrekking op het gelijke belang van CKV en KCV aan de andere vakken (.819), het nut van het kunstdossier (.766) en de culturele activiteiten (.719). De negatieve leservaringen vertegenwoordigen de stellingen waarbij de leerling vragen om meer populaire cultuur in de lessen (.710), een verlaging van het aantal culturele activiteiten (.252) en waar men de verplichting van de activiteiten (.405), het maken van verslagen (.813) en de voorbereidingen van het vak (.671) niet op prijs stelt.

De cultuuruitjes- factor wordt vooral getypeerd door de behoefte aan meer culturele activiteiten (.735). Vanzelfsprekend leidt dit tot de negatieve lading (-.806) van de stelling die verwijst naar minder uitjes. Ook de derde stelling, eveneens indicatief voor waardering voor de uitjes, sluit hierop aan. De vierde factor verwijst naar de stellingen waarin men tevreden is met de behandeling van de diverse kunstdisciplines (.795), de aandacht voor kunstgeschiedenis (.648) en de praktische opdrachten (.593). Tot slot verwijst de theoretisch/klassieke factor naar de stellingen over de overdosis aan theorie (.570) en klassieke cultuur (8.18) in de lessen. Alle vijf de factoren bij elkaar representeren 67 procent van de variantie in de stellingen over de leservaringen.

**Tabel 19. Score op stellingen met betrekking tot de leservaring van CKV en KCV**

**Geroteerde componenten matrix**

	1 positief	2 negatief	3 meer culturele uitjes	4 waardering diversiteit	5 te klassiek, theoretisch
CKV/KCV is net zo belangrijk als andere vakken	,819	-,048	,108	,055	-,071
Het maken van een kunstdossier is nuttig	,766	-,044	,028	,327	,013
Het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV/KCV is nuttig	,719	-,138	,401	,168	,163
Het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV/KCV zou niet verplicht moeten zijn	-,463	,405	-,276	,396	-,019
De verwerking van de culturele activiteiten in verslagen en/of opdrachten kost teveel tijd	-,059	,813	-,239	,040	-,003
Er zou meer aandacht moeten komen voor populaire cultuur	-,060	,710	,341	-,125	,065
De voorbereidingen voor het vak kosten teveel tijd	-,077	,671	-,391	-,083	-,147
We zouden met CKV/KCV aan minder culturele activiteiten moeten deelnemen	-,105	,252	-,806	-,039	,163
We zouden met CKV/KCV aan meer culturele activiteiten moeten deelnemen	,284	,046	,735	,077	,082
In de lessen is voldoende aandacht voor de verschillende kunstvormen	,193	-,103	,105	,795	-,024
CKV/KCV brengt kunst en cultuur in verband met de tijd waarin het gemaakt is	,142	-,143	,378	,648	,280
In de lessen is er veel aandacht voor praktische activiteiten	,164	,125	-,244	,593	-,403
De nadruk ligt op het bezoeken van klassieke cultuur archeologische opgravingen	,127	-,133	-,043	,005	,818
De lessen zijn te theoretisch	-,139	,449	-,019	-,022	,570
Cum variantie					57.564

De stellingen over de leerervaringen (tabel 20) zijn aan de hand van factoranalyse gegroepeerd in slechts twee categorieën: 1. Interne leerervaringen, die betrekking hebben op het kunstaspect zelf; en 2. Externe leerervaringen, die ontstaan door praktisch met kunst en cultuur bezig te zijn of refereren naar de ontwikkeling van de leerling. Onder de interne leerervaringen vallen de stellingen over het vormen van een oordeel over kunst en cultuur (.815), het waarderen van (.760) en ontwikkelen van smaak (.760) in kunst en cultuur, het in aanraking komen met onbekende kunstvormen (.736) en er met een andere blik naar kijken door het te bezoeken (.570) en het onderstrepen van het belang van vroegere kennis op de huidige samenleving (.681). De externe leerervaringen verwijzen naar het verruimen van het blikveld in de kunst en cultuur door erover te lezen (.817) en te schrijven (.769) en het verder ontwikkelen van de beroepskeuze (.749) en de basisvaardigheden door de vakken (.661). Samen verklaren de factoren 61,5 procent van variantie in de leerervaringen.

Tabel 20. Score op stellingen met betrekking tot leerervaringen met CKV en KCV		
Geroteerde componenten matrix		
	1 interne leerervaring	2 externe leerervaring
Een oordeel vormen over kunst en cultuur	,815	,192
Het waarderen van kunst en cultuur	,760	,416
Smaakontwikkeling met betrekking tot kunst en cultuur	,753	,147
In aanraking brengen met onbekende kunstvormen	,736	,072
Beseffen dat kunst en ideeën van vroeger nu nog steeds belangrijk kunnen zijn	,681	,408
Anders naar kunst en cultuur te kijken door de activiteiten	,570	,346
Anders naar kunst en cultuur te kijken door er over te lezen	,169	,817
Anders naar kunst en cultuur te kijken door er veel over te schrijven	,166	,769
Verder ontwikkelen van studie en beroepskeuze	,196	,749
Verder ontwikkelen van basisvaardigheden	,372	,661
Cum variantie		61.536

---

### ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

---

Van de onafhankelijk variabelen zijn allereerst de hobby's van de leerlingen gegroepeerd in vier factoren: 1. Meisjes-hobby's, 2. tv/films, computeren, muziek maken en cultuur, 3. Afspreken met vrienden en sporten en 4. Muziek luisteren. De resultaten zijn gepresenteerd in tabel 21. De meisjes-hobby's zijn een combinatie van schilderen en tekenen (.460), winkelen (.748) en dansen (.748). Tv of film kijken als hobby scoort hoog in de tweede

factor met een lading van .677 evenals musea en theater bezoeken (.598), computeren (.594) en muziek maken (.497). De hobby's waarbij de leerlingen afspreken met vrienden (.754) en sporten (.715) scoren hoog op de derde factor. En de laatste factor verwijst naar de hobby van muziek luisteren (.893). In totaal zijn de factoren goed voor een cumulatieve proportie

**Tabel 21 Verdeling hobby's van leerlingen**  
**Geroteerde componenten matrix**

	1 Meisjes hobby's	2 TV/films kijken, computeren,	3 Afspreken met vrienden, sporten	4 Muziek luisteren
Gamen	-,814	,088	-,101	,125
Dansen	,748	,006	-,172	,114
Winkelen	,748	,148	,118	,102
Schilderen of tekenen	,460	,403	-,414	-,106
TV of films kijken	-,175	,677	,147	,003
Musea of theater bezoeken	,366	,598	,106	-,046
Computeren social media	,037	,594	,001	,464
Muziek maken	,101	,497	-,458	,051
Afspreken met vrienden	,147	,057	,754	,272
Sporten	-,029	,217	,715	-,292
Muziek luisteren	,023	,034	,013	,893
cum variantie				49,074

verklaarde variantie van 60.2 procent.

Naast de hobby's is de buitenschoolse cultuurparticipatie ook onderworpen aan een factor analyse (tabel 22). Hier zijn vier factoren uitgekomen: 1. Musea, architectuur en archeologie, 2. Populaire activiteiten, 3. Moderne podiumkunsten en 4. Klassieke activiteiten. Hierbij verwijst de eerste categorie naar bezoeken aan musea voor oude kunst (.840), moderne kunst (.690) en archeologie (.830), architectuur (.615) en

archeologische opgravingen (.681). Onder de populaire factor vallen de bezoeken aan festivals (.781), bioscopen (.647), filmhuizen (.507) en niet-klassieke concerten (.485). De moderne kunstvormen-factor combineert de dansvoorstellingen (.812) en theaterbezoeken (.461). En onder de klassieke activiteiten vallen klassieke concerten (.772) en klassieke balletvoorstellingen (.557). In totaal verklaren de factoren 58,2 procent van de totale variantie in buitenschoolse cultuurparticipatie van de leerlingen.

Tot slot is de waardering voor de culturele activiteiten die leerlingen met CKV en KCV bezoeken gesorteerd naar drie factoren (tabel 23): 1. Erfgoed, architectuur en filmhuis, 2. Podia en moderne kunst en 3. Populaire activiteiten. De eerste factor verwijst naar de bezoeken aan musea voor oude kunst (.839) en archeologie (.858), archeologische opgravingen (.846), architectuur (.815) en filmhuizen (.495). Onder de podia en moderne kunst-factor vallen de bezoeken aan musea voor moderne kunst (.732), theater (.622),

klassiek ballet (. 616), moderne dans (.608) en klassieke concerten (. 564). Tot slot vallen onder de populaire activiteiten de festivals (.817), bioscopen (.677) en de niet- klassiek concerten (.614). Het cumulatieve percentage verklaarde variantie van deze waarderingsfactoren is 62,6 procent.

**Tabel 22. Gemiddeld aantal buitenschoolse bezoeken aan culturele activiteiten per jaar**  
**Geroteerde componenten matrix**

	1 musea, architectuur, archeologie	2 populaire activiteiten	3 moderne podiumkunsten	4 klassieke activiteiten
Musea voor oude kunst	,840	,149	-,010	,175
musea voor archeologie	,830	,078	-,013	,049
musea voor moderne kunst	,690	,179	,038	,282
archeologische opgravingen	,681	-,133	,155	,013
architectuur	,615	,136	,201	-,388
festivals	-,039	,781	,103	-,167
bioscoop	,113	,647	-,036	,007
filmhuis	,134	,507	-,044	,378
niet klassieke concerten	,100	,485	,479	,140
moderne dans	,093	-,072	,812	-,052
theater	,423	,139	,461	,236
klassieke concerten	,260	-,044	,083	,772
klassiek ballet	-,114	,073	,532	,557
cum variantie				58,168

**Tabel 23. Waardering bezoek aan culturele activiteiten voor CKV/KCV Geroteerde componenten matrix**

	1 erfgoed, architectuur, filmhuis	2 podia en moderne kunst	3 populaire activiteiten
musea voor archeologie	,858	,134	,051
archeologische opgravingen	,846	,172	,046
musea voor oude kunst	,839	,306	,095
architectuur	,815	,028	,071
filmhuis	,495	,301	,227
musea voor moderne kunst	,329	,732	,058
theater	,009	,662	-,175
klassiek ballet	,438	,616	,358
moderne dans	,184	,608	,469
klassiek concert	,525	,564	,043
festival	,059	,009	,817
bioscoop	,073	-,085	,677
niet-klassiek	,079	,460	,614
cum variantie			62,601

*4. In hoeverre is de affiniteit met CKV en KCV verbonden aan:*

*Het niveau van de leerling?*

*De sekse van de leerling?*

*De profielkeuze van de leerling?*

*Het opleidingsniveau van de ouders van de leerling?*

*De mate waarin de leerling buitenschools cultureel actief is?*

In dit onderdeel van de thesis zullen de effecten geschat worden van diverse onafhankelijke variabelen op de les- en leerervaring van de leerlingen. Naast het niveau van de leerlingen kunnen er meerdere factoren samenhang vertonen met deze twee afhankelijke variabelen. In deze paragraaf zal door meervoudige lineaire regressie de laatste verwachtingen getoetst. Om inzicht te krijgen in de mate waarin onafhankelijke variabelen de afhankelijke variabelen beïnvloeden, wordt er gebruik gemaakt van hiërarchische regressie. De regressie analyse zal drie keer uitgevoerd worden, waarbij steeds meer variabelen toegevoegd worden. Het eerste model bestaat uit de algemene variabelen: geslacht, leeftijd, gemiddelde opleidingsniveau van de ouders en de dummies van de schoolniveaus en de profielkeuzes van de leerlingen. Bij het tweede model worden hier de vier hobby-factoren en de drie buitenschoolse activiteiten-factoren aan toegevoegd. In het derde model zullen ook de drie factoren van waardering in het model worden opgenomen. Model 3 bevat dus alle onafhankelijke variabelen.

Van deze drie modellen worden de gestandaardiseerde Beta coëfficiënten weergegeven evenals de significantieniveaus van de variabelen. Op het moment dat er een significantieniveau van negentig procent is behaald (\* :  $< 0,10$ ) is er een causaal verband gevonden aan de hand van de regressie analyse. De oprekking van het significantieniveau is gerelateerd aan het feit dat de kansen op een significantieniveau van kleiner dan 0,05 met regressie analyse beperkt zijn wanneer sprake is van een relatief kleine dataset. De keuze voor het tonen van de gestandaardiseerde effecten (Beta) heeft te maken met de ongelijke meetschalen van de onafhankelijke variabelen. Doordat de meetschalen van de hobby's (drie schalen), de buitenschoolse activiteiten (vier schalen) en de waardering van activiteiten (vijf schalen) variëren, zijn de effecten hiervan niet vergelijkbaar. Een vergelijking van ongestandaardiseerde effecten is daarom niet correct. Bovendien zijn de afhankelijke

variabelen factorscores waarvan de schaalwaardes geen absolute betekenis hebben. Dit maakt de interpretatie van ongestandaardiseerde effecten weinig zinvol. Naast de effecten zullen de  $R^2$  en de aangepaste  $R^2$  worden gepresenteerd. Bij een meervoudige lineaire regressie moet men alert zijn voor toevallige significante resultaten. De kans op een grote verklaringskracht neemt toe naarmate er sprake is van een kleinere steekproef en meer onafhankelijke variabelen. Uit voorzorg zal dan ook de aangepaste  $R^2$  als maatstaf worden gebruikt omdat deze de eventuele toevalseffecten corrigeert.

---

## LESERVARINGEN

---

Ten eerste zullen de leservaringen aan de orde komen. Hierbij wordt de invloed van sekse, leeftijd, opleidingsniveau van de ouders, schoolniveau, profielkeuze, hobby's, buitenschoolse activiteiten en waardering van cultuur van en door leerlingen op de vijf leservaringsfactoren getoetst. Deze afhankelijke variabelen zijn: een positieve leservaring, een negatieve leservaring, behoefte aan meer cultuur, behoefte aan meer diversiteit en een te nadrukkelijke aandacht op theorie en klassieke cultuur.

### POSITIEVE LESERVARING

In de eerste regressie analyse (tabel 24) wordt de invloed van de onafhankelijke variabelen getoetst op de eerste factor van leservaringen: een positieve leservaring. Door de modellen heen wordt 21,3 procent van de variantie in positieve leservaringen verklaard door de variabelen in model 1, 27 procent door model 2 en bijna veertig procent door model 3. Na aanpassing van  $R^2$  wordt de variantie in mindere mate verklaard door de modellen: alle drie zitten op een  $R$  square van rond de zestien procent. De variabelen mavo- leerlingen en het economische profiel vormen de referentiecategorieën voor de dummies voor onderwijsniveau en profiel.

Het eerste wat opvalt in de modellen, is de tegenstelling tussen de positieve leservaring van de mavo'ers in vergelijking met de andere niveaus. De negatieve Beta-waardes van de havo, vwo en gymnasium- leerlingen duiden aan dat zij de CKV en KCV- lessen minder waarderen dan hun mavo-collega's. De vwo'ers hebben hier de minst positieve leservaringen in de drie modellen ( $\beta = -.389$  in model 1,  $-.369$  in model 2 en  $-.561$  in model 3). De negatieve houding van de havisten blijkt echter geen stand te houden in het derde model. Met deze uitkomsten kan verwachting 8 (*Leerlingen van hogere schoolniveaus (gymnasium en vwo) zullen meer affiniteit hebben met CKV en KCV dan leerlingen van de lagere schoolniveaus*) worden verworpen. Het opleidingsniveau van de ouders blijkt in dit



model ook geen relatie te hebben met een positieve leservaring. Dit geldt ook voor de variabelen: buitenschoolse activiteiten en sekse.

**Tabel 24. Regressieanalyse leservaring: een positieve leservaring**

	Model 1		Model 2		Model 3	
	Stan. $\beta$		Stan. $\beta$		Stan. $\beta$	
Geslacht	-,092		,031		,095	
Leeftijd	-,190	*	-,240	**	-,065	
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	,042		,039		,002	
dummy havo	-,289	**	-,240	*	-,223	
dummy vwo	-,389	***	-,369	***	-,561	**
dummy gymnasium	-,261	**	-,256	**	-,496	**
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	,175	**	,115		,080	
dummy profiel cultuur en welzijn	-,095		-,131		-,141	
factor hobby 1 meisjes hobbies			,117		,103	
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken			-,009		,012	
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten			-,060		-,080	
factor hobby 4 muziek luisteren			-,190	**	-,249	*
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie			,118		,197	
factor bsa 2 populaire activiteiten			-,057		,077	
factor bsa 3 moderne podiumkunsten			,024		,015	
factor bsa 4 klassieke activiteiten			-,078		-,123	
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis					,065	
factor 2 waardering podia en moderne kunst					,308	*
factor 3 waardering populaire activiteiten					-,042	
R <sup>2</sup>	,213		,270		,395	
Aangepaste R2	,162		,168		,166	

p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

De veronderstellingen dat leerlingen met hoogopgeleide ouders, leerlingen die buitenschools cultureel actief zijn en meisjes CKV en KCV meer waarderen gaan in dit geval niet op. Verder blijken de leerlingen met de profielen natuur en gezondheid in het eerste model een positievere leservaringen te hebben dan degene met de economische profielen ( $\beta = .175$ ). Dit verschil houdt echter niet aan naarmate er meer variabelen aan het model worden toegevoegd. De verwachting dat leerlingen met de culturele profielen CKV en KCV meer waarderen dan leerlingen met niet-culturele profielen, wordt hiermee ook weerlegd. Aanhoudend in model 1 en 2 is de negatieve relatie tussen leeftijd en een positieve leservaringen ( $\beta = -.190$  in model 1 en,  $-.240$  in model 2). Naarmate de leeftijd stijgt, blijkt men minder positief te zijn over de leservaringen. De leerlingen met als hobby muziek luisteren, blijken ook eerder positief te zijn over de lessen. Hoewel het verband in model twee sterker is blijft de relatie bestaan na toevoeging van de waarderingsfactoren. Uit deze factoren blijken de leerlingen met een grote waardering voor podia en moderne kunst een positievere leservaring te hebben ( $\beta = -.308$ ).

#### NEGATIEVE LESERVARING

Het model rondom de invloed van de diverse onafhankelijke variabelen op de factor van een negatieve leservaring resulteert in slechts één significant effect (tabel 25). De leerlingen met meisjes-hobby's blijken over het algemeen negatief ten opzichte van de CKV en KCV- lessen te staan ( $\beta = .244$ ). De variantie in de negatieve leservaringen wordt, uitgaande van de niet-gecorrigeerde  $R^2$ , voor 13,5 procent verklaard door de variabelen uit model 1, voor 19 procent door de variabelen uit model 2 en voor bijna 29 procent door het totaalpakket van onafhankelijke variabelen uit model 3. De aangepaste  $R^2$  resulteert echter in minimale percentages. Deze lage percentages onderstrepen de geringe invloed van de onafhankelijke variabelen op de negatieve leservaring van de leerlingen.

Tabel 25. Regressieanalyse leservaring: een negatieve leservaring

	Model 1	Model 2	Model 3
	Stan. $\beta$	Stan. $\beta$	Stan. $\beta$
Geslacht	,013	,141	,118
Leeftijd	,100	,079	,043
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	,078	,114	,117
dummy havo	,161	,203	,109
dummy vwo	,087	,184	,142
dummy gymnasium	-,177	-,163	-,415
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	-,061	-,014	,108
dummy profiel cultuur en welzijn	,085	,077	-,094
factor hobby 1 meisjes hobbies		,244 *	,357
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken		,063	,035
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten		-,085	-,141
factor hobby 4 muziek luisteren		,058	,157
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie		-,086	-,170
factor bsa 2 populaire activiteiten		-,019	-,051
factor bsa 3 moderne podiumkunsten		-,096	-,022
factor bsa 4 klassieke activiteiten		-,155	-,265
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis			-,067
factor 2 waardering podia en moderne kunst			-,085
factor 3 waardering populaire activiteiten			,019
R <sup>2</sup>	,135	,190	,285
Aangepaste R <sup>2</sup>	,079	,076	,013

p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

### BEHOEFTE AAN MEER CULTURELE ACTIVITEITEN

Een derde factor van de leservaringen is de behoefte aan meer cultuuruitjes. Uit de regressie analyse van deze factor komen interessante resultaten (tabel 26). Ten eerst blijken alle onafhankelijke variabelen 41,3 procent van de variantie in de behoefte aan meer cultuur te verklaren. Voor model 2 is dat 33,2 procent en voor model 1 ruim 26 procent. De gecorrigeerde R<sup>2</sup> waarden zijn nog steeds hoog. Voor model 1 staat een aangepaste R<sup>2</sup> van .216, voor model 2 een resultaat van bijna 24 procent en de variabelen uit het laatste model verklaren, na correctie, negentien procent van de variantie in deze leservaringsfactor.

De gymnasiasten blijken meer dan de mavo- leerlingen een behoefte te hebben aan meer cultuuruitjes in de lessen. Deze vraag naar meer cultuuruitjes door de gymnasiasten kan verklaard worden vanuit het feit dat de KCV'ers de minste culturele activiteiten op het programma hebben staan in vergelijking met de CKV'ers. De vraag naar meer culturele activiteiten benadrukt de positieve instelling van de gymnasiasten ten opzichte van dit onderdeel van de lessen. De vwo'ers blijken hier echter niet naar te verlangen. Verwachting 8 gaat komt dan ook maar ten dele uit.

**Tabel 26. Regressieanalyse leservaring: behoefte aan meer cultuur in de lessen**

	Model 1		Model 2		Model 3	
	Stan. B		Stan. $\beta$		Stan. $\beta$	
Geslacht	-,204	**	-,042		-,130	
Leeftijd	-,089		-,090		-,099	
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	,102		,067		,013	
dummy havo	,134		,185		,095	
dummy vwo	-,041		-,080		-,028	
dummy gymnasium	,433	***	,390	***	,408	*
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	-,002		-,018		,038	
dummy profiel cultuur en welzijn	,092		,084		,045	
factor hobby 1 meisjes hobbies			,136		,118	
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken			,101		,069	
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten			-,045		-,061	
factor hobby 4 muziek luisteren			-,038		-,091	
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie			,127		-,045	
factor bsa 2 populaire activiteiten			,049		,194	
factor bsa 3 moderne podiumkunsten			,184	**	,241	
factor bsa 4 klassieke activiteiten			,023		-,098	
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis					,175	
factor 2 waardering podia en moderne kunst					,138	
factor 3 waardering populaire activiteiten					-,079	
R <sup>2</sup>	,264		,332		,413	
Aangepaste R2	,216		,239		,190	

\_\_ p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

Daarnaast blijkt het geslacht van de leerling in model 1 van invloed te zijn op de behoefte aan meer cultuur in de lessen ( $\beta = -.204$ ). Deze negatieve relatie betekent dat er onder de jongens van het Fioretti College minder vraag is naar meer cultuur in de CKV- en KCV- lessen dan bij de meisjes. Deze positieve instelling vanuit de meisjes sluit aan bij de verwachting dat meisjes positiever op de kunstvakken reageren dan jongens. Wanneer er meerdere onafhankelijke variabelen worden toegevoegd in model 2 verdwijnt dit verband echter; het sekseverschil kan worden toegeschreven aan verschillen in vrijetijdsbesteding. Tot slot blijken de leerlingen die in hun vrije tijd met vrienden en familie relatief veel moderne kunstvormen bezoeken, volgens model 2 een tekort te voelen aan cultuur in hun lessen ( $\beta = .184$ ). Deze leerlingen gaan met regelmaat buiten school naar het theater en dansvoorstellingen. Verwachting 10 wordt hierbij bevestigd voor de moderne buitenschoolse cultuurdeelname.

#### WAARDERING VAN DE DIVERSITEIT IN DE LESSEN

De variantie in de waardering voor diversiteit in de lessen wordt voor 22,4 procent verklaard door alle onafhankelijke variabelen in deze regressie analyse (tabel 27). Ongeveer zeven procent wordt verklaard door model 1 en 2 afzonderlijk. En hoewel er wel een aantal significante relaties zijn gevonden in deze analyse, zijn de gecorrigeerde  $R^2$  waarden teleurstellend voor alle drie de modellen. De laatste twee modellen hebben zelfs een negatieve aangepaste  $R^2$  (-.051, -.071).

Eén van de significante effecten is dat van het geslacht van de leerling. Dit effect is echter zwak; het betekent dat jongens net iets meer de afwisseling in behandeling van diverse kunstdisciplines, kunstgeschiedenis en praktijk waarderen dan de meisjes. Daarnaast hebben de leerlingen met de profielen gericht op natuur en gezondheid minder behoefte en minder waardering voor deze combinatie dan de leerlingen met de economische profielen. De andere profielen vertonen ook negatieve verbanden met deze factor van leservaringen. In het tweede model, met de toevoeging van de hobby's en de buitenschoolse activiteiten, blijken de gymnasiasten negatief te scoren op de waardering van diversiteit in de lessen in vergelijking met de mavo-leerlingen ( $\beta = -.168$ ). Deze continue positiviteit onder de mavo-leerlingen blijft verwachtingen over verschillen tussen de schoolniveaus weerleggen. Ook blijken de leerlingen die buitenschools bekend zijn met de moderne kunstvormen relatief weinig behoefte te hebben aan de variatie in de lessen ( $\beta = -.012$ ). Wanneer in het derde model ook de waarderingen van de kunstuitjes wordt meegeteld, blijkt het opleidingsniveau van de ouders een positief verband te hebben met de waardering voor diversiteit in de lessen ( $\beta =$

.261). Hoe hoger de ouders zijn opgeleid, des te meer waardeert de leerling de diversiteit in de lessen. Deze positieve relatie bevestigt de verwachting dat leerlingen met hoogopgeleide ouders CKV en KCV meer waarderen dan leerlingen met laagopgeleide ouders. Het verband met de natuur, gezond en techniek- profielen die gevonden werd in model 1 en met de gymnasium- leerlingen in model 2, valt weg in het derde model.

Tabel 27. Regressieanalyse leservaring: diversiteit in de lessen

	Model 1		Model 2		Model 3
	Stan. B		Stan. $\beta$		Stan. $\beta$
Geslacht	,009	**	,045		,000
Leeftijd	-,010		-,017		,039
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	,022		,015		,261 *
dummy havo	-,151		-,139		-,184
dummy vwo	-,066		-,036		-,369
dummy gymnasium	-,182		-,168	***	-,251
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	-,188	*	-,167		-,004
dummy profiel cultuur en welzijn	-,034		-,041		,214
factor hobby 1 meisjes hobbies			,083		-,032
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken			-,016		-,017
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten			,013		,180
factor hobby 4 muziek luisteren			-,021		,134
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie			,005		-,088
factor bsa 2 populaire activiteiten			,046		-,083
factor bsa 3 moderne podiumkunsten			-,012	**	-,004
factor bsa 4 klassieke activiteiten			-,030		,067
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis					,159
factor 2 waardering podia en moderne kunst					,139
factor 3 waardering populaire activiteiten					,031
R <sup>2</sup>	,074		,078		,224
Aangepaste R <sup>2</sup>	,014		-,051		-,071

p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

## NADRUK OP KLASSIEKE CULTUUR EN THEORIE IN DE LESSEN

Dit laatste model voor de regressie analyse voor de vierde leservaringsfactor heeft de hoogste percentages verklaarde variantie door de onafhankelijke variabelen in vergelijking met de voorgaande leservaringsfactoren (tabel 28). Zonder correctie wordt de leservaring waarbij men een te overheersende nadruk op klassiek cultuur en theorie ervaart, voor 46,9 procent verklaard door alle onafhankelijke variabelen in model drie. De aangepaste  $R^2$  is nog steeds erg hoog en komt tot een verklaarde variantie van 26,5 procent voor model 1, 22,3 procent voor model 2 en 26,8 procent voor model 3.

Wat de niveaus betreft valt direct op dat de havo minder overdadigheid aan klassieke cultuur en theorie in de CKV lessen ervaart als de mavo ( $\beta = -.211$ ). Dit kan verklaard worden vanuit het perspectief dat de mavo-leerlingen ten eerste meer praktijkgericht zijn dan de havo-leerlingen en theorie daarbij niet direct in hun straatje ligt. Daarnaast zouden ze vanuit het perspectief van cultureel kapitaal minder bekend zijn met klassieke kunsten en er daardoor meer moeite mee hebben dan de hogere niveaus. Dit gaat echter niet geheel op aangezien de gymnasiasten weer veel meer dan de mavo'ers moeite blijken te hebben met de hoeveelheid theorie en klassieke kunsten ( $\beta = -.362$ ). Hoewel, vanuit Bourdieu's stelling, leerlingen van dit schoolniveau de hoge kunsten meer zullen waarderen doordat zij het vanwege hun omvangrijke culturele kapitaal beter kunnen begrijpen dan de leerlingen van de lagere niveaus, blijkt een overdaad eraan zelfs voor deze leerlingen te veel van het goede. Het verschil tussen de niveaus is redelijk vanzelfsprekend, aangezien de gymnasiasten de klassieke variant van CKV volgen en veel meer met de klassieke kunst en cultuur te maken krijgen dan CKV'ers. Bovendien is er in de lessen meer aandacht voor theorie, een aspect dat door de leerlingen klaarblijkelijk niet zozeer gewaardeerd wordt. Deze significante relaties houden in ongeveer gelijke sterkte aan tot het derde model. Deze resultaten weerleggen de verwachting over de grotere affiniteit met CKV en KCV door de hogere niveaus, maar bevestigen de verwachting over de behoefte aan minder theorie in de lessen.

In het tweede model blijkt wederom dat de leerlingen die buitenschools graag moderne podiumkunsten bezoeken een positievere leservaring hebben. In dit geval komt dat tot uiting in een negatief effect. De liefhebbers van de moderne podia blijken niet negatief te staan tegenover de hoeveelheid kunsttheorie en klassieke cultuur in de lessen te staan. Hoewel ook de andere hoge cultuur-factoren (2 en 3) net als de moderne podiumkunsten-factor negatieve relaties vertonen met de afhankelijke variabele, blijken deze geen significant effect te hebben. De verwachting dat leerlingen die buitenschools cultureel actief zijn CKV en KCV positiever ervaren dan de leerlingen waarbij dit niet zo is, gaat hierbij voornamelijk op voor

de fanatieke bezoekers van de moderne podiumkunsten.

Tabel 28. Regressieanalyse leservaring: te overheersende nadruk op klassieke kunsten

	Model 1		Model 2		Model 3
	Stan. B		Stan. $\beta$		Stan. $\beta$
Geslacht	,091		,053		,186
Leeftijd	,054		,073		,078
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	-,025		-,002		-,082 *
dummy havo	-,211 *		-,210 *		-,301
dummy vwo	-,064		,015		-,062
dummy gymnasium	,362 ***		,389 ***		,182
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	,040		,105		,228 *
dummy profiel cultuur en welzijn	-,063		-,050		-,100
factor hobby 1 meisjes hobbies			,051		,352 *
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken			-,041		-,022
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten			-,052		,001
factor hobby 4 muziek luisteren			,113		,140
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie			-,105		,187
factor bsa 2 populaire activiteiten			,081		-,145
factor bsa 3 moderne podiumkunsten			-,126 **		-,184
factor bsa 4 klassieke activiteiten			-,066		,127
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis					-,262 **
factor 2 waardering podia en moderne kunst					-,375 **
factor 3 waardering populaire activiteiten					,153
R <sup>2</sup>	,265		,319		,469
Aangepaste R <sup>2</sup>	,217		,223		,268

p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

Tot slot worden er in het derde model nog vijf nieuwe causale verbanden aangetoond. Ten eerste blijkt wederom het opleidingsniveau van de ouders pas in deze laatste modelvariant van invloed te zijn op de afhankelijke variabele. In dit geval blijken de leerlingen van ouders met hoge opleidingsniveaus geen problemen te hebben met de theorie en klassieke cultuur-behandeling in de lessen ( $\beta = -.675$ ). Dit bevestigt de verwachting. Ook voor de leerlingen met de natuur-, gezondheid- en techniek-profielen blijkt dit het geval. Zij blijken minder dan hun economie-collega's problemen te hebben met de klassieke cultuur en theorie



in de CKV en KCV- lessen. Daarnaast blijken de leerlingen met meisjeshobby's de theorie en klassieke nadruk in de lessen niet te waarderen. In lijn met Bourdieu's gedachten over het culturele kapitaal blijken de leerlingen die de hoge cultuur waarderen geen moeite te hebben met de theorieverwerking en de aandacht voor klassiek cultuur. In het model is dan ook te zien dat de leerlingen die klassieke activiteiten op het gebied van erfgoed en architectuur ( $\beta = -.262$ ) en klassieke activiteiten op het gebied van podia en kunst ( $\beta = -.375$ ) waarderen, de moeite met de hoge kunsten en kunsttheorie niet herkennen. Bourdieu zou dit verklaren vanuit hun opgedane culturele kapitaal en bekendheid met de hogere kunsten.

---

## LEERERVARINGEN

---

Nu zullen de leerervaringen van de leerlingen aan bod komen. Hierbij wordt de invloed geschat van sekse, leeftijd, opleidingsniveau van de ouders, schoolniveau, profielkeuze, hobby's, buitenschoolse activiteiten en waardering van cultuur van en door leerlingen op de twee leerervaringsfactoren: intrinsieke leerervaringen en externe leerervaringen. Wederom zijn ook hier met de regressie analyse de niveauvariabele mavo en de profielvariabele economie uit het model gehaald om als referentiecategorie te fungeren.

### INTRINSIEKE LEERERVARINGEN

Onder de intrinsieke leerervaringen vallen in dit onderzoek het vormen van een oordeel over kunst en cultuur, het waarderen van en ontwikkelen van smaak in kunst en cultuur, het in aanraking komen met onbekende kunstvormen, er met een andere blik naar kijken door het te bezoeken en het onderstrepen van het belang van vroegere kennis op de huidige samenleving. De onafhankelijke variabelen verklaren voor 24,8 procent de variantie van deze afhankelijk factor variabele. Voor 13,3 procent model 1 en voor 19,6 procent model 2. De aangepaste  $R^2$  is echter minimaal en in het derde model zelfs negatief. Ondanks deze lage percentages zijn er toch een aantal verbanden gevonden in het model (tabel 29).

De variabele geslacht heeft ten eerst een effect in model 1 ( $\beta = .045$ ). De relatie is echter niet heel sterk. Dit betekent dat jongens net iets meer dan meisjes intrinsieke leerervaringen hebben met CKV en KCV. Een sterkere relatie en een hogere gestandaardiseerde Beta- coëfficiënt is zichtbaar voor de niveau-variabele gymnasium. Deze leerlingen blijken meer dan de mavo-leerlingen intrinsieke leerervaringen te hebben met de kunstvakken ( $\beta = .236$ ). In model 2 blijkt ook de opleiding van de ouders hiermee positief in verband te staan ( $\beta = .190$ ), evenals de mate waarin leerlingen buitenschools graag moderne podiumkunsten bezoeken ( $\beta = .165$ ). Wanneer uiteindelijk in model 3 de factoren van

waardering worden toegevoegd, blijken de leerlingen die de klassiek activiteiten rondom erfgoed en architectuur erg waarderen, niet zozeer intrinsieke leerervaringen met het vak hebben ( $\beta = -.029$ ). Dit in tegenstelling tot de leerlingen die voornamelijk de culturele activiteiten rondom moderne kunst en podia waarderen. Zij ervaren juist wel de intrinsieke leereffecten van CKV en KCV ( $\beta = .155$ ).

Tabel 29. Regressieanalyse leerervaring: intrinsieke leereffecten

	Model 1		Model 2		Model 3	
	Stan. B		Stan. $\beta$		Stan. $\beta$	
Geslacht	,045	**	,160		-,025	
Leeftijd	,010		-,004		,033	
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	,222		,190	**	,211	
dummy havo	,068		,109		-,013	
dummy vwo	-,022		-,055		-,260	
dummy gymnasium	,236	*	,203		,197	
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	,108		-,066		,106	
dummy profiel cultuur en welzijn	,044		-,023		,141	
factor hobby 1 meisjes hobbies			,052		-,243	
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken			-,016		-,051	
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten			-,095		,012	
factor hobby 4 muziek luisteren			-,022		-,086	
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie			,137		,142	
factor bsa 2 populaire activiteiten			-,121		-,009	
factor bsa 3 moderne podiumkunsten			,165	*	,215	
factor bsa 4 klassieke activiteiten			,001		-,048	
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis					-,029	**
factor 2 waardering podia en moderne kunst					,155	**
factor 3 waardering populaire activiteiten					-,066	
R <sup>2</sup>	,133		,196		,248	
Aangepaste R2	,079		,088		-,027	

p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

## EXTERNE LEERERVARINGEN

De externe leerervaringen (tabel 30) verwijzen naar de effecten van CKV en KCV waarbij de vakken het blikveld in de kunst en cultuur verbreden door erover te lezen en te schrijven en het verder ontwikkelen van de beroepskeuze en de basisvaardigheden stimuleert. Uit de regressie analyse blijken de algemene gegevens van de leerlingen uit model 1 26, 6 procent van de variantie in externe leereffecten te verklaren, ruim 35 procent door de variabelen uit model 2 en een zeer hoog percentage van bijna 60 procent door alle onafhankelijke variabelen in model 3. De aangepaste  $R^2$ - waarden corrigeren deze percentages tot 22,1 procent voor model 1, 26,7 procent voor model 2 en kleine 44 procent voor model 3.

Tabel 30. Regressieanalyse leerervaring: externe leereffecten

	Model 1		Model 2		Model 3	
	Stan. $\beta$		Stan. $\beta$		Stan. $\beta$	
Geslacht	-,021		-,023		-,182	
Leeftijd	,003		-,017		,387	**
Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders	,040		,021		,061	
dummy havo	-,570	***	-,541	***	-,811	***
dummy vwo	-,541	***	-,486	***	-,778	***
dummy gymnasium	-,377	***	-,396	***	-,660	***
dummy profiel natuur gezondheid en techniek	,025		-,002		,019	
dummy profiel cultuur en welzijn	-,083		-,124		-,154	
factor hobby 1 meisjes hobbies			,044		-,041	
factor hobby 2 tv/films, computeren en muziek maken			-,154	**	-,181	*
factor hobby 3 afspreken met vrienden en sporten			-,015		,100	
factor hobby 4 muziek luisteren			-,166	**	-,218	**
factor bsa 1 musea, architectuur en archeologie			,230	***	,259	**
factor bsa 2 populaire activiteiten			,063		,155	
factor bsa 3 moderne podiumkunsten			-,091		-,055	
factor bsa 4 klassieke activiteiten			-,054		-,065	
factor 1 waardering erfgoed, architectuur en filmhuis					,154	
factor 2 waardering podia en moderne kunst					,047	
factor 3 waardering populaire activiteiten					-,094	
R <sup>2</sup>	,266		,353		,589	
Aangepaste R <sup>2</sup>	,221		,267		,439	

p < .10 \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\*

Opvallend in deze regressie analyse zijn de negatieve significante effecten van de schoolniveaus en de aangegeven externe leerervaringen. Zowel de havisten, als de vwo'ers en de gymnasiasten ervaren vanaf model 1 weinig tot geen externe leerervaringen in vergelijking tot de mavo- leerlingen. De aanzienlijke gestandaardiseerde effecten van de drie niveaus verminderen iets bij de toevoeging van de hobby- en cultuurparticipatie-variabelen in model 2, maar stijgen ruim in model 3 ( $\beta = -.811$ ,  $\beta = -.778$ ,  $\beta = -.660$ ). Deze uitslag is gedeeltelijk te verklaren doordat twee van vier leerervaringsstellingen in deze factor aansluiten op de uitgangspunten van CKV-vmbo, waarbij de doelen van het vak onder andere gericht zijn op het versterken en het ontwikkelen van de basisvaardigheden en de beroepskeuzes van de leerlingen.

Naast de schoolniveaus blijken vanaf model 2 ook twee hobby-factoren van invloed te zijn op de externe leerervaringen. De leerlingen die als hobby graag tv en films kijken, computeren en muziek maken erkennen in zowel model 2 als 3 in mindere mate de externe leerervaringen van de vakken. Hetzelfde patroon geldt voor de leerlingen die houden van muziek luisteren. Tot slot blijkt ook de buitenschoolse cultuurparticipatie van invloed te zijn op de externe leerervaringen van CKV- en KCV- leerlingen. Het betreft hier echter in vergelijking met de hiervoor besproken onafhankelijke variabelen een positieve relatie. Naarmate men gemiddeld veel musea bezoekt in de vrije tijd, blijkt men ook veel externe leerervaringen te hebben met CKV en KCV ( $\beta = .230$ ,  $\beta = .259$ ).

---

## 5.9 DEELCONCLUSIE 4

Voorafgaand aan het onderzoek werd verwacht dat de leerlingen van de hogere schoolniveaus (8), de leerlingen met hoogopgeleide ouders (9), de leerlingen uit cultuuractieve gezinnen (10), de meisjes (11a) en de leerlingen met cultuur-profielen (11b) meer affiniteit zouden hebben met CKV en KCV. Deze verwachtingen worden niet allemaal bevestigd. Bovendien blijken naast deze vijf onafhankelijke variabelen, die voorafgaand aan het onderzoek als potentiële effectvariabelen werden beschouwd, nog drie onafhankelijke variabelen van invloed te zijn op de affiniteit met de kunstvakken: leeftijd, hobby en waardering van cultuur.

Er zijn vijf groepen die voornamelijk positief uit de test komen. Dit blijkt uit hoge scores op de positieve leservaringstellingen, behoefte aan meer cultuuruitjes, waardering voor de diversiteit of niet negatieve houding ten opzichte van kunsttheorie en klassieke cultuur in de lessen. Ten eerste zijn het niet de vwo- en gymnasium-leerlingen, maar juist de mavo-

leerlingen die de meest positieve leservaring hebben in tegenstelling tot de andere niveaus. Daarnaast blijken niet de leerlingen met de cultuurprofielen, maar met de natuur-, gezondheid- en techniekprofielen de meeste affiniteit met de kunstvakken te hebben. Hoewel zij niet zozeer de diversiteit in de lessen waarderen, blijken zij hoog te scoren op de positieve leservaringstellingen en niet negatief te staan tegenover de theorie-verwerking en nadruk op klassiek cultuur in de lessen. Ten derde staan de leerlingen die buitenschools met regelmaat moderne kunstvormen bezoeken positief tegenover de lessen: Dit sluit aan bij de verwachtingen. Daarnaast blijken de leerlingen met een grote affiniteit voor hoge cultuur ook positief tegenover de vakken te staan. En tot slot komen de leerlingen met hoogopgeleide ouders, zoals verwacht, ook niet negatief uit de test. Ze waarderen de diversiteit in de lessen en hebben weinig moeite met de theorie en nadruk op klassieke cultuur.

Hoewel de meisjes de behoefte blijken te hebben aan cultuuruitjes, zijn het ook de leerlingen met meisjes-hobby's die het meest negatief tegenover de lessen staan. Daarnaast blijkt dat naarmate de leeftijd stijgt, men minder positief is over de leservaringen. En hoewel de gymnasium-leerlingen wel de grootste behoefte hebben aan cultuuruitjes, blijken zij voornamelijk negatief over met de theorie-verwerking en nadruk op klassieke cultuur in de lessen.

Wat tot slot de leerervaringen betreft ervaren de mavo-leerlingen, de oudere leerlingen en de leerlingen die musea, architectuur en archeologie in hun vrije tijd bezoeken voornamelijk externe leereffecten. De jongens, gymnasium-leerlingen, leerlingen met hoger opgeleide ouders, leerlingen die buitenschools veel moderne podiumkunsten bezoeken en leerlingen met waardering voor podia en moderne kunst hebben daarentegen juist meer intrinsieke leerervaringen.

## 6 CONCLUSIE

---

In de voorgaande hoofdstukken zijn de implementatie van de kunstvakken CKV en KCV door de cultuurcoördinator en de docenten van het Fioretti College te Lisse en de ervaringen daarmee van leerlingen van verschillende schoolniveaus uitgebreid uiteen gezet. Ook is er gekeken naar verschillende kenmerken die eventueel van invloed kunnen zijn op de ervaringen die de leerlingen hebben bij CKV en KCV. In deze conclusie zal er antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek:

*Hoe vertalen de cultuurcoördinator en de docenten van het Fioretti College uit Lisse de richtlijnen voor CKV en KCV in cultuurplannen en lesprogramma's en hoe ervaren leerlingen van verschillende niveaus deze vertaalslag?*

In de conclusie zal allereerst de implementatie van CKV en KCV besproken worden en vervolgens de evaluaties hiervan door de leerlingen. Hierna zullen de resultaten in verband worden gebracht met het theoretische raamwerk rondom Bourdieu. Vervolgens zullen er aanbevelingen worden gegeven voor verder onderzoek en tot slot zullen de vakken CKV en KCV kort worden geëvalueerd en zullen de aanbevelingen met betrekking tot deze vakken uiteen worden gezet.

### 6.1 IMPLEMENTATIE VAN CKV EN KCV

---

#### VERWACHTINGEN

1. Er zijn grote verschillen tussen de schoolniveaus in a) de invulling van het cultuuronderwijs door de cultuurcoördinator en b) de invulling van de kunstvakken door de docenten.
2. De mavo afdeling heeft problemen bij de invulling van het vak door het gering aantal beschikbare uren.
3. KCV docenten zullen meer dan CKV docenten de nadruk op de hoge kunsten leggen.

---

#### CULTUURCOÖRDINATOR

---

De cultuurcoördinator van het Fioretti College is bepalend in het culturele aanbod van de school. Dit aanbod is vrij rijk, met veel culturele activiteiten binnen en buiten schooltijd. Naast de binnenschoolse projectweken, theater- en dansvoorstellingen en workshops, biedt het college ook profielklassen aan, waarin de leerlingen zich nog verder in de wereld van de kunst en cultuur kunnen verdiepen. Het team van kunstvakdocenten heeft voornamelijk een muzikale of beeldende achtergrond. De KCV-afdeling bestaat slechts uit één docent met een achtergrond in klassieke talen. Het CKV-team heeft evenmin een uitgesproken

multidisciplinair karakter. De cultuurcoördinator verwijst dan ook naar de brede insteek van het vak en de bijna onmogelijke taak om docenten te vinden die op alle vlakken vakkundig zijn. Kennis over de disciplines drama en dans is vaak minimaal. Hoewel de cultuurcoördinator een ondersteunde functie heeft binnen de CKV- en KCV-vormgeving, krijgen de docenten een ruime vrijheid hierin. De ervaring met kunst en cultuur staat hierin centraal en is volgens de coördinator doorslaggevend in het cultuurbeleid van de school. De kennismaking met cultuur verrijkt het leven van de leerling doordat het volgens de coördinator hun referentiekader en het probleemoplossend vermogen vergroot en het zelfstandige denken bevordert. Hierbij wordt er in de grote lijnen van het culturaanbod op school weinig onderscheid gemaakt tussen de niveaus (verwachting 1a). Wel vragen de kinderen in de lagere niveaus om een andere verwerking van het aanbod en zullen de criteria in het activiteitenaanbod in de kunstlessen minder streng zijn dan voor de hogere niveaus. De coördinator erkent het verschil in cultureel kapitaal tussen de niveaus en benadrukt het belang van een opbouwende aanpak in de kennismaking met cultuur.

De kwetsbare rol van het veelal ondergeschoven kindje van het voortgezet onderwijs vraagt om een overtuigende cultuurcoördinatie die directieleden, docenten, leerlingen en ouders het belang van kunsteducatie doet beseffen. Deze overtuiging is een must in de relatief cultuurarme en economisch gerichte Bollenstreek. Niet alleen in de culturele lessen, maar ook voor andere vakken probeert de coördinator cultuur te integreren. Deze missie voor een doorlopende-leerlijn blijkt echter een knelpunt te zijn in het cultuurbeleid van de coördinator, hoofdzakelijk door de beperkte belangstelling van niet-kunstvakdocenten. De reflectie op het culturele aanbod door de leerlingen blijft dan ook helaas vaak liggen, waardoor de verankering van cultuur in het curriculum te wensen overlaat.

---

## DOCENTEN

---

Centraal bij de uitgangspunten van CKV en KCV staat volgens de docenten de introductie met kunst en cultuur. Waar KCV hoofdzakelijk gericht is op de klassieke oudheid en het belang van de klassieke cultuur op het hedendaagse leven, is CKV een breed kennismakingsvak met de (voor veel leerlingen) onbekende wereld van de kunst en cultuur. Hierbij benadrukken alle docenten het belang van zowel hoge als lage cultuur in hun lessen. Ook in de KCV-lessen is naast de klassieke teksten ruimte voor Donald Duck. De klassieke opzet van KCV blijft echter hoofdzakelijk gericht op de legitieme cultuur (verwachting 3). Zowel CKV als KCV worden op het Fioretti College gegeven vanuit een leerlinggerichte aanpak waarbij de vrijheid van de leerling, de introductie van diverse kunstdisciplines en

domeinen, de focus op het leerproces en de belevingswereld en ervaringen van de leerling centraal staat. De KCV-docent legt bij deze didactische aanpak de nadruk op het individuele leerproces van de leerling door het zelfstandige werken, bij de CKV'ers op havo en vwo wordt er vooral belang gehecht aan de ontwikkeling en ervaring van het kind door ze vrij te laten in het werkproces en de mavo-docent kiest ervoor op een begeleidende wijze de leerlingen in aanraking te brengen met de onbekende kunstvormen.

De CKV- en KCV- lessen zijn opgebouwd rond thema's en domeinen die allen ingeleid worden met theoretische introductielessen. Binnen de lessen werken de leerlingen aan opdrachten, die allen worden beoordeeld met een cijfer. Bij KCV betekent dit voornamelijk het lezen en verwerken van teksten uit de klassieke oudheid en bij CKV zijn de lessen een stuk praktischer van aard. Buiten de lessen staan er culturele activiteiten op het programma, die bij CKV een stuk omvangrijker zijn dan bij KCV. Hiervan maken de CKV-leerlingen verslagen.

Er zijn grote verschillen tussen de schoolniveaus in de invulling van de lessen door de docenten (verwachting 1b). Deze verschillen zijn terug te zien in de: oplopende diepgang in het toekennen van het belang van cultuur, het verschil in lesuren, oplopende complexiteit in het methodegebruik en opdrachten, diverse domeinen- en kunstdiscipline-behandeling, oplopende verplichting van te bezoeken activiteiten voor de CKV'ers, verschil in keuzevrijheid en scherpere criteria bij deze activiteiten. De docenten ervaren, naast het tekort voor lesuren voor de havo'ers, weinig problemen met hun vakken. De verwachte problemen van een tekort in lesuren bij de mavo gaan dan ook niet op (verwachting 2), deze zijn gelijk aan die van de havo'ers. Vooral de vrijheid die ze vergaren bij de indeling van hun vak, staat hen erg aan. Daarnaast geeft het doel om het leven van de kinderen te verrijken door hen te introduceren in de wereld van de kunsten hen een uitdaging die zij allen met beide handen aangrijpen.

## 6.2 EVALUATIES VAN KCV EN CKV

---

### VERWACHTINGEN

4. Leerlingen van hogere schoolniveaus (gymnasium en vwo) zijn buitenschools cultureel actiever met familie en vrienden dan leerlingen van de lagere schoolniveaus.
5. Leerlingen vinden CKV minder belangrijk dan andere schoolvakken.
6. Leerlingen prefereren a) een minder theoretische aanpak en b) een meer praktische aanpak.
7. Leerlingen vinden de verwerking van de verplichte activiteiten het vervelendste aspect van het vak.



8. Leerlingen van hogere schoolniveaus (gymnasium en vwo) zullen meer affiniteit hebben met CKV en KCV dan leerlingen van de lagere schoolniveaus
9. Leerlingen met hoogopgeleide ouders waarderen CKV en KCV meer dan leerlingen met laagopgeleide ouders.
10. Leerlingen die buitenschools cultureel actief zijn ervaren CKV en KCV positiever dan de leerlingen waarbij dit niet zo is.
11. a) Meisjes en b) leerlingen met de culturele profielen waarderen CKV en KCV meer dan leerlingen met niet-culturele profiele

---

## LEERLINGEN

---

De onderzochte leerlingen van het Fioretti College blijken gemiddeld tussen de vijftien en zestien jaar jong, ongeveer gelijk verdeeld naar sekse, voornamelijk autochtoon, hoofdzakelijk economische profielen te hebben gekozen, hoogopgeleide ouders te hebben wanneer zij in vwo of gymnasium-klassen zitten, als hobby het liefste muziek te luisteren en met vrienden af te spreken en het minst graag cultureel actief te zijn, buitenschools gemiddeld vooral actief te zijn in de populaire cultuur, maar cultureel actiever te zijn en meer hoge cultuur te bezoeken indien zij hogere schoolniveaus hebben.

Voor CKV en KCV bezoeken deze leerlingen voornamelijk de bioscoop, theater en musea voor oude kunst. Bezoeken aan bioscopen en festivals worden het meest gewaardeerd en bezoeken aan traditionele, klassieke activiteiten zoals musea voor moderne kunst en klassieke concerten worden het minst op prijs gesteld. De jaarlijkse activiteiten van de KCV'ers zijn vooral gericht op de hoge cultuur en de uitstapjes van de CKV'ers zijn meer een combinatie van zowel hoge als lage cultuur. Deze cultuuruitjes ervaren de leerlingen (voornamelijk hogere niveaus), naast de praktische activiteiten (voornamelijk mavo) als leukste aspect van hun kunstvak. Het aantal praktische opdrachten in de lessen mag volgens hen dan ook flink opgeschroefd worden (verwachting 6b). Ook zouden de vwo'ers en havisten meer keuzevrijheid willen hebben in het activiteitenpakket, meer populaire cultuur willen behandelen in de lessen en de verplichte verslagen willen minimaliseren. Deze verslagen worden dan ook als meest vervelende aspect van de lessen beschouwd (verwachting 7). Daarnaast hebben voornamelijk de havo- en vwo'ers moeite met het buitenschoolse karakter van de activiteiten. Ze zijn liever cultureel actief binnen de lestijden. Bovendien zouden ze graag alles vergoed willen hebben. De leerlingen geven in de enquêtes en focusgroepen wel toe dat ze weinig moeite hebben met de vakken en het veelal als luchtig uurtje beschouwen. Toch doet het voor hen niet zozeer onder voor de andere vakken

(verwachting 5). De CKV'ers zijn echter wel blij dat ze de klassieke variant van CKV volgen, volgens hen leert men er meer en heeft het vak meer diepgang dan het pretpakket van CKV. Bovendien hebben zij niet te maken met de verslagen over de culturele activiteiten waar de CKV'ers mee kampen.

Causale verbanden zijn er na een factor- en een regressie-analyse gevonden tussen de afhankelijke variabelen: leservaring en leerervaring en diverse onafhankelijke variabelen. Hierbij is het schoolniveau, als onafhankelijk waarde, de leidende draad in dit onderzoek. Anders dan verwacht zijn voornamelijk de mavo-leerlingen het meest positief over de lessen (verwachting 8). CKV doet voor hen niet onder voor andere vakken en ze zien het nut van het kunstdossier en de culturele activiteiten in. Daarnaast waarderen zij ook het meest de diversiteit in de lessen. De afwisseling van verschillende kunstdisciplines, kunstgeschiedenis en praktische opdrachten staat hen vooral erg aan. Dit betekent echter niet dat er relatie is tussen een negatieve leservaring en de hogere schoolniveaus. Wel hebben de gymnasiasten de meeste moeite met de overdadige theoriebehandeling in de lessen en de nadruk op klassieke cultuur. En het minimale activiteitenpakket van het gymnasium prikkelt de behoefte aan meer cultuuruitjes bij de KCV'ers. Deze behoefte wordt vooral gevoeld door de meisjes (verwachting 11a) en de leerlingen die met regelmaat moderne podiumkunsten bezoeken (verwachting 10). Naast de mavo-leerlingen zijn het voornamelijk de leerlingen met een grote affiniteit voor podia en moderne kunst die de meeste positieve leservaringen hebben. En de diversiteit in de lessen wordt naast de mavo-leerlingen ook erg gewaardeerd door de leerlingen met hoogopgeleide ouders (verwachting 9).

Profielkeuze blijkt ook bepalend te zijn op de leservaringen van de leerlingen. Het zijn daarbij niet de leerlingen met de cultuurgerelateerde profielen die het meest positief tegenover de kunstvakken staan, maar de leerlingen met de natuur, techniek- en gezondheid-profielen (verwachting 11b). Bovendien blijken zij de minste moeite te hebben met de theoriebehandeling in de lessen en de nadruk op klassieke cultuur. Dit laatste gegeven blijkt ook van toepassing op de leerlingen met hoog geschoolde ouders (verwachting 9), leerlingen die de kunstvormen: erfgoed, architectuur, podia en kunst waarderen en leerlingen die buitenschools met regelmaat moderne podiumkunsten bezoeken (verwachting 10). Degenen die hier juist moeite mee hebben zijn naast de gymnasiasten voornamelijk de leerlingen met meisjeshobby's. Deze leerlingen staan ook het meest negatief tegenover de lessen. Tot slot blijkt de leeftijd van de leerling ook bepalend te zijn voor de leservaring van de leerling. Naarmate de leeftijd stijgt, staat de leerling minder positief tegenover de CKV- en KCV-

lessen. Dit zijn vermoedelijk de leerlingen die zijn blijven zitten en waarbij het enthousiasme hoogstwaarschijnlijk minder is.

Wat de leerervaringen van de leerlingen betreft, blijken vooral de jongens, gymnasium-leerlingen, leerlingen met hooggeschoolde ouders, leerlingen die buitenschools veel moderne podiumkunsten bezoeken en leerlingen die podia, erfgoed en architectuur waarderen intrinsieke leerervaringen te erkennen. Het vormen van een oordeel over kunst en cultuur, het waarderen van en ontwikkelen van smaak in kunst en cultuur, het in aanraking komen met onbekende kunstvormen, er met een andere blik naar kijken door het te bezoeken en het onderstrepen van het belang van vroegere kennis op de huidige samenleving wordt volgens hen gestimuleerd door het volgen van CKV en KCV. De ervaringen waarbij CKV en KCV het blikveld in de kunst en cultuur verbreedt door erover te lezen en te schrijven en het verder ontwikkelen van de beroepskeuze en de basisvaardigheden stimuleert (externe leerervaringen), worden voornamelijk door de mavo-leerlingen, de oudere leerlingen en de leerlingen die buitenschools veel musea, architectuur en archeologie bezoeken erkend. Leerlingen die als hobby graag tv en films kijken, computeren, muziek maken en luisteren scoren lager op deze afhankelijke variabele.

---

## REFLECTIE OP BOURDIEU

---

Waar het Fioretti College met een rijk cultuuraanbod de leerlingen de mogelijkheid biedt kennis te maken met diverse kunst disciplines, actieve en beschouwende ervaringen binnen de wereld van de kunst en cultuur op te doen, hun smaak te ontwikkelen en hierop te kunnen reflecteren, investeert de school in het verrijken van het cultureel kapitaal van de leerling. Naast de opvoeding is volgens Bourdieu (1984) het onderwijs van cruciaal belang voor de ontwikkeling van deze vorm van kapitaal. En hoewel de cultuurcoördinator de leerlingen in het cultuuraanbod voornamelijk gelijke ervaringen aanbiedt, ligt het in de handen van de docenten om de verwerking van de ervaringen in de lessen naar niveau in te delen. Hierbij wordt er naast de cognitieve capaciteiten ook rekening gehouden met de culturele achtergrond van de leerling; de omvang van het culturele kapitaal en de habitus van de leerling.

De ervaringen en waarnemingen binnen de sociale omgeving vormen een mentale structuur die het doen en het laten van de leerling verklaren (Bourdieu, 1984). Het ouderlijke milieu is hier bepalend in de ontwikkeling van smaakvoorkeuren en opvattingen en de manier waarop men de wereld waarneemt. Cultuurdeelname is hierbij een wijze waarop de hogere klasse zich kan onderscheiden van de lagere klasse, een hulpbron die bovendien de kans op succes op school vergroot. Leerlingen van de lagere schoolniveaus van het Fioretti College

hebben dan ook een lagere buitenschoolse cultuurdeelname en minder ervaring met de hoge vormen binnen deze wereld dan de leerlingen van de hogere niveaus. Bovendien waarderen de leerlingen van de hogere niveaus de hoge cultuur meer dan de leerlingen van de lagere niveaus. Dit komt overeen met het onderzoek van Nagel (2004), waarin wordt benadrukt dat de waardering voor - en het begrip van traditionele cultuur om een bepaalde opgebouwde kennis vraagt die verder ontwikkelt naarmate men er meer bekend mee is. De mate waarin de leerling kennis heeft gemaakt met kunst en cultuur en een stevig cultureel kapitaal heeft opgebouwd, is vanuit dit perspectief van invloed op de evaluatie van kunst en cultuur.

Hoewel de leerlingen van de hogere niveaus inderdaad buitenschools meer cultuuractief zijn en de traditionele kunstvormen meer waarderen dan hun medestudenten van de lagere niveaus, blijken zij geen positievere leservaringen te hebben met CKV en KCV. In lijn met voorgaand veldonderzoek (Rynja, 2005; Damen 2010) blijken de mavo-leerlingen het meest enthousiast en de havo- en vwo-leerlingen het minst. Wel blijken een actieve buitenschoolse cultuurdeelname, hoog opgeleide ouders en affiniteit met hoge cultuur belangrijk voor de positieve leservaringen, behoefte aan meer cultuur; beperkte moeite met theorie en klassieke cultuur en waardering voor diversiteit in lessen. Bourdieu's theorieën worden hiermee niet volledig van tafel geveegd. Wel rijst de vraag waarom het juist in deze casestudy de mavo-leerlingen zijn die, ondanks hun laagste schoolniveau, laagste cultuurparticipatie, laagste waardering voor hoge cultuur en laagst opgeleide ouders CKV het meest positief evalueren, aangezien zowel intergenerationele overdracht als scholing in dit rijtje geen bepalende factoren blijken in de evaluaties van deze leerlingen.

Aangezien de uitslag betrekking heeft op één middelbare school, waarbij de leerlingen van één mavo-docente CKV het meest positief blijken over het CKV-onderwijs, is het aannemelijk dat de kwaliteit van de docent en - van haar lessen deze uitslag beïnvloeden. De mavo-docente houdt naar mijn idee meer dan de andere docenten rekening met de capaciteiten en achtergrond van de leerlingen. Ze erkent dat kunst voor de meeste leerlingen onbekend is en voorzichtig aan de man moet worden gebracht. Dit is terug te zien in de keuzes die ze maakt voor het activiteitenpakket. Ze begeleidt ze in hun ontdekkingsreis naar kunst en cultuur. Ervaring staat hierbij centraal, en de kinderen worden dan ook het minst van alle andere schoolniveaus geconfronteerd met theorie. Er zijn zelfs geen boeken in het spel. Het belangrijkste aspect is naar mijn idee de brede ruimte voor praktijk in de lessen, iets wat leerlingen van de andere schoolniveaus veelal missen. En hoewel de leerlingen geregeld werkstukken/verslagen inleveren, is de verplichting hierin een stuk minder dan bij de andere niveaus. Hierdoor lijkt mij de 'plezier-factor' in deze lessen het grootst.

Het intensieve onderzoek van deze casestudy waarbij het niveauverschil als kernpunt van de studie fungeerde, brengt het totale proces van invulling van cultuureducatie, invulling van CKV- en KCV-lessen en de ervaringen daarmee in kaart door zowel gebruik te maken van kwalitatief als kwantitatief onderzoek. Het onderzoek is echter specifiek gericht op slechts één middelbare school: het Fioretti College uit Lisse. De kleinschalige, intensieve opzet van een casestudy leidt enerzijds tot rijke betekenissen en diepgang in de materie, maar anderzijds tot beperkte statistische generaliseerbaarheid. Versterking hiervan zouden gerealiseerd kunnen worden indien men binnen deze studie ten eerste meer respondenten zou ondervragen. De groep van 170 leerlingen kan hierbij uitgebreid worden en de andere kunstvakdocenten en ouders van de leerlingen zouden in het onderzoek betrokken kunnen worden. De CKV-lessen worden op het Fioretti in het eerst jaar van de bovenbouw gegeven, maar KCV in de vierde en vijfde klas. Het zou dan ook interessant zijn om deze vijfde klas ook in het onderzoek te betrekken. Ten tweede zouden er gegevens over meer aspecten verzameld kunnen worden, zoals bijvoorbeeld over het geobjectiveerd cultureel kapitaal van de leerling en de ouders. Ten derde zouden de gegevens op meerdere tijdstippen verzameld kunnen worden. Naast deze verbeteringen binnen de grenzen van één middelbare school zou de betrouwbaarheid echt stijgen indien het aantal cases (scholen) zou worden uitgebreid. De opzet van niveaus zou wel gelijk moeten zijn aan deze van het Fioretti College. Daarnaast blijft het interessant om te kijken of een zelfstandig gymnasium en zelfstandige mavo andere implementatie- en evaluatie-uitkomsten zullen genereren dan wanneer deze niveaus overkoepeld zijn binnen het reguliere onderwijs met de havo- en vwo-niveaus.

Wat de methodekeuzes betreft zouden de interviews en focusgroepen nog iets diepgaander kunnen zijn. De exacte invulling van de lessen door de docenten zou ondersteund kunnen worden met eventuele lesschema's waarin er per kunstdiscipline en domein duidelijk wordt welke theorie er wordt behandeld en hoe dit in praktische en theoretische opdrachten wordt verwerkt. Bij de huidige opzet van de interviews krijg je meer een selectieve greep uit deze exacte opzet. Het interview met de cultuurcoördinator zou nog meer specifiek op CKV en KCV gericht moeten worden. De interviews leiden nu meer naar een algemene visie op het cultuuronderwijs- en aanbod van de school dan een specifieke visie op CKV en KCV. En hoewel de rol van de cultuurcoördinator op deze gebieden voornamelijk ondersteunend is, zou hier meer verdieping aan moeten worden gegeven: *waarom krijgen de docenten zoveel vrijheid bij de invulling van de les, welke afwegingen zijn hierbij gemaakt, hoe ziet zij of hij*

*de ideale invulling van deze lessen?* De focusgroepen vragen daarnaast ook om extra diepgang over het verloop van de activiteiten en de les- en leerervaringen. De leerlingen neigen al snel naar een opsomming van leuke, maar vooral vervelende aspecten van de vakken en omzeilen of reageren beknopt op de andere uiteengezette onderwerpen.

De focusgroepen bieden deels een bevestiging van de resultaten uit de enquêtes, maar de leerlingen reageren een stuk extremer en negatiever op de vragen. Groepsgedrag is duidelijk merkbaar in deze methodevorm. Het is dan ook de vraag of de negatieve uitspraken de oprechte gevoelens van de leerling vertegenwoordigen of dat het sterk beïnvloed wordt door de gewenste rolverdeling binnen de groep waar de pubers strijden om de meest negatieve of ‘stoere’ houding. Hoe dan ook, ook de docenten hebben te maken met groepen leerlingen en zullen ‘last’ hebben van zulke sociale processen.

Tot slot is er voorafgaand aan het onderzoek naast de aanwezigheid van een cultuurcoördinator, zowel CKV als KCV-docenten, het leerlingenaantal en niveauverdeling geen rekening gehouden met de verdeling in etniciteit van de leerlingen, de verdeling van profielkeuzes van de leerlingen en de omgeving van de school. Achteraf gezien zijn dit aspecten waar juist rekening mee gehouden moet worden. De school bleek namelijk te staan in de cultuurarme Bollenstreek en onderdak te bieden aan voornamelijk autochtone leerlingen met een sterke voorkeur voor de economische profielen. Deze drie factoren kunnen van invloed zijn op de evaluaties van de leerlingen. Voor volgend onderzoek raad ik dan ook aan de omgevings-, etniciteits- en profielkeuze-factoren mee te nemen bij de selectie van de scholen.

---

## EVALUATIE EN AANBEVELINGEN: CKV EN KCV

---

De resultaten van het onderzoek benadrukken de problemen in aansluiting van de implementatie van CKV en KCV op de wensen van de leerlingen. Het blijft dan ook lastig voor docenten om er volwaardige vakken van te maken door de brede inhoud en de grote vrijheid die zij krijgen om de lessen inhoudelijk zo goed mogelijk in te vullen. Hoewel men zich in grote lijnen laat leiden door de richtlijnen van de PTA's (programma's van toetsing en afsluiting) is de input van de lessen volledig afhankelijk van de visies van de CKV- en KCV-docenten. Regels over de te behandelen kunstdisciplines en domeinen, het aantal activiteiten en verslagen staan vast, maar de uitvoering ervan in theoriebehandeling, opdrachten, soort culturele activiteiten en toetsvormen ligt in de handen van de docenten. Hierdoor krijgen de vakken al snel een ‘doe maar wat’ gehalte. Daarnaast blijkt verankering van de vakken moeilijk aangezien de niet-kunstdocenten weinig tot geen behoefte voelen het

cultuuronderwijs te integreren in hun lessen. Dit benadrukt de eeuwige strijd van cultuurcoördinatoren en- docenten voor het ondergeschoven kindje van het schoolcurriculum. En hoewel ze strijden voor de culturele ontwikkeling van de kinderen, zitten veel docenten, directieleden, leerlingen en zelfs ouders van de leerlingen hier niet op te wachten.

De negatieve evaluaties van CKV en KCV door de leerlingen zijn dan ook ernstig. Hoewel men de luchtige uurtjes wel kan waarderen blijken ze vooral met weersin naar de vakken te kijken. De afwezigheid van het enthousiasme voor de CKV'ers heeft met name te maken met: de beperkte keuzevrijheid in activiteiten, het buitenschoolse aspect van activiteiten, de afwezigheid van vergoeding voor activiteiten, de verslagen, onduidelijkheden in richtlijnen van het vak en het gemis van praktijk. Een manier om een deel van deze knelpunten op te lossen is om de leerlingen meer keuzevrijheid in activiteiten te geven en de criteria iets te versoepelen, maar duidelijk te beargumenteren. Daarnaast zou er meer structuur in de CKV- lessen gecreëerd kunnen worden als de uitgangspunten van het vak, de doelen, de uit te voeren activiteiten, de inhoud van de opdrachten, verslagen en eventuele eindgesprekken duidelijk worden toegelicht. Daarnaast kan de docent helderheid bieden in het financiële aspect van de cultuuruitjes zodat de leerlingen begrijpen waar het geld naar toe gaat. Ook zouden de docenten kunnen overwegen een aantal van deze uitjes meer gezamenlijk uit te voeren tijdens de lessen en hierin ook tijd vrij te maken om een begin te maken aan de verslagen. Zo verkleint de docent de kans op maatschappelijk wenselijke antwoorden in de verslagen.

De KCV'ers klagen voornamelijk over de saaie lessen waarin zij in stilte teksten uit de klassieke oudheid lezen en verwerken, het gebrek aan praktijk, het minimale aantal culturele activiteiten, de nadruk op de klassieke cultuur en het gemis van terugkoppeling van theorie naar het heden. Hoewel de docent zijn ervaringsgerichte didactiek vooral verwoordt door het individuele leerproces van de leerling en het zelfstandige werken, zouden de leerlingen liever de nadruk willen leggen op echte ervaringen. Het zou dan ook positief zijn als men met KCV meer dan eens per jaar een culturele activiteit zou ondernemen, meer praktische opdrachten zou uitvoeren in de lessen waarbij meer ruimte is voor overleg en leerlingen actief het belang van de klassieke cultuur op het hedendaagse leven kunnen ontdekken. Ondanks de negativiteit zijn er mogelijkheden om de les- en leerervaringen van CKV- en KCV-leerlingen beter aan te laten sluiten bij de implementatie van de vakken. Ik hoop dan ook dat deze casestudy inzicht geeft in de punten waarop de visies van de culturele onderwijsprofessionals kunnen botsen met die van de leerlingen en de wijze waarop deze visies op CKV en KCV meer harmonieus op elkaar aan zouden kunnen sluiten.

## LITERATUUR

---

- Adviespunt.(2001). *De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt.
- Alexander, V. (2003). *Sociology of the arts: exploring fine and popular forms*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bamford, A. (2006). *The WowFactor: Global research compendium on the impact of the art in education*. Waxmann Verlag: Münster
- Bamford, A. 2007. *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*.
- Blokland, 2005. Op weg naar het einde van onze cultuur: sociaal-democratie in de moderne tijd. In: Becker, F. en W. van
- Boekaerts, M. & Simons, R.P.J. (1993). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Papers in the Sociology of Education* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: John G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, s. 241-258.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications Inc.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility*. USA: Stanford University Press.
- CJP redactie. (2011). *Onderzoek TNS NIPO*. Geraadpleegd via de website van de cultuurkaart: [http://www.cultuurkaart.nl/nieuws/redactioneel/item10027/Gevolgen\\_afschaffen\\_Cultuurkaart\\_in\\_cijfers.html](http://www.cultuurkaart.nl/nieuws/redactioneel/item10027/Gevolgen_afschaffen_Cultuurkaart_in_cijfers.html)
- Coppens, H. (2001). *Bronnenboek CKVI*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Coppens, H. (2007). *Profielen van docenten CKVI. Een onderzoek naar de manier waarop docenten CKVI het vak aanbieden*. Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Utrecht.
- Cultuurnetwerk. (2003) *Zicht op ... CKV in het VMBO*, Utrecht
- Cultuurnetwerk. (2007). *Zicht op de kunstvakken*. Achtergronden, lesmethoden, projecten en websites. Utrecht
- Couwenbergh, Ch. & Couwenbergh-Soeterboek, N. (2003). *Cultuurparticipatie*. Doctoraalscriptie



Universiteit Utrecht, Vakgroep Algemene Sociale Wetenschappen. Tracé Cultuur, Zorg en Welzijn.

Damen, M. & Ganzeboom, H. (2010). *Beschrijving en meetkwaliteit van een schaal leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming*. [dit proefschrift].

Damen, M.L. (2010). *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van Kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Interuniversity Center for Social Science and Methodology

Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam [dissertatie]. Dimaggio & Mohr, 1985

DiMaggio, P. & Useem, M. (1978). Social Class and Arts Consumption: the Origins and Consequences of Class Difference in Exposure to the Arts in America. *Theory and Society*, 5(2, March), 141-161.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. Ganzeboom & Nagel, 1998- 3003, 2004

Eijck, K. van. (1997). *The impact of family background and educational attainment on cultural consumption: A sibling analysis*. *Poetics* 4 (25) 195-224 Van Heusden (2010)

Fioretti College. (2010). Schoolgids 2010-2011. In bloei. Fioretti Sportlaan. Geraadpleegd via de website van het Fioretti College. <http://www.fioretti.nl/Page/nctrue/sp2230/Index.html>

Ganzeboom, H. (1984). *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht: Sociologisch Instituut, Vakgroep Theorie en Methodologie van de Sociologie [dissertatie].

Ganzeboom, H. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M., & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKVI. Eindrapportage CKVI-Volgproject*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ganzeboom, H.B.G., Haanstra, F., Damen, M-L. & Nagel, I. (2004). *Momentopnames CKVI: eindrapportage CKVI-Volgproject*. (Cultuur+ Educatie 8). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Goris, M. (2007). *Vakdossiers 2007: Klassieke Culturele Vorming* (Enschede: SLO 2001).

Graaf, P.M. de (1986). Cultural resources and primary school careers. *The Netherlands' journal on education*, 1, 17-42.

Graaf, N.D. de & Graaf, P.M. de (2003). Cultureel kapitaal en sociale reproductie: Cohorten tussen 1930 en 1975 vergeleken. In H.B.G. Ganzeboom & M. Damen (Eds.), *Jaren van onderscheid: Trends in cultuurdeelname in Nederland* (pp. 72-95). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. (Cultuur+ educatie, 7).

Graaf, N.D. de, Graaf, P.M. de, Kraaykamp, G. (2000). Parental Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*. 73:92-111.

Haanstra, F. & Damen, M. (2003). Van kunstzinnige vorming tot kunsteducatie, 25 jaar onderwijs en onderzoek in de kunsten. (pp. 6-29), in: Ganzeboom, H. [red]. *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*. [Cultuur+Educatie 7]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Haanstra, F., Nagel, I. & Ganzeboom, H. (2002). A preliminary assessment of a new arts education program in Dutch secondary schools. *Journal of Art & Design Education*, 21(2), 164-172.
- Haanstra, H.H. & Wijdenes, J.D. (1996). Receptieve kunsteducatie en bemiddeling: een terugblik. In : *Kunstbemiddeling voor kinderen en jongeren*, 7-18.
- Hagenaars, P. (2011). Brief aan de onderwijsraad. Advies *Actieplan Betere Presteren*. Cultuurnetwerk Nederland: Den Haag.
- Heinrichs, H. (1997). Een intercultureel Bildungsideaal? Doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle. *Boekmancahier*, 9(32), 136-147.
- Hermans, M. 2007. *Wereldliteratuur in het curriculum. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming (ckv)*. Amsterdam: Stichting Lezen,.
- Hoff, C. van 't (2005). *De C van KCV. Een onderzoek naar culturele activiteiten binnen het handelingsdeel van het vak Klassieke Culturele Vorming*. [doctoraalscriptie Universiteit Utrecht].
- Iperen, W. (2003). *Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren*.
- Kallenberg, A.J., Van der Grijspaarde, L., Ter Braak, A. & Van Horzen, C.J. (2000). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Uitgevers.
- Knulst, W. (1989). *Van vaudeville tot video: een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau. Kraaykamp, 2000
- Kracman, K. (1996). The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics*, 24(2-4), 203-218.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Lieftink, J., Miellet, G. (2002). *Zicht op cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. Kunst- en cultuurvakken in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Maanen, H.van. (1997). *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 285.
- Meurs, R. van (2008). De odyssee van klassieke culturele vorming (KCV): de implementatie van KCV.
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W. (1997). Effects of art education in secondary schools on cultural participation in later life. *Journal of Art & Design Education*, 16(3), 325- 331.
- Nagel, I.(2004). *Cultuurdeelname in de levensloop*. Dissertatie ICS/ Universiteit Utrecht.
- Nagel, I. (2007) *Cultuurparticipatie tussen 14 en 24 jaar: intergenerationele overdracht versus culturele mobiliteit*. In: Liefbroer, A.C; Dykstra, P.A. (Red.) *Van generatie op generatie. Gelijkenis tussen ouders en kinderen*. Mens en Maatschappij, Boeknummer 2007, Amsterdam: Amsterdam University Press 39-64.
- Nagel, I., Damen, M.L. and Haanstra, F. (2010). *The arts course CKVI and cultural participation in the Netherlands*. In: *Poetics* 38, 365–385.
- Nuis, A. (1996). *Panter of Ruggengraat*. Cultuurnota 1997-2000. Den Haag: SDU.

OC&W. (2002). *Cultuurbeleid in Nederland*. OC&W: Den Haag

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2006). *Onderwijs in cultuur. Versterking van cultuur in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad & Raad voor Cultuur.

Noord, S. van. (2010). *Cultuur verbindt en maakt slimmer? Een literatuurstudie naar sociale en cognitieve effecten van cultuurparticipatie*. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Den Haag.

Plasterk, R. (2007). *Kunst van Leven: Hoofdpijnen Cultuurbeleid*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen: Den Haag

Ranshuysen, L., & Ganzeboom, H. (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van WVC

CJP redactie. (2011). *Onderzoek TNS NIPO*. Geraadpleegd via de website van de cultuurkaart:  
[http://www.cultuurkaart.nl/nieuws/redactioneel/item10027/Gevolgen\\_afschaffen\\_Cultuurkaart\\_in\\_cijfers.html](http://www.cultuurkaart.nl/nieuws/redactioneel/item10027/Gevolgen_afschaffen_Cultuurkaart_in_cijfers.html)

Rynja, L. (2005). *Kunst & cultuur op de schop: over de kunst- en cultuurbeleving van tieners*. Amsterdam: CJP.

Schönau, D. (1998). *Syllabus Culturele en kunstzinnige vorming 1: voor het schoolexamen in de tweede fase havo/vwo*. Arnhem: Cito.Sociaal en Cultureel Planbureau. (1995). *Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO)* [machine readable datafiles]. DANS, P1513.

Smithuijsen, C. (2001). *Stilte! Het ontstaan van concertetiquette*. Amsterdam, Podium.

Twaalfhoven, Anita (2008). Cultuur en School staat zo stevig als een huis. *Bulletin Cultuur & School*, nr. 50, p. 39-41.

Steneker, H.(1999). *Klassieke Culturele Vorming. Verhalengoed, drama, beeldende kunst en bouwkunst*. Leuven, Apeldoorn: Garant

Wel, F.van, Couwenbergh-Soeterbeek, N., Couwenbergh, C., Bogt, T. ter & Raaijmakers, Q. (2006). Ethnicity, youth, cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands. *Poetics* (34) 65-82.

Winner,E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, vol.34 (3/4), P. 11-75.

Tuinen, J.van. (2007). *Handreiking schoolexamens kunstvakken 1 (CKV) vmbo*. SLO: Enschede.

Vakontwikkelgroep Culturele en Kunstzinnige Vorming.(1995). *Advies examenprogramma's havo en vwo. Culturele en Kunstzinnige Vorming*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase.

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

Verboord, M.N.M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency: an analysis of Dutch student cohorts 1975-1998. *Poetics / Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 33, 253-256.

Verdaasdonk, H. en Rekveld, K.(1981). *De kunstsociologie van Pierre Bourdieu*. De Revisor, Nr.3

Wervers, E.(2002). Roosterproblemen CKV-vmbo. *Muziek & onderwijs*, 39(1), 7-8.

Vries, J. de. (2006). *Measurement Error in Family background Variables. The bias in the intergenerational Transmission of Status, Cultural Consumption, Party preference and Religiosity*. Amsterdam: Thela Thesis [disseratie Radboud Universiteit Nijmegen/ ICS].

Transcripten:

Hiervoor kan contact opgenomen worden met de auteur van deze master thesis.

Websites:

[www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl), [www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl), [www.nvww.nl](http://www.nvww.nl), [www.fioretti.nl](http://www.fioretti.nl)

# BIJLAGEN

---

## BIJLAGE 1: ENQUÊTE

---

Beste leerlingen,

Fijn dat jullie willen meewerken aan mijn onderzoek over CKV en KCV. Hierbij vraag ik jullie een enquête in te vullen over het vak. De school krijgt niet te zien wat jij hebt ingevuld, want alle gegevens worden anoniem verwerkt. In de enquête zullen er eerst wat algemene vragen gesteld worden, daarna wat vragen over jullie achtergrond en de achtergrond van jullie ouders en vervolgens zullen de vragen gericht zijn op jullie ervaringen met CKV/KCV.

---

### Enquête onderzoek CKV

#### Algemene gegevens

Woonplaats:..... Klas:..... Niveau.....

*Vink aan wat voor jou van toepassing is*

#### 1. Wat is je geslacht?

- Meisje
- Jongen

#### 2. Hoe oud ben je?

- 14
  - 15
  - 16
  - Anders, namelijk:.....jaar
- 

#### Achtergrond leerling en ouders van leerling

*Vink aan wat voor jou van toepassing is*

#### 3. Waar zijn je ouders geboren?

- Beide ouders geboren in Nederland
- 1 ouder geboren in het buitenland

Mijn vader/moeder komt uit:.....

- Allebei de ouders geboren in het buitenland

Mijn vader komt uit:.....

Mijn moeder komt uit:.....

#### 4. Waar ben jij geboren?

- Geboren in Nederland
- Geboren in een ander land, namelijk:.....

#### 5. Welk profiel heb je gekozen voor school?

##### Mavo

- Techniek
- Zorg en Welzijn

- Economie
- Landbouw

**Havo/vwo/gym**

- Natuur en Gezondheid
- Natuur en Techniek
- Cultuur en maatschappij
- Economie en Maatschappij

**6. Welke opleiding hebben je ouders gedaan?**

**Vader:**

*Vul op de stippellijn de opleiding en het beroep in*

Opleiding.....

**Moeder:**

Opleiding.....

**Buitenschoolse activiteiten**

**7. Hieronder staat een aantal activiteiten of hobby's die mensen in hun vrije tijd kunnen ondernemen. Geef per activiteit aan of je deze nooit, soms of vaak doet.**

	1.Nooit	2. Soms	3. Vaak
Dansen	1	2	3
Gamen	1	2	3
Muziek luisteren	1	2	3
Muziek maken	1	2	3
Afspreken met vrienden	1	2	3
Musea of theater bezoeken	1	2	3
Schilderen/ tekenen	1	2	3
TV/films	1	2	3
Winkelen	1	2	3
Sporten	1	2	3
Computeren (vb. hyves, twitter, facebook, msn)	1	2	3

**8. Hoe vaak breng je buiten school, in je vrije tijd, wel eens een bezoek aan een van de onderstaande activiteiten of plekken met je vrienden of familie?**

*Omcirkel per activiteit het cijfer dat voor jou van toepassing is*

	1. Nooit geweest	2. hoogstens 1 keer per jaar	3. Gemiddeld 2 keer per jaar	4. Tussen de 3 en 5 keer per jaar	5. Meer dan 5 keer per jaar
Theater	1	2	3	4	5
Klassiek concert	1	2	3	4	5
Niet-klassiek concert	1	2	3	4	5
Musea voor moderne kunst	1	2	3	4	5
Musea voor oude kunst	1	2	3	4	5
Musea voor archeologie	1	2	3	4	5
Klassiek ballet	1	2	3	4	5
Moderne dans	1	2	3	4	5
Festival	1	2	3	4	5
Architectuur, bezienswaardige gebouwen	1	2	3	4	5
Bioscoop	1	2	3	4	5
Filmhuis	1	2	3	4	5
Archeologische opgraving	1	2	3	4	5

**De volgende vragen gaan over je ervaringen met CKV**

**9. Vul per activiteit in de eerste kolom in hoe vaak je deze met CKV/KCV bezocht hebt en omcirkel vervolgens per regel het cijfer dat het beste aangeeft hoe leuk je deze activiteit vond. Als je bij "aantal keer" het cijfer nul (0) hebt ingevuld, geef dan in de bijbehorende regel aan hoe leuk het jou lijkt om die activiteit weleens keer te doen met school.**

	Aantal keer	1. Helemaal niet leuk	2. Niet leuk	3. Neutraal	4. Leuk	5. Heel leuk
Theater	.....keer	1	2	3	4	5
Klassiek concert	.....keer	1	2	3	4	5
Niet-klassiek concert	.....keer	1	2	3	4	5
Museum voor moderne kunst	.....keer	1	2	3	4	5

Museum voor oude kunst	.....keer	1	2	3	4	5
Museum voor archeologie	.....keer	1	2	3	4	5
Klassiek ballet	.....keer	1	2	3	4	5
Moderne dans	.....keer	1	2	3	4	5
Festival	.....keer	1	2	3	4	5
Architectuur	.....keer	1	2	3	4	5
Bioscoop	.....keer	1	2	3	4	5
Filmhuis	.....keer	1	2	3	4	5
Archeologische opgraving	.....keer	1	2	3	4	5

**10. Hieronder staat een aantal stellingen over de CKV/KCV lessen. In hoeverre ben je het met deze stellingen eens?**

*Omcirkel per stelling het cijfer dat voor jou van toepassing is*

	<b>1. helemaal niet mee eens</b>	<b>2. een beetje mee eens</b>	<b>3. neutraal</b>	<b>4. redelijk mee eens</b>	<b>5. volledig mee eens</b>
Het gebruik van thema's maakt het vak overzichtelijk	1	2	3	4	5
In de lessen is er voldoende aandacht voor de verschillende kunstvormen	1	2	3	4	5
CKV/KCV brengt kunst en cultuur in verband met de tijd waarin het gemaakt is	1	2	3	4	5
In de lessen is er veel aandacht voor praktische activiteiten zoals schilderen, tekenen, beeldhouwen, creatief schrijven, acteren, dansen of muziek maken	1	2	3	4	5
De lessen zijn te theoretisch	1	2	3	4	5
CKV/KCV lessen zijn gemakkelijk	1	2	3	4	5
CKV/KCV is net zo belangrijk als andere vakken	1	2	3	4	5
Het maken van een kunstdossier is nuttig	1	2	3	4	5
Het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV/KCV is nuttig	1	2	3	4	5
Het bezoeken van culturele activiteiten voor CKV/KCV zou niet verplicht moeten zijn	1	2	3	4	5
Leerlingen zouden zelf alle activiteiten moeten kunnen uitkiezen	1	2	3	4	5



De nadruk ligt op het bezoeken van klassieke cultuur zoals bijvoorbeeld: musea, klassieke concerten, klassiek ballet en archeologische opgravingen	1	2	3	4	5
Er zou meer aandacht moeten komen voor populaire cultuur zoals bijvoorbeeld: popconcerten, bioscopen, soaps en populaire dansvormen (hiphop, breakdance)	1	2	3	4	5
We zouden met CKV/KCV aan meer culturele activiteiten moeten deelnemen	1	2	3	4	5
We zouden met CKV/KCV aan minder culturele activiteiten moeten deelnemen	1	2	3	4	5
De verwerking van de culturele activiteiten in verslagen en/of opdrachten kost teveel tijd	1	2	3	4	5
De voorbereidingen voor het vak kosten teveel tijd	1	2	3	4	5

**11. Hieronder staat een aantal stellingen over de leerervaringen met CKV. In hoeverre ben je het met deze stellingen eens?**

*Omcirkel per stelling het cijfer dat voor jou van toepassing is.*

	1. helemaal niet mee eens	2. een beetje mee eens	3. neutraal	4. redelijk mee eens	5. volledig mee eens
Door CKV/KCV leer ik beter te communiceren, samen te werken en informatie te verwerven en verwerken	1	2	3	4	5
Door CKV/KCV leer ik een beter inzicht te krijgen in mijn toekomstige studie of beroep	1	2	3	4	5
Door CKV/KCV leer ik dat kunst en ideeën van vroeger nu nog steeds belangrijk kunnen zijn	1	2	3	4	5
Door CKV/KCV leer ik een oordeel te vormen over kunst en cultuur	1	2	3	4	5
Door CKV/KCV leer ik beter te kiezen wat ik wel en niet leuk vind met betrekking tot kunst en cultuur	1	2	3	4	5
Door CKV/KCV leer ik kunst en cultuur meer te waarderen	1	2	3	4	5
Door CKV/KCV leer ik vormen van kunst en cultuur kennen die ik voorheen niet kende	1	2	3	4	5
Ik kijk anders tegen kunst en cultuur aan doordat we met CKV/KCV culturele instellingen bezocht hebben	1	2	3	4	5

Ik kijk anders tegen kunst en cultuur aan door er veel over te lezen	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Ik kijk anders tegen kunst en cultuur aan door er veel over te schrijven	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

---

**Wil je ten slotte in je eigen woorden de laatste drie vragen beantwoorden?**

Het leukste aan CKV/KCV vind ik:

.....

.....

.....

.....

.....

Het vervelendste aan CKV/KCV vind ik:

.....

.....

.....

.....

.....

IK mis bij CKV/KCV:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor je medewerking aan mijn onderzoek !

## BIJLAGE 2: VRAGENSHEMA FOCUSGROEPEN: LEERLINGEN

---

### **Inleiding**

Algemene evaluatie vak

Wat vinden jullie leuk/niet leuk aan CKV/KCV?

### **Algemene vragen over leservaring**

Hoe zien de lessen er inhoudelijk uit en hoe ervaren jullie deze aanpak?

Wat voor theorie behandelen jullie?

Sluit de theorie aan op jullie niveau?

Wat vinden jullie van de gekozen boeken?

Wat vinden jullie van de themabehandeling in de boeken?

Hoe bereiden jullie de lessen voor?

Hoeveel tijd zijn jullie hier gemiddeld aan kwijt?

Welke kunstdiscipline trekt jullie het meest aan en in hoeverre wordt hier aandacht aan besteed in de les?

Hoe is de verdeling van de aandacht voor klassieke kunstvormen zoals bijvoorbeeld: musea, klassieke concerten, klassiek ballet en archeologische opgravingen en populaire kunstvormen zoals bijvoorbeeld popconcerten, bioscopen, soaps en populaire dansvormen (hiphop, breakdance) ?

### **Opdrachten in verband met theorie**

Wat voor opdrachten voeren jullie voor het vak uit en wat vinden jullie hiervan?

In hoeverre zijn jullie vrij in het maken van beslissingen voor opdrachtkeuzes en hoe vinden jullie dit?

Sluiten de opdrachten goed aan bij de theorie en op welke manier?

### **Praktische opdrachten**

Hoeveel aandacht is er in de les voor praktische activiteiten zoals beeldhouwen, tekenen en schilderen, creatief schrijven, acteren, dansen of musiceren en kunnen jullie hiervan voorbeelden noemen?

Hoe ervaren jullie deze praktische activiteiten?

### **Culturele activiteiten**

Wat voor culturele activiteiten hebben jullie bezocht en hoe hebben jullie dit ervaren?

In hoeverre hebben jullie inspraak in de keuze van de culturele activiteiten?

In hoeverre worden de culturele activiteiten ingeleid en later geëvalueerd in de lessen?

### **Moeilijkheidsgraad van het vak**

Wat vinden jullie moeilijk aan het vak en waarom?

Welke aspecten zijn makkelijk en waarom?

### **Leerervaringen**

Wat leren jullie van het vak en op welke manier ?

Bijvoorbeeld: basisvaardigheden ontwikkelen; oordeel vormen over kunst en cultuur; selectie maken in wat ik wel en niet leuk vind op cultureel vlak, reflecteren op kunstdisciplines van vroeger met nu, kunst leren waarderen.

In hoeverre vinden jullie het vak nuttig?

**Aanbevelingen op het vak**

Wat zouden jullie willen veranderen aan het vak?

Hoe zien jullie deze verbeteringen praktisch voor je?

## BIJLAGE 3: VRAGENSHEMA INTERVIEW: CULTUURCOÖRDINATOR

---

### **Inleiding (rol en achtergrond van functie)**

Naast CKV-docente bent u ook cultuurcoördinator. Kunst u aangeven wat u rol is binnen de school als cultuurcoördinator? (belang)

Hoe bent u in de functie als cultuur coördinator terecht gekomen?

Heeft u hiervoor een cursus gevolgd en zo ja, welke?

### **Taken cultuur coördinator**

Wat behoort nu eigenlijk tot het takenpakket van de cultuurcoördinator van het Fioretti College?

Voorbeeld:

Onderwijskundig niveau? (visie op CKV formuleren)

Organisatorisch niveau ? (opstellen programma, lesindeling, leerstofrooster, activiteitenplanning, eisenpakket kunstdossier CKV, budget beheer, onderhouden contacten culturele instellingen)

Vakinhoudelijk niveau ? (verschillende disciplines aan de hand van thema's programmeren, positioneren van nieuwe vakdisciplines, afstemming met KCV)

Vakdidactisch niveau? (leerdoelen CKV kiezen, voorbereiden en evalueren)

### **Cultuurprofiel van de school**

Hoe zou u het cultuurprofiel van de school omschrijven?

Wat is het huidige cultuuraanbod van de school? (workshops, klassen, culturele activiteiten binnen en buiten school?)

Wat voor docenten geven de kunstlessen, aan welke eisen moeten zij voldoen?

### **Doelstelling cultuureducatie**

Waarom investeert het Fioretti College in cultuureducatie?

Wat draagt het voor de leerling bij?

Leidt cultuureducatie op de school hierbij tot 'verheffing' (het aanbieden van vormen van cultuur die de leerlingen van huis uit niet meekrijgen)/ vorming/of zelfontplooiing van de leerling?

Waarom, op welke manier en in hoeverre lukt dit?

### **Niveaus**

In hoeverre wordt er in het cultuurbeleid van het Fioretti College onderscheid gemaakt tussen de niveaus?

Voor CKV bestaat er een oplopende studielast naarmate het niveau stijgt. Is dit volgens u terecht?

Mist de lager opgeleide leerling hierdoor geen belangrijke culturele ontwikkeling?

### **Algemeen schoolbeleid ten aanzien van culturele activiteiten**

Voor CKV probeert men de leerlingen in contact brengen met culturele activiteiten en instellingen

Hoe wordt dit in de praktijk gebracht?

Welke culturele activiteiten passen bij het gewenste cultuurprofiel van de school en welke niet?

Welke afwegingen worden hierbij gemaakt voor de verschillende niveaus en waarom?

Hoe zijn de contacten met de culturele instellingen tot stand gekomen en in hoeverre zijn deze contacten structureel van aard?

### **Visie op kwaliteit van cultureel aanbod van de school**

Wat zijn de sterke punten van het Fioretti College ten aanzien van cultuur?

Wat mist de school op het gebied van cultuur, of wat zou beter kunnen?

## BIJLAGE 4: VRAGENSHEMA INTERVIEWS: DOCENTEN

---

### **Introductie**

Wat was u motivatie achter het kiezen van u beroep als CKV/KCV docent?

Welke opleiding heeft u gevolgd?

Op welke manier blijkt uw affiniteit voor de kunst en cultuurwereld?

### **Visie op CKV/KCV**

Welke visie heeft u op het vak?

Welke doelen wilt u met het vak bereiken?

Welke leerervaringen wilt u de leerling meegeven?

Wat zijn de kernpunten van het vak?

Is CKV/KCV een vak dat leerlingen in aanraking moet brengen met alle soorten cultuur (hoog en laag) of ligt de nadruk op de kennismaking met de vaak onbekende hoge kunsten en waarom?

Staat bij CKV/KCV de kennis of de ervaring centraal of allebei en waarom?

Hoe is uw relatie met de cultuurcoördinator en waar blijkt dit uit?

### **Lesinhoud**

Welke methoden worden er voor de lessen gebruikt en waarom?

Sluiten deze aan bij het niveau van de leerling en waar blijkt dit uit?

Welke themagebruik wordt er gehanteerd en waarom is hiervoor gekozen?

Wat is uw mening over het themagebruik?

In hoeverre zit u vast aan het gebruik van bepaalde methoden en bent u vrij in het creëren van een eigen invulling van het vak (relaterend aan vrijheden en beperkingen van het leerplan van de school)?

Hoe ziet de lesopbouw eruit?

Wat voor informatie moet de leerling gedurende het jaar/jaren voor CKV/KCV verwerken?

Welke theoretische aspecten leren de leerlingen en wat voor praktische opdrachten zijn hieraan verbonden?

Waar zijn uw keuzes voor de selectie van opdrachten op gebaseerd?

Welke kunstdisciplines worden belicht in de lessen en waarom juist deze?

Op welke manier worden in de lessen kunstvormen, verschillende culturen en verschillende tijdperken met elkaar in verband gebracht?

### **Culturele activiteiten**

Welke culturele activiteiten/excursies bezoekt u met u klassen en waarom juist deze?

Welke van de onderstaande criteria hanteert u bij het toestaan van culturele activiteiten en waarom?

Ik sta toe (voorbeelden):

Alles wat in een schouwburg, concertzaal of museum wordt aangeboden.

Alles waarvoor de cultuurkaart kan gebruiken .  
Alles wat via de 'steunfunctie kunstzinnige vorming' of een centrum voor Kunsteducatie wordt aangeboden.  
Alleen activiteiten die 'live' zijn (dus niet via tv, video, cd, etc.).  
Alleen activiteiten die in officiële podia, galleries, musea, etc. plaatsvinden.  
Alleen activiteiten van professionele kunstenaars.  
Alles waarover een recensie in een dag- of weekblad is verschenen.  
Alles wat tot 'populaire cultuur' gerekend kan worden (strips,soaps, etc.).

welke andere criteria hanteert u nog meer? Bijvoorbeeld vanuit een praktisch oogpunt (reistijd, kosten) of leerlingenperspectief (wensen van leerling, problemen met leerlingen, moeilijkheidsgraad activiteiten)?  
Ligt bij de activiteiten/ excursies de nadruk op de ervaring of de kwaliteit en waarom?

In hoeverre zijn de leerlingen vrij in hun keuzes voor individuele activiteiten en opdrachten die hiermee gepaard gaan?

### **Kunstdossier**

Wat moet het kunstdossier van u leerlingen bevatten?

Hoeveel tijd besteden de leerlingen hier gemiddeld aan?

Wordt de creatie van het kunstdossier volgens u als moeilijk of makkelijk door u leerlingen ervaren en waarom?

Waar kijkt u naar bij de beoordeling van het dossier?

### **Kwaliteit van het vak**

Welke elementen van CKV/KCV zijn naar uw mening sterk en waarom?

Welke elementen van CKV/KCV zijn naar uw mening minder sterk en waarom?

Wat zou u graag anders willen zien met betrekking tot het vak? (los van beperkingen van leerlingen die niet mee willen werken of schooleisen)



## BIJLAGE 5: TABELLEN

**Tabel 1. Geslacht van de leerlingen naar niveau**

niveau		meisje	jongen	totaal
mavo	aantal	25	25	50
	%	50,0%	50,0%	100,0%
havo	aantal	20	21	41
	%	48,8%	51,2%	100,0%
vwo	aantal	17	26	43
	%	39,5%	60,5%	100,0%
gymnasium	aantal	22	14	36
	%	61,1%	38,9%	100,0%
totaal	aantal	84	86	170
	%	49,4%	50,6%	100,0%

**Tabel 2. Leeftijd van de leerlingen naar niveau**

niveau		14 jaar	15 jaar	16 jaar	17 jaar	18 jaar	totaal
mavo	aantal	9	35	5	1	0	50
	%	18,0%	70,0%	10,0%	2,0%	,0%	100,0%
havo	aantal	0	11	17	12	1	41
	%	,0%	26,8%	41,5%	29,3%	2,4%	100,0%
vwo	aantal	0	16	27	0	0	43
	%	,0%	37,2%	62,8%	,0%	,0%	100,0%
gymnasium	aantal	1	11	24	0	0	36
	%	2,8%	30,6%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
totaal	aantal	10	73	73	13	1	170
	%	5,9%	42,9%	42,9%	7,6%	,6%	100,0%

**Tabel 3. Afkomst van de leerling**

	frequentie	%
Geboren in Nederland	169	99,4
Geboren in het buitenland	1	,6
Totaal	170	100,0

**Tabel 4. Afkomst van ouders**

	frequentie	%
Beide ouders geboren in Nederland	152	89,4
1 ouder geboren in het buitenland	12	7,1
Beide ouders geboren in het buitenland	6	3,5
Totaal	170	100,0

**Tabel 5. Profielkeuze van de leerlingen in percentages naar niveau**

	natuur, techniek en gezondheid	economie en maatschappij	cultuur, zorg en welzijn
niveau			
mavo	22,0%	46,0%	32,0%
havo	7,3%	87,8%	4,9%
vwo	25,6%	69,8%	4,7%
gymnasium	63,9%	30,6%	5,6%
totaal	28,2%	58,8%	12,9%

**Tabel 6. Profielkeuze verdeeld naar geslacht**

		meisje	jongen	totaal
natuur, techniek en gezondheid	aantal	16	32	48
	%	33,3%	66,7%	100,0%
economie en maatschappij	aantal	49	51	100
	%	49,0%	51,0%	100,0%
cultuur, zorg en welzijn	aantal	19	3	22
	%	86,4%	13,6%	100,0%
totaal	aantal	84	86	170

**Tabel 7. Gemiddelde score  
opleidingsniveau van de ouders naar  
het niveau van de leerlingen**

Niveau	Gemiddelde opleidingsniveau van de ouders
mavo	1,80
havo	2,03
vwo	2,28
gymnasium	2,07
totaal	2,04
significantie	,012*

\* significant  $p < 0,05$

1 = laag opgeleid  
2 = middelbaar opgeleid  
3 = hoog opgeleid

**Tabel 8. Opleidingsniveau van de vaders in percentages naar niveau van de leerlingen**

	laag opgeleid	middelbaar opgeleid	hoog opgeleid
niveau			
mavo	45,7%	31,4%	22,9%
havo	19,4%	51,6%	29,0%
vwo	17,1%	40,0%	42,9%
gymnasium	37,5%	21,9%	40,6%
totaal	30,1%	36,1%	33,8%

**Tabel 9. Opleidingsniveau van de moeders in percentages naar het niveau van de  
leerlingen**

	laag opgeleid	middelbaar opgeleid	hoog opgeleid
niveau			
mavo	29,7%	56,8%	13,5%
havo	30,0%	40,0%	30,0%
vwo	16,7%	41,7%	41,7%
gymnasium	15,6%	65,6%	18,8%
totaal	23,0%	51,1%	25,9%

**Tabel 10. Gemiddelde scores per niveau met betrekking tot de uitvoering van hobby's**

Niveau	Dansen	Gamen	Muziek luisteren	Muziek maken	Afspreken met vrienden	Musea of theater bezoeken	Schilderen of tekenen	TV of films kijken	Winkelen als	Sporten	Computeren (social media)
mavo	1,74	1,98	2,84	1,68	2,64	1,44	1,54	2,40	2,22	2,58	2,56
havo	1,51	1,66	2,85	1,49	2,80	1,49	1,39	2,49	2,27	2,76	2,63
vwo	1,40	2,23	2,74	1,58	2,72	1,56	1,40	2,63	2,09	2,74	2,56
gymnasium	1,92	1,72	2,86	1,89	2,64	1,75	1,36	2,53	2,19	2,64	2,72
Totaal	1,64	1,91	2,82	1,65	2,70	1,55	1,43	2,51	2,19	2,68	2,61
significantie	,012*	,004*	,505	,160	,389	,058	,530	,233	,670	,344	,513

\* significant  $p < 0,05$

1 = nooit 2 = soms 3 = vaak