

Master Thesis

Rotterdamse leerlingen ontmoeten muzikale helden

Over de beleving van kunsteducatie bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest



Begeleider:

Dr. C.J.M van Eijck

Student:

D.A.J. Westdorp

311420

Erasmus Universiteit Rotterdam; Erasmus School of History, Culture and Communication

31 Augustus 2012

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
1 Inleiding	4
2 Oriëntatie op de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest	6
2.1 Achtergrond Rotterdams Philharmonisch Orkest	6
2.2 Het Rotterdamse cultuurbeleid en de positie van kunsteducatie in een Nederlandse gemeente	8
3 Theorie en eerder onderzoek	11
3.1 kunsteducatie, een bijzondere vorm van kennisoverdracht	11
3.1.1 Het werken naar een culturele basis voor ieder kind	12
3.1.2 Het overbrengen van kennis over kunst en cultuur en de plaats van kunsteducatie in het Nederlandse onderwijssysteem	17
3.1.3 De geschiedenis van kunsteducatie; een overzicht van inzichten	18
3.2 Cultuur op school; De vormgeving van kunsteducatie in Nederland	21
3.2.1 Docenten en hun sleutelrol bij de uitvoering van kunsteducatie	23
3.2.2 Communicatie; Hoe scholen en culturele instellingen elkaar vinden en hoe uiteindelijk een educatie project tot stand komt	28
4. Data en methoden van onderzoek	31
4.1 De methode interviewen	31
4.2 Selectie van de respondenten en achtergrondinformatie over de educatieve projecten	32
4.2.1 De educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest	34
4.2.2 Huidige evaluatiemethode educatieve projecten	36
4.3 Operationalisering theoretische concepten; de onderzoeksvragen	36
5. Analyse en resultaten	40
5.1 Beoordeling van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest door de Rotterdamse scholen. Wat is er goed, wat kan er mogelijk verbeterd worden?	40

5.2	Waarom kiezen de Rotterdamse scholen voor het Rotterdams Philharmonisch Orkest? Waarom gaat men wel of niet samenwerken met (andere) culturele instellingen aan?	46
5.3	Hoe komen de keuzes met betrekking tot kunsteducatie tot stand op de onderzochte scholen en welke plaats neemt cultuuronderwijs in binnen het beleid van de desbetreffende scholen?	50
5.4	Hebben de sociale en culturele achtergrondkenmerken van de de scholen invloed op hun culturele beleid? Hoe denken ze daar daar zelf over (zelfbeeld)?	53
5.5	Wat is de invloed van de specifieke docenten bij de kunsteducatie op hun school en oefenen ze direct invloed uit op het beleid dat de school voert?	56
5.6	Hoe verloopt de communicatie tussen het Rotterdams Philharmonisch Orkest en de scholen en met welke personen communiceert het orkest?	61
5.7	Beantwoording van de specifieke deelvragen en onderzoeksvraag	64
	5.7.1 Beantwoording deelvragen	65
	5.7.2 Beantwoording onderzoeksvraag	67
6.	Conclusie en discussie	69
7.	Literatuurlijst	73
8.	Bijlagen	76

Voorwoord

Door mijn persoonlijke interesse voor zowel klassieke muziek als kunsteducatie besloot ik mijn master scriptie te schrijven over de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Ondanks dat ik vooraf nog geen goed omljnd idee had wat ik wilde gaan onderzoeken, was ik erg benieuwd naar de manier waarop de educatieve projecten van het orkest tot stand kwamen.

Mijn uiteindelijke onderzoek naar de projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest kreeg voor het eerst vorm aan het begin van dit jaar, toen ik Katinka Reinders, hoofd van de afdeling educatie, te spreken kreeg. Zij benadrukte dat het orkest vooral behoefte had aan een onderzoek dat de meningen van de bezoekende docenten in kaart bracht. Het orkest zelf doet natuurlijk wel aan evaluatie, maar dit betreft een simpel evaluatie op een enkele bladzijde waarop de ruimte ontbreekt om de hele ervaring in detail te bespreken. Mijn onderzoek moest dus toegespitst worden op de specifieke ervaringen van docenten en de manier waarop hun leerlingen de educatieve projecten van het orkest beleven.

Ik begon mijn onderzoek met het opstellen van mij onderzoeksvragen en het opstellen van het theoretisch kader. Daarna ging ik het onderzoeksveld in om te kijken hoe de docenten nu werkelijk tegenover de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest stonden. Ik ben de acht docenten die bereid waren mee te werken aan mijn onderzoek zeer dankbaar voor hun medewerking. Zonder hun hulp had ik namelijk op geen enkele wijze mijn theoretische bevindingen kunnen toetsen aan de praktijk. Gedurende de vaak inspirerende interviews kwam ik te weten dat goede kunsteducatie vooral het aanbieden van de juiste ervaring is en het was goed om te horen dat de docenten zo enthousiast waren over de projecten van het orkest.

Ik wil op deze plaats ook Katinka Reinders en Suzanne Overvoorde van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bedanken voor alle hulp en mogelijkheden die ze me geboden hebben tijdens mijn onderzoek. Zonder hen had ik bijvoorbeeld nooit in contact kunnen komen met de verschillende respondenten. Daarnaast wil ik hier Koen van Eijck, mijn scriptiebegeleider vanuit de Erasmus Universiteit, bedanken voor het veelvuldige contact en al het nakijkwerk dat hij verricht heeft. Tot slot wil ik graag nog mijn familie, vriendin en vrienden bedanken voor de nodige afleiding die zij mij geboden hebben tijdens schrijven van mijn scriptie. Zonder hun steun had ik de scriptie niet kunnen volbrengen.

1. Inleiding

Klassieke muziek heeft onder scholieren vaak het imago saai en ouderwets te zijn. Verschillende spelers uit het veld van kunst en educatie doen daarom hun best om het muziekgenre op aantrekkelijke wijze aan te bieden aan deze groep. Vanuit zowel de onderwijswereld als vanuit de hoek van de klassieke ensembles wordt met enige regelmaat geprobeerd om de jongeren voor klassieke muziek te winnen. Dit doen deze partijen in eerste instantie om de scholieren kennis te laten maken met de muziek.

Daarnaast zijn er ook andere redenen te bedenken om leerlingen kennis te laten maken met klassieke muziek. Zo zou het volgens sommige onderzoeken essentieel zijn voor de ontwikkeling van de cognitieve vermogens van een kind, terwijl anderen menen dat klassieke muziek vooral de emotionele ontwikkeling van een kind stimuleert. Maar welke uitleg of legitimering er ook gegeven wordt aan het klassieke muziekonderwijs, feit is dat klassieke orkesten zich steeds vaker proberen te presenteren als een vast onderdeel van het Nederlandse schoolcurriculum. In Nederland wordt muzikaal onderwijs daarnaast steeds vaker buiten de schooldeuren gezocht. Een mogelijke reden daarvoor is dat steeds minder scholen goede en volledige muzieklessen geven (De Kok, 2012). Daardoor is er vanuit de onderwijswereld een concrete vraag naar buitenschoolse educatieve projecten en de culturele instellingen spelen daar handig op in.

Het Rotterdams Philharmonisch orkest is een van de belangrijkste spelers op het gebied van muzikaal onderwijs in Rotterdam en dus een instelling die het ontstane gat in het muzikale onderwijs mede kan opvullen. Het orkest, dat een van de grootse en meest gerenommeerde van ons land is, biedt de Rotterdamse jeugd met behulp van verschillende educatieve projecten een kijkje in de wereld van de klassieke muziek. Men probeert de kinderen te bereiken op een laagdrempelige en vaak speelse manier (Rotterdams Philharmonisch orkest, 2011). Voordat ik mijn onderzoek begon was ik erg benieuwd naar de uitwerkingen van deze educatieve projecten. Ik nam me voor om te onderzoeken waarom de scholen de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bezochten en wat het orkest dreef om een enorm aanbod aan educatieve projecten op te zetten. Mijn onderzoeksvraag luidde daarom als volgt:

“Welke aspecten van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest bepalen de mate waarin zij als succesvol worden ervaren en wat zijn de beweegredenen van docenten of scholen om te kiezen voor de educatieve projecten van het orkest?”

Ik heb gekozen voor deze probleemstelling omdat er vanuit het orkest een concrete vraag is naar de waardering van hun muzikale educatieprojecten. Daarnaast leek het me persoonlijk zeer interessant om kunsteducatie in de praktijk te kunnen onderzoeken. De beoogde effecten van kunsteducatie roepen namelijk vaak discussies op tussen voor- en tegenstanders van kunst en cultuur op school en dit onderwerp bood me een kans om in de praktijk te ondervinden hoe kunsteducatie uitpakt.

Voor de wetenschap was het onderzoek relevant omdat ik er voor gekozen heb noch de effecten van de educatieve projecten op de doelgroep, noch de beleidsvoering van het orkest in kaart te brengen. Er zijn namelijk talloze eerdere onderzoeken die de effecten van muzikale educatie beschrijven en daarnaast genoeg onderzoeken die beschrijven waarom het goed is dat gerenommeerde culturele organisaties educatieve projecten organiseren. Wat ik juist wel heb onderzocht, zijn de overwegingen van scholen bij het kiezen voor het Rotterdams Philharmonisch Orkest en hun evaluatie van de projecten waaraan ze hebben deelgenomen. Hoe sluiten de wensen van de scholen aan op de educatieve projecten van het orkest? Met het onderzoek probeer ik een brug te slaan tussen het beleid van een culturele organisatie en de vraag vanuit de Rotterdamse onderwijswereld.

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek was te vinden in de kennis die ik gedurende het onderzoek heb vergaard over de scholen en hun individuele docenten. Tijdens het onderzoek heb ik in kaart gebracht wat de scholen drijft om hun tijd en middelen voor culturele activiteiten aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest te besteden en getoetst of het beleid van de Rotterdamse scholen enigszins overeenkomt met de geldende Nederlandse richt- en leerlijnen met betrekking tot kunsteducatie. Hopelijk kunnen mijn resultaten het orkest helpen bij het evalueren van hun huidige educatieve projecten. Dankzij dit onderzoek hebben ze in ieder geval veel kennis gekregen over de manier waarop de Rotterdamse scholen hun educatieve projecten beoordelen. Wellicht kan het orkest hierdoor in de toekomst nog beter rekening houden met de wensen uit de onderwijswereld en dat zou uiteindelijk weer tot nog betere kunsteducatie voor de Rotterdamse leerlingen kunnen leiden.

2.Oriëntatie op de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest

Het Rotterdams Philharmonisch Orkest neemt een centrale positie in binnen de Rotterdamse culturele wereld. Als een van Nederlands meest gerenommeerde orkesten is het een visitekaartje voor de gemeente en een organisatie die als voorbeeld dient voor de andere Rotterdamse culturele instellingen. Op het gebied van kunsteducatie houdt het orkest zich actief bezig met het aanbieden van voorstellingen die aansluiten op de belevingswereld van de Rotterdamse jeugd. Het motto ‘Ontdek onze Helden’ (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011) is kenmerkend voor de manier waarop het orkest probeert de leerlingen te bereiken. Dit gebeurt namelijk vooral door de leerlingen op speelse wijze wegwijs te maken in de wereld van de klassieke muziek. Geen al te serieuze verhalen, maar juist het aanbieden van een leuke, stimulerende ervaring.

Klassieke ensembles zoals het Rotterdams Philharmonisch Orkest proberen al langere tijd nieuwe groepen bezoekers aan zich te binden. Dit doen ze onder meer door hun promotiebeleid af te stemmen op verschillende doelgroepen (Van Eijck, Van Bree en Derickx, 2010). Kinderen vormen een potentiële markt voor de toekomst en mede daarom zetten klassieke orkesten zoals het Rotterdam Philharmonisch orkest hoog in op hun educatieve projecten. Wat dit in de praktijk betekent zal ik gedurende mijn onderzoek ontdekken. In dit hoofdstuk geef ik eerst een korte introductie op het orkest zelf en daarnaast ga ik wat dieper in op de beleidvoering in de Rotterdamse culturele wereld en op de vraag wat de gemeente verwacht van zijn culturele instellingen op het gebied van cultuureducatie.

2.1 Achtergrond Rotterdams Philharmonisch Orkest

Een onderzoek naar de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest vraagt om een kleine introductie op de ontstaansgeschiedenis van het orkest. Het Rotterdams Philharmonisch orkest werd in 1918 opgericht als een amateurschichting maar kreeg als snel de vorm van een professioneel ensemble. Gedurende de 20^{ste} eeuw ontpopte het orkest zich tot een speler van formaat in de wereld van de klassieke muziek. Op dit moment is het een van de meest gerenommeerde orkesten die ons land rijk is en het orkest vindt zijn thuisbasis in concertzaal De Doelen te Rotterdam, waar het jaarlijks een groot aantal concerten geeft.

Naast de prestaties op nationaal niveau gaat het ensemble regelmatig de wereld over om te spelen voor een internationaal publiek. Zo zal het orkest het komende jaar spelen op

verschillende locaties in Oost-Azië en heeft het sinds 2010 een tweede standplaats gevonden in het Parijse Théâtre Des Champs-Élysées (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2012).

Ook de concrete cijfers over het orkest spreken boekdelen. Het afgelopen seizoen speelde het orkest voor 200.000 bezoekers, waaronder een substantieel aantal jongeren dankzij de educatieve projecten. Het aantal concerten dat het orkest speelde komt op een totaal van haast 120, wat het orkest ook een van de meest productieve orkesten van ons land maakt (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2012). Daarnaast heeft de algemeen directeur van het Rotterdams Philharmonisch orkest, Hans Waege, in januari dit jaar de ‘Rotterdam Marketing Award 2012’ in ontvangst mogen nemen. Waege kreeg deze prijs voor het goede werk dat hij internationale gezien verricht met het op de kaart zetten van zowel het Philharmonisch Orkest alsmede de stad Rotterdam. Het is dus eigenlijk een understatement om te zeggen dat het orkest een zeer belangrijke plaats inneemt binnen de Rotterdamse cultuurwereld.

Maar de activiteiten van het orkest reiken verder dan enkel het spelen in internationaal gerenommeerde orkestzalen voor het klassieke publiek. De culturele projecten, waartoe ook de educatieve projecten behoren, vormen namelijk een van de kerntaken die het orkest heeft in ruil voor de subsidie die het elk jaar ontvangt van de Gemeente Rotterdam (Reinders, 2012). Een belangrijk doel bij de organiseren van deze projecten, is het bereiken van zoveel mogelijk leerlingen en scholen uit de gemeente. Het orkest hecht er belang aan dat kinderen ontdekken welke plaats klassieke muziek kan innemen in het leven. De nadruk ligt op een actieve en receptieve ontmoeting met de orkestleden en de overdracht van hun bevoegdheid voor klassieke muziek. Het eerder genoemde motto ‘Ontdek onze Helden’ sluit daar direct op aan (Rotterdams Philharmonisch orkest, 2012).

In de communicatie over de educatieve projecten van het orkest is de website een zeer uitgebreid medium dat ter beschikking staat van de scholen die overwegen een project bij te wonen. Onder het kopje *educatie* zijn op de website alle projecten te vinden die verspreid over het schooljaar plaatsvinden bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Bovendien is er voor elk project informatie beschikbaar over onder meer de doelgroep, het type uitvoering en de verschillende data waarop de projecten plaats vinden. Natuurlijk moet het orkest via verschillende kanalen de scholen overhalen om een kijkje te nemen op de website, denk aan het opsturen van flyers of het versturen van e-mails, maar zo op het eerste gezicht verschaft het orkest de scholen genoeg informatie. In het methodische hoofdstuk van dit onderzoek zal ik beschrijven welke projecten ik specifiek uitgekozen heb voor dit onderzoek.

Wat op het eerste gezicht vooral opvalt aan de educatieve projecten van het orkest, is de verscheidenheid aan voorstellingen. Het orkest heeft haast voor elke groep van zowel de basisschool als de middelbare school projecten beschikbaar, verspreid over het hele schooljaar. De scholen hebben de keuze uit twintig educatieve projecten die op verschillende dagen plaatsvinden, de meeste op vier of vijf dagen verspreid over een aantal maanden. Daarmee positioneert het orkest zich niet alleen als een sterke speler op de markt van de educatieve projecten, maar ook als een instelling die zich inzet voor een breed aanbod aan cultuur voor de Rotterdamse leerlingen. Het brede karakter van de projecten wordt versterkt door de samenwerkingen die het Rotterdams Philharmonisch Orkest aangaat voor zijn projecten met onder andere Booijmans van Beuningen.

Wat ik in ieder geval in deze inleiding op het orkest heb proberen duidelijk te maken gemaakt is dat er voor elke school op cultureel gebied wat te halen valt bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Daarmee voldoet het orkest aan de vraag van de gemeente Rotterdam, die het zijn culturele instellingen al een aantal jaren verplicht om hun positie in de Rotterdamse samenleving te concretiseren en de burgers te betrekken bij hun culturele projecten (Gemeente Rotterdam, 2007).

2.2 Het Rotterdamse cultuurbeleid en de positie van kunsteducatie in een Nederlandse gemeente

De gemeente Rotterdam profileert zichzelf graag als een cultureel ondernemende stad en ziet cultuureducatie als een belangrijk instrument om de cultuurparticipatie onder de gehele bevolking te verhogen. Die participatie moet een bijdrage leveren aan de volgende aspecten: "...de kwaliteit van de stad, aan het welzijn van de individuele inwoners en aan de sociale kwaliteit; de manier waarop we samenleven in Rotterdam." (Gemeente Rotterdam, 2008).

Cultuureducatie is er dus voor iedereen, maar natuurlijk in het bijzonder voor jongeren. Wanneer deze groep vanaf jonge leeftijd in aanraking gebracht wordt met cultuur, krijgen ze de kans om zichzelf te ontplooien en te ontdekken waar hun sterke en mindere kanten liggen (Gemeente Rotterdam, 2008). De uitgelezen mogelijkheid om alle kinderen te betrekken bij kunst en cultuur is het aanbieden van educatieve projecten aan de Rotterdamse scholen.

Maar de gemeente bepaalt natuurlijk niet het daadwerkelijke beleid van de scholen in de gemeente, men is alleen verantwoordelijk voor het aanbod aan educatieve culturele projecten middels zijn culturele instellingen. De doelstellingen van kunsteducatie in Nederland worden namelijk centraal bepaald door het ministerie van OC&W. Bij de besluitvorming wordt het ministerie geholpen door organisaties zoals het SLO, het Nationaal

Expertisecentrum leerplanontwikkeling. Deze specifieke organisatie verzamelt informatie over educatie uit binnen- en buitenland en helpt de overheid met het afbakenen van de kerndoelen die in de toekomst in het onderwijs geïmplementeerd worden.

Juist een relatief grote gemeente zoals Rotterdam met zijn meer dan honderdzeventig nationaliteiten (Gemeente Rotterdam, 2008) heeft natuurlijk wel zijn eigen ideeën over het onderwijs dat er in de stad aangeboden wordt. Zeker op het gebied van kunst en cultuur positioneert Rotterdam zich als een stad met een internationaal karakter die op lokaal niveau aandacht heeft voor elke bevolkingsgroep die de stad rijk is. Er is in Rotterdam sprake van cultuur met: “..internationale dimensies en lokale verankering.” (Gemeente Rotterdam, 2008 : 43).

In Rotterdam gaat het bij cultureel onderwijs over veel meer dan alleen het voldoen aan de landelijke regels. Het stimuleren van sociale cohesie staat hoog op de prioriteitenlijst van de gemeente. Onder andere de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam heeft als belangrijke taak om cultuur te promoten en het wederzijds begrip in de stad voor verschillende bevolkingsgroepen te vergroten. Deze stichting is onder andere verantwoordelijk voor het ‘Rotterdamse cultuurtraject’ waar veel scholen in de regio aan deelnemen (Gemeente Rotterdam, 2008).

De gemeente Rotterdam heeft als belangrijke geldschieter van de Rotterdamse cultuurwereld behoorlijk wat te zeggen over het beleid van culturele instellingen. Wanneer culturele instellingen namelijk gesubsidieerd worden door de gemeente Rotterdam, moeten de desbetreffende culturele organisaties minstens één procent van het ontvangen subsidiegeld aan kunsteducatie besteden (Gemeente Rotterdam, 2008). Dit lijkt misschien weinig, maar het feit dat instellingen verplicht worden om aan educatieve projecten deel te nemen toont aan hoezeer de gemeente Rotterdam inzet op het stimuleren van kunst en cultuur in de stad.

Het Rotterdamse onderwijsbeleid van het lopende schooljaar is gericht op het zogenaamde ‘Beter Presteren’ concept (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011). Dit concept, dat in 2011 werd gepresenteerd in de nota voor onderwijsbeleid 2011-2014, houdt in dat de Rotterdamse leerlingen gestimuleerd worden te leren uit de beroepspraktijk. De gemeente zet in op het betrekken van het werkveld in de lespraktijk (Gemeente Rotterdam, 2011).

In de praktijk betekent dit voor culturele instellingen dat er van ze verwacht wordt leerlingen actief te stimuleren om zich creatief te ontwikkelen. Bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest geeft men vorm aan deze oproep van de Gemeente Rotterdam door de voorstellingen meer te richten op een totale beleving voor de leerlingen. Het laten zien wat voor invloed klassieke muziek kan hebben op het dagelijks leven, is een manier om de

leerlingen van de Rotterdamse scholen aan te spreken (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011),

De Rotterdamse scholen die bij mijn eigen onderzoek betrokken zijn, kunnen natuurlijk niet om de nationale richtlijnen heen wanneer ze hun plannen en doelstellingen voor een schooljaar bepalen. Toch geven ze allemaal hun eigen invulling aan de regels en interpreteren ze de doelstellingen op hun eigen manier. Dit is zeker iets om rekening mee te houden tijdens het interviewen, want waarom nemen de desbetreffende scholen de beslissing om een bezoek te brengen aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest?

Het zijn de scholen die uiteindelijk bepalen of en in welke er vraag is naar educatieve projecten in de stad Rotterdam en daarom is het belangrijk dat ik van hen te weten kom wat een buitenschools educatief project nou zo bijzonder maakt. Het Rotterdams Philharmonisch orkest is een van de belangrijkste aanbieders van educatieve cultuurprojecten in de stad Rotterdam en in dit onderzoek zal ik, zoals ik eerder beschreef, kijken op welke manier het orkest inhoud geeft aan de educatieve projecten en hoe verschillende Rotterdamse scholen de educatieve projecten van het orkest beleven.

3. Theorie en eerder onderzoek

De kennismaking met kunst en cultuur is een van de belangrijkste pijlers onder het Nederlandse educatiebeleid in de culturele sector. Zowel op nationaal als lokaal niveau wordt in de verschillende beleidsplannen benadrukt dat het belangrijk is om volgende generaties op vroege leeftijd kennis te laten maken met het creatieve veld. Op deze manier probeert de Nederlandse overheid de interesse voor kunst en cultuur aan te wakkeren bij jongeren. De culturele instellingen uit ons land geven graag gehoor aan deze oproep, want zij ontvangen niet alleen extra subsidiegeld voor hun educatieve projecten, maar de projecten bieden de instellingen ook de mogelijkheid om de bezoekers van de toekomst aan te spreken.

In dit theoretisch kader beschrijf ik de achterliggende gedachten bij het beleid dat de Nederlandse overheid voert op het gebied van educatie in de culturele sector. Het kader zal bestaan uit een beschrijving van verschillende wetenschappelijke inzichten vanuit zowel een educatieve als een sociologische invalshoek. Daarnaast bespreek ik ook een aantal onderzoeken over klassieke muziek, esthetica en de rol van docenten bij kunsteducatie. Deze onderzoeken tezamen zullen me uiteindelijk inzicht geven in de opzet van muzikale educatieprojecten, zoals die bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest plaatsvinden. Ook tracht ik mezelf een beeld te vormen van de belevingswereld van zowel de docenten als van de leerlingen die het Rotterdams Philharmonisch Orkest in het kader van een educatief project bezoeken.

3.1 Kunsteducatie, een bijzonder vorm van kennisoverdracht

De doelstelling van deze thesis is om een goed en evenwichtig beeld te krijgen van de manier waarop de Rotterdamse onderwijswereld de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest beoordeelt. Daarnaast probeer ik te achterhalen hoe de in Nederland geldende normen en inzichten over kunsteducatie geïmplementeerd worden door zowel de scholen als door het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Tijdens het onderzoek zal ik verschillende docenten ondervragen die één van de educatieve projecten van het orkest recentelijk bezocht hebben en de manier waarop het orkest de educatieve projecten opzet nader bekijken.

Om dit te kunnen doen is een goede kennis over het Nederlandse cultuureducatieveld onontbeerlijk. Daarom zal ik in dit hoofdstuk verschillende inzichten over kunsteducatie presenteren en bespreken hoe cultuureducatie in Nederland op dit moment tot stand komt.

Maar eerst zal ik moeten definiëren wat ik in dit onderzoek onder cultuureducatie versta. Ik gebruik het woord afwisselend met het woord kunsteducatie en in dit gehele onderzoek zijn deze twee termen inwisselbaar. Waar ik het over heb als ik een van de twee woorden gebruik is zoals het door Cultuurnetwerk Nederland op hun website vermeld wordt: “Alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet. Cultuureducatie is leren over, door en met cultuur. Deze omschrijvingen sluiten puur instrumenteel gebruik van cultuur, zoals het versterken van sociale cohesie, niet uit. Meestal is echter sprake van cultuurgerelateerde doelstellingen: kennismaking met of verdieping in kunst, cultureel erfgoed en/of media. Ook het genieten, leren beoordelen, en zelf beoefenen hoort daarbij.” (Cultuurnetwerk, 2012).

De educatie waar ik in dit specifieke onderzoek over spreek gebeurt door de professionals van het Rotterdams Philharmonisch Orkest, mensen die hun geld verdienen in de culturele sector. De receptieve partij in het onderzoek zijn de Rotterdamse leerlingen; zij maken tijdens de educatieve projecten kennis met de muzikanten van het orkest. Deze twee partijen zijn tijdens een project van elkaar afhankelijk doordat de het orkest iets te bieden heeft en de andere partij, namelijk de scholen waar de leerlingen les hebben, een vraag naar cultuureducatie heeft. Het orkest is echter wel wat afhankelijker van de scholen dan andersom omdat er tientallen Rotterdamse cultuurinstellingen een educatief aanbod hebben en de scholen maar erg beperkte middelen hebben om educatieve projecten te bezoeken. Zij maken uiteindelijk de afweging om het orkest of een andere culturele instelling te bezoeken.

De scholen die het Rotterdams Philharmonisch orkest bezoeken laten hun leerlingen een educatief project bijwonen waarin klassieke muziek in een breed maatschappelijk kader wordt gezet. Tijdens een project krijgt het orkest de kans om zichzelf te presenteren als een gezelschap dat de leerlingen een mooie muzikale ervaring te bieden heeft. Wat de uitkomst van een educatief project ook is, feit blijft dat de twee partijen elkaar niet toevallig tegen kwamen. Voordat een project plaatsvindt, is er het nodige gebeurd op zowel het organisatorische als het besluitvormende vlak. In dit theoretisch kader probeer ik daarom ook te beschrijven hoe het beleid over kunsteducatie in de praktijk tot stand komt en welke inzichten mogelijk een rol spelen bij de keuze van de Rotterdamse scholen voor een bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest.

3.1.1 Het werken naar een culturele basis voor ieder kind

In de Rotterdamse wereld van kunst en cultuur gebeurt veel op het gebied van educatie. Zowel het Rotterdams Philharmonisch orkest als de scholen zijn bij het maken van plannen op

het gebied van cultuureducatie echter afhankelijk van een derde partij en dat is de overheid. Wie in het algemeen wil praten over cultuureducatie kan niet om de beleidsmakers heen. Zij bepalen namelijk in grote mate de mogelijkheden voor de spelers in het veld. Het Nederlandse beleid ten aanzien van kunsteducatie is uiteraard niet van het ene op het andere moment ontstaan. Het heeft zich in loop der jaren ontwikkeld tot een systeem waarin getracht wordt elk Nederlands kind kennis te laten maken kunst en cultuur. Ik zal nu eerst een beeld schetsen van de positie die de Nederlandse overheid op dit moment inneemt ten opzichte van cultuureducatie en hoe de theorie in verhouding staat tot de huidige regelgeving. In de volgende paragraaf zal ik als aanvulling de verschillende wetenschappelijke inzichten over educatie die in de culturele sector bestaan presenteren en aangeven hoe cultuureducatie zich in de loop der jaren heeft ontwikkeld binnen de Nederlandse onderwijswereld

De laatste jaren richt de Nederlandse overheid zich in ieder geval op een goede basis voor scholieren; op de basisschool begint volgens de beleidsmakers namelijk de culturele ontdekkingsstocht van de scholieren en op de middelbare school moet hier op worden verder gebouwd (Rijksoverheid, 2012). Een van de maatregelen die het huidige kabinet heeft genomen is de ‘Regeling versterking cultuureducatie’ (Rijksoverheid, 2012), die ervoor moet zorgen dat elk kind in Nederland op de basisschool kennis maakt met de cultuur en het erfgoed van ons land. De regeling houdt in dat scholen een bepaald bedrag krijgen per jaar dat ze mogen uitgeven aan cultuuronderwijs, zonder daarvoor een speciale aanvraag in te dienen bij de overheid. De besteding van dit bedrag, in het schooljaar 2011-2012 €10,90 per leerling, wordt achteraf gecontroleerd door de uitkerende instanties (Rijksoverheid, 2012).

De huidige aandacht voor cultuureducatie in het onderwijs kreeg vorm in 2003. Toen richtte het ministerie van OCW de taakgroep ‘Cultuureducatie in primair onderwijs’ op, met als doel de kinderen op jonge leeftijd te confronteren met kunst en cultuur. Men vond het tijd voor een helder en centraal beleid ten opzichte van kunst en cultuur (Cultuurnetwerk Nederland, 2004). ‘Het nieuwe leren’ werd door Blok, Oostdan en Peetma (2007) onderzocht en blijkt in de praktijk aardig te werken. De kinderen krijgen nu een goed en vooral breed onderwijsaanbod, maar de onderzoekers waarschuwen wel dat deze ontwikkeling niet tijdelijk moet zijn. Als er een brede belangstelling voor cultuur bij leerlingen gecreëerd moet worden, is het noodzakelijk dat dit gebeurt op de lange termijn, het eenmalig aanbieden van cultuur heeft niet zoveel zin. Zij adviseren daarom om het ‘nieuwe leren’ op de lange termijn uit te voeren, in alle lagen van het onderwijs (Blok, Oostdan en Peetma, 2007).

Ook in de verschillende Nederlandse leerlijnen in het cultuuronderwijs, zoals bijvoorbeeld de leerlijn van de onderbouw van het voortgezet onderwijs uit 2006, wordt

benadrukt dat de scholieren het meeste opsteken van “rijke leeromgevingen” waarin de leerlingen “actief en in toenemende mate zelfstandig kunnen werken” (Van Lanschot-Hubrecht, Rass en Van Tuinen, 2006: 29). Het gaat dus niet zozeer om het vooraf bepalen van de zaken die kinderen moeten leren, maar juist om het aanbieden van de ervaring die kunst en cultuur de kinderen biedt. Natuurlijk wordt wel verwacht dat de leerlingen bij kunsteducatie iets opsteken, maar het leereffect schuilt in belangrijke mate in de kennismaking zelf. Als ze de mogelijkheden van kunst en cultuur leren te begrijpen, kunnen de leerlingen later zelf hun weg vinden in het culturele veld (Van Lanschot-Hubrecht, Rass en Van Tuinen, 2006).

We vinden deze bevindingen ook terug in de concrete plannen van de Nederlandse overheid op het gebied van cultuur. Het beleid van de huidige beleidsmakers vinden we terug in het stuk ‘Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid’ dat het ministerie van OC&W in 2011 presenteerde. Alhoewel het beleid alweer op losse schroeven staat met het uiteenvallen van het eerste kabinet Rutte, is het voor dit onderzoek toch nuttig om de ideeën nader te bekijken. Ze zijn immers een direct gevolg van de ontwikkelingen die zich de afgelopen jaren hebben gemanifesteerd op het gebied van cultuureducatie. Wat meteen opvalt aan de plannen, is de nadruk die er gelegd wordt op verbeeldingskracht van de leerlingen. Deze moet gestimuleerd worden om de kinderen in een steeds meer globaliserende wereld bewust te maken van hun eigen identiteit en de positie van andere culturen in het geheel. Creativiteit als een middel om beter te kunnen communiceren met andere mensen is urgenter dan ooit tevoren (Ministerie van OC&W, 2011).

Deze doelstelling wil het ministerie bereiken door de samenwerkingen tussen scholen en culturele instellingen te stimuleren. In het huidige veld zien de beleidsmakers al goede ontwikkelingen zoals de opkomst van de cultuurcoördinator en de vele educatieve projecten die er jaarlijks plaatsvinden bij de culturele instellingen. De uitwerking laat volgens hen echter vaak te wensen over. Zowel de scholen als de instellingen werken te vaak samen op basis van eenmalige initiatieven en de leerlingen maken inderdaad kennis met het culturele veld, maar vaak is dat op een oppervlakkig niveau (Ministerie van OC&W, 2011). Blijkbaar wil het ministerie dus niet alleen de velden van cultuur en educatie meer met elkaar integreren, maar verwacht men ook echt dat zowel de scholen als de culturele instellingen strikt omliggende ideeën hebben over cultuureducatie.

Om de scholen en instellingen tegemoet te komen bij het definiëren van de nieuwe doelstellingen heeft het ministerie het programma ‘Cultuureducatie met kwaliteit’ (Ministerie van OC&W, 2011) opgesteld. De kern van het programma draait om het beter organiseren van de educatieve projecten in de cultuursector. Zo wordt van de culturele instellingen verwacht

dat ze al het mogelijke doen om educatie in hun basisinfrastructuur meenemen. Bij een volgende subsidieverstrekking zal het ministerie de instellingen hierop controleren. Daarnaast dienen de scholen zich beter aan de leerlijnen te houden die ook beter en duidelijker zullen worden geformuleerd in de komende jaren. Tenslotte zal het ministerie contact leggen met lokale bestuurders om desgewenst de plannen af te stemmen op lokale behoeftes (Ministerie van OC&W, 2011).

Voor de huidige beleidsmakers in het educatieveld staat de culturele ontwikkeling van het kind dus centraal, en culturele instellingen zullen daar een steeds belangrijkere rol in gaan spelen. Wetenschappelijk gezien is dat niet geheel onlogisch, want zoals Hargreaves al in 1983 concludeerde, leren kinderen het meeste van ervaringen die verspreid plaats vinden over het gehele culturele veld en minder van opeengestapelde lessen over een en hetzelfde onderwerp. Kinderen leren door het opdoen van steeds nieuwe ervaringen (Hargreaves, 1983) en die probeert de huidige Nederlandse overheid de leerlingen te bieden middels het stimuleren van hoogwaardige educatieve projecten. Het liefst ziet men wel opgevoede burgers die een eigen smaak en interesse ontwikkelen voor kunst. Dat mogen we althans aannemen wanneer de we de doelstellingen in acht nemen zoals Hagenaars (2008) die omschrijft in zijn artikel over het beleidsproject ‘Cultuur en School’. Naar aanleiding van het onderzoek, dat in opdracht van het ministerie van OC&W plaatsvond tussen 1996 en 2009, concludeert Hagenaars: “Over de gehele periode gezien is de belangrijkste doelstelling dat alle leerlingen in het onderwijs kennis, vaardigheden, inzichten en een attitude verwerven om actief en reflectief deel te kunnen nemen aan het culturele leven en als cultureel burger aan de pluriforme samenleving” (Hagenaars, 2008 : 12). Het lijkt er dus op dat de Nederlandse cultuureducatie specifiek gericht is op kennismaking en het leren over en door cultuur.

Maar wat maakt kennismaken met cultuur nou zo belangrijk? Volgens Van Heusden (2011) ligt de nadruk ligt op het kennis maken met kunst en cultuur omdat deze twee woorden voor ieder mens een andere betekenis hebben. Kunst kan ons raken omdat we de schoonheid van een werk inzien, maar ook omdat het ons bijvoorbeeld herinnert aan een gebeurtenis in de persoonlijke of desnoods vaderlandse geschiedenis. Kunsteducatie is een sector van het onderwijs waarin de subjectieve interpretatie van essentieel belang is. De leerlingen moeten leren om te onderbouwen waarom ze kunst wel of niet mooi vinden. Ze leren creatief te zijn met woorden (Van Heusden, 2011). Van Heusden benadrukt de brede invloedssfeer van kunst en cultuur in een van de artikelen die hij schreef in het kader van het lopende onderzoek ‘Cultuur in de Spiegel’. Een onderzoek naar cultureel onderwijs, dat wordt uitgevoerd in opdracht van de Rijksuniversiteit Groningen en het SLO, het nationale expertisecentrum voor

leerplanontwikkeling. In dit onderzoek wordt getracht een beeld te vormen van cultuuronderwijs en hoe de leerlingen het best bereikt kunnen worden.

Volgens Van Heusden (2011) moet het bij cultureel onderwijs vooral gaan om het leren reflecteren op de samenleving, de legitimering van kunsteducatie ligt daarom ook buiten de culturele wereld zelf. “Kunst is een spiegel, kunst is leven....kunst bootst het leven na als een levende gebeurtenis” (Van Heusden, 2011: 2). Mede daarom pleit hij voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Deze zou moeten bijdragen aan een betere samenwerking tussen de scholen enerzijds en de culturele instellingen anderzijds. Net zoals de huidige beleidsmakers in de educatieve sector, komt Van Heusden tot de conclusie dat er de laatste jaren steeds meer samenwerkingen zijn tussen culturele instellingen en scholen die bij hen educatieve projecten volgen. Om de leerlingen te kunnen bereiken is er echter meer nodig dan enkel het samenwerken. Voor scholen die hun cultuureducatie beter willen afstemmen op de behoeftes van hun leerlingen, is het afstemmen van het beleid op grond van de landelijke leerlijnen een stap in de goede richting. Voor de culturele instellingen valt er vooral veel te winnen door hun projecten beter af te stemmen op de wensen uit de onderwijswereld (Van Heusden, 2011).

In deze paragraaf heb duidelijk gemaakt dat educatie in de culturele sector steeds serieuzer genomen wordt in Nederland. Nadat ‘Het nieuwe leren’ zijn weg vond bij cultuureducatie in 2003, hebben zowel de culturele sector als de scholen zich langzaam maar zeker steeds meer aangepast aan de wensen van de overheid. Diezelfde overheid zit echter niet stil en heeft voor de komende jaren weer heel wat plannen. In de praktijk houden deze plannen in dat de leerlijnen van het cultuuronderwijs zowel voor de culturele instellingen als voor de scholen niet langer meer gezien mogen worden als een advies, maar eerder als een verplichting. In de volgende paragraaf zal ik dieper ingaan op de theoretische achtergrond die schuil gaat achter de besluitvorming op het gebied van kunstzinnige educatie en vertellen hoe cultuureducatie zijn plek heeft weten te vinden in de Nederlandse onderwijswereld. Het educatieve beleid in de culturele sector wordt in ieder geval steeds meer opgesteld met de theoretische basiskennis in het achterhoofd en dat is een positieve ontwikkeling voor zowel de leerlingen als de culturele instellingen. Het wordt daarnaast steeds belangrijker geacht dat de scholen en culturele instellingen op het gebied van kunsteducatie samenwerken. Recent werd hier nog op gewezen in het adviesrapport ‘Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!’ (2012) dat werd opgesteld door de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur. Het werd in juni aangeboden aan demissionair staatssecretaris Zijlstra. De belangrijkste conclusie van dit rapport was dat kunsteducatie weer terug moet naar de basis. De scholen moeten zelf het heft in handen nemen en samen met de culturele instellingen een passend aanbod aan hun

leerlingen aanbieden. Er ligt dus nu al een grote verantwoordelijkheid bij zowel de scholen als bij de culturele instellingen en dit zal mogelijk in de komende jaren alleen maar toenemen.

3.1.2 Het overbrengen van kennis over kunst en cultuur en de plaats van kunsteducatie in het Nederlandse onderwijssysteem

Zoals ik in de vorige paragraaf duidelijk maakte, gaat het bij cultuureducatie vooral om het ervaren van cultuur, maar dat alles zou niet kunnen plaatsvinden wanneer er geen duidelijke ideeën waren over de uitvoering van het onderwijs. Er is een aantal criteria te verbinden aan de uitvoering van cultureel onderwijs, die ik in mijn verdere betoog leerdoelen zal noemen. Deze leerdoelen in het cultureel onderwijs zijn onder te verdelen in een aantal categorieën die allemaal bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen in cultureel en kunstzinnig opzicht.

Zo zijn er de leerdoelen die gericht zijn op de zelfontplooiing van scholieren. Met zelfontplooiing wordt bedoeld op de manier waarop de kinderen kunst een plaats weten te geven in het dagelijks leven. Deze doelen gaan er vanuit dat kunst kinderen een breed spectrum aan vaardigheden aanbiedt. Tijdens het kunstzinnige onderwijs komen de kinderen in aanraking met het brede spectrum aan cognitieve vaardigheden dat kunstvormen te bieden hebben (Hargreaves, 2003). Voorbeelden van deze doelen zijn de kennismaking van kinderen met voor hen nieuwe vormen van cultuur of het opdoen van ervaring met hogere kunstvormen op een laagdrempelige manier. Door de kinderen kennis te laten maken met uiteenlopende kunstsectoren, leren zij dat kunst een onderdeel van het leven is en dat kunst boven alles een medium kan zijn om jezelf te uiten (Hargreaves, 2003). Kinderen leren tijdens kunsteducatie om op creatieve wijze uiting te geven aan hun gedachten en hun denkvermogen wordt daarbij op een positieve manier gestimuleerd (Harland, 2008).

Daarnaast speelt ook de ontwikkeling van de emotionele belevingswereld van kinderen een belangrijke rol in kunsteducatieve leerdoelen. Scholieren kunnen kunst niet alleen leren te gebruiken om zichzelf te positioneren in de maatschappij, maar ook leren ze hoe ze hun gevoelens via kunstwerken kunnen uiten (Hargreaves, 2003). In tegenstelling tot de leerdoelen met betrekking tot zelfontplooiing, die vooral tot doel hebben de leerlingen zichzelf te laten positioneren in de maatschappij, gaat het bij deze doelen vooral om het leren over de eigen esthetische voorkeuren en hoe de leerlingen deze gevoelens zelf weer in kunst kunnen uiten. Tijdens educatieve kunstprojecten krijgen de scholieren kans om de mogelijkheden te onderzoeken die kunst hen biedt. De ontwikkeling van een kunstzinnig bewustzijn is geen absolute voorwaarde van educatie, maar eerder een mooie bijkomstigheid. Een voorbeeld van kunst die leerlingen op het emotionele vlak stimuleert is kunst waarbij

kinderen direct hun eigen creativiteit dienen te gebruiken, bijvoorbeeld wanneer ze zelf een muziekstuk mogen componeren. Ten slotte zijn er ook nog specifieke cognitieve leerdoelen waarmee getracht wordt de kinderen meer te leren over de kunstdisciplines zelf. Om kunst te kunnen bevatten, is het immers noodzakelijk dat de scholieren enigszins begrijpen wat ze zien. Dit kan op verschillende niveaus en manieren gebeuren. Het belangrijkste bij deze leerdoelen is dat kinderen leren praten over kunst op hun eigen niveau (Harland, 2008) zodat ze onderling kunnen praten over de ervaring die een educatief project met zich meebrengt. Een typisch voorbeeld van een cognitieve leerervaring tijdens een educatief project is de kunstprofessional die de leerlingen vertelt over zijn professe zodat de leerlingen beter kunnen begrijpen waar hij of zij mee bezig is.

De leerdoelen van educatie zouden kunnen worden samengevat als het aanleren van cognitieve vaardigheden in de ruimste zin van het woord. Het hoofddoel is, zoals ik eerder zei, om kinderen te laten zien wat kunst in het dagelijks leven voor mensen kan betekenen (Harland, 2008) en daarnaast wat ze er zelf mee kunnen. In het onderzoek ‘Cultuur in de Spiegel’ wordt cognitie in het onderwijs omschreven als: “..het proces van informatieverwerking dat een organisme in staat stelt zich te handhaven in, en om te gaan met, zijn sociale en natuurlijke omgeving” (Van Heusden, 2011 : 3). Van Heusden ziet de leerdoelen die ik eerder noemde als een pakket aan kenmerken van kunsteducatie die allemaal moeten bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in de breedste zin van het woord. Hij meent dat leerlingen het meest gebaat zijn bij kunsteducatie waarbij al deze leerdoelen samen komen. Op die manier krijgen de leerlingen een beter idee van wat kunst en cultuur kan inhouden en wordt het voor de docenten gemakkelijker om het onderwijs vorm te geven (Van Heusden, 2011). Voor een culturele organisatie zoals het Rotterdams Philharmonisch Orkest kan deze informatie van de onderzoeker zeker van belang zijn voor de ontwikkeling en uitvoering van toekomstige educatieve projecten. Het orkest zal er in ieder geval zorg voor blijven dragen dat de leerlingen bij hun educatieve projecten geprikkeld worden in hun cognitieve leerproces.

3.1.3 De geschiedenis van kunsteducatie; een overzicht van inzichten

Er valt zeker veel te leren over de manier waarop kennis over kunst en cultuur in de praktijk kan worden overgebracht op leerlingen. Maar de leerdoelen die ik zojuist genoemd heb, vinden hun oorsprong in een lange geschiedenis van kunsteducatie in Nederland en ook daarbuiten. De visies en het beleid van de verschillende beleidsmakers die ons land gekend heeft, hebben allemaal bijgedragen aan de manier waarop het cultuuronderwijs op dit moment

in de praktijk vorm krijgt. De afgelopen honderd jaar zijn verschillende vormen van kunsteducatie dominant geweest en het is opmerkelijk om te zien hoe de gedachten over kunsteducatie tijdgebonden kunnen zijn.

Zo meenden men in de jaren twintig dat progressieve vormen van educatie de toekomst hadden en de beleidsmakers investeerden destijds in de zogenaamde ‘Child-Centred Art Education’ (Christiansen, 2007). In deze vorm van educatie was er veel ruimte voor het kind als vrij individu. Dat hield in dat kinderen grotendeels zelf op onderzoek mochten bij kunsteducatie. Wat konden ze bijvoorbeeld met een kwast, wat konden ze met een muziekinstrument? Dit alles gebeurde wel onder begeleiding van een vakdocent, maar die probeerde zo min mogelijk invloed uit te oefenen op de ervaring van de leerlingen.

In de jaren vijftig sloeg het progressivisme om in meer conservatieve gedachten over kunsteducatie en langzaam maar zeker werd de ‘Discipline-Based Art Education’ (Christiansen, 2007) de norm. In deze vorm van onderwijs was er juist een centrale rol weggelegd voor de leraar of de expert op het gebied van kunst en cultuur. De scholieren worden bij deze vorm van onderwijs gezien als mensen die iets moesten leren. Op zich niet zo’n vreemde insteek binnen een onderwijscontext, maar wel een die het onderwijs erg afhankelijk maakte van de kennis van de leraren en of culturele instellingen.

De ‘Discipline-Based Art Education’ bleef lange tijd de meest toegepaste insteek bij kunstzinnig onderwijs en aan het begin van de 21^{ste} eeuw werd deze nog steeds op grote schaal toegepast, hoewel gezegd moet worden dat het zwaartepunt in de educatieve sector op dit moment langzaam aan het verschuiven is. De moderne tijd vraagt om meer interactie tussen leraar en leerling, maar ook om interactie en vertrouwen tussen de verschillende partijen die in de educatieve wereld een rol spelen (Konings, 2011). Bij mijn onderzoek zal zich dit hoogst waarschijnlijk manifesteren in de manier waarop de docenten hun onderwijs vorm te geven. Aangezien de Nederlandse regering van de scholen verwacht dat men samenwerkingen aangaat met culturele instellingen, zullen mijn respondenten direct contact moeten zoeken met het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Wanneer de scholen en het orkest weten wat ze van elkaar willen kunnen de kinderen de best mogelijke kunsteducatie krijgen. Natuurlijk hebben de scholen te kiezen uit de voorstellingen die het orkest hen aanbiedt, maar dit aanbod is zeer divers en wordt waar mogelijk ook afgestemd op de wensen van de specifieke deelnemers (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011). Daarnaast is het aanbod sowieso zeer veelzijdig en goed gedifferentieerd naar de leeftijd en het onderwijsniveau van de verschillende Rotterdamse leerlingen. Hierdoor kan het onderwijs zo goed mogelijk worden afgestemd op de leerlingen en zo krijgen kinderen sneller het idee dat kunst ook voor

hen iets kan betekenen en dat er niet simpelweg sprake is van eenrichtingsverkeer vanuit het orkest (Konings, 2011).

De educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest zijn, zoals eerder gezegd, vooral gericht op de kennismaking met klassieke muziek. Net als Hargreaves (2003) onderkent het orkest het belang van onderwijs waarin leerlingen een breed spectrum aan vaardigheden aangeboden krijgen. Alhoewel deze onderzoeker enigszins sceptisch tegenover de cognitieve effecten van muziek staat, toont hij aan dat muziek het ultieme middel is om kinderen te helpen bij de zoektocht naar hun eigen, individuele persoonlijkheid. Hij schrijft dit toe aan het imaginaire karakter van muziek. De muziek roept bij kinderen allerlei gevoelens op die hen aanzetten om over het lezen na te denken op een enigszins filosofische manier. Door de muziek leren de kinderen zichzelf als een individu te zien (Hargreaves, 2003). Op dit moment is de manier waarop cultureel onderwijs aangeboden wordt langzaam maar zeker aan het verschuiven en dit komt deels door het beleid dat de Nederlandse regering voert. Natuurlijk geldt voor zowel de huidige veranderingen, als voor de algemeen veranderende trend in cultureel onderwijs, dat niet alles kan worden toegeschreven aan de beleidsmakers. Er zijn ook een aantal randvoorwaarden die bepalend zijn voor de manier waarop het cultuuronderwijs er in de praktijk komt uit te zien. Op het gebied van de praktische uitvoering van het kunstzinnig onderwijs in Nederland is het niettemin belangrijk om de gevolgen van de beleidsvoering mee te nemen in mijn onderzoek. Op welke vlakken worden de scholen en culturele instellingen direct of indirect beïnvloed door verschillende maatregelen die de overheid neemt? Om op deze vraag een antwoord te krijgen, is het artikel dat Ton Bevers in 2010 schreef over monitoronderzoeken naar cultuureducatie erg bruikbaar.

Bevers (2010) beschrijft in zijn stuk uitvoerig hoe er door de Nederlandse overheid constant gewerkt wordt aan de verbetering van cultuureducatie, maar dat de rol van en invloed van de docent op de leerlingen vaak onderschat wordt. Bevers vat het bondig samen: “Als het cultuureducatiebeleid erop gericht is om de positie van de kunstvakken in het onderwijs te versterken, waarom wordt dan niet eerst alles op alles gezet om juist de positie en deskundigheid van de docent op dit punt te versterken?” (Bevers, 2010).

Er is dus te weinig aandacht voor de kennis en de vaardigheden die docenten nodig hebben bij kunsteducatie. Volgens Bevers worden docenten met kennis van kunst en cultuur op scholen wegbezuinigd ten faveure van de zogenaamde cultuurcoördinatoren; personen die bepalen hoe de docenten hun les moeten vormgeven, maar zelf niet altijd evenveel kennis hebben over doceren. Ik ben benieuwd of dit in de praktijk blijkt te kloppen en hoe de geïnterviewde Rotterdamse docenten aankijken tegen deze ontwikkeling. Ik zal ze in ieder

geval vragen naar de manier waarop het cultureel onderwijs op hun school vorm krijgt. Krijgen ze bijvoorbeeld genoeg ruimte en tijd en van hun school om de leerlingen een evenwichtige kunsteducatie te bieden? En in hoeverre hebben zij baat bij coördinerende functies zoals die van een mogelijke cultuurcoördinator?

De cultuurcoördinatoren worden in ieder geval als een positieve ontwikkeling gezien door de beleidsmakers, omdat leraren niet van alles verstand kunnen hebben. Volgens hen moet het beleid afgestemd worden op de kennis van professionals die verstand hebben van het culturele veld (Van Wieringen, 2010). Het middelbaar onderwijs is al verder in deze ontwikkeling dan het basisonderwijs, want op de middelbare scholen is er sowieso sprake van vakdocenten. Op basisscholen is het nog de standaard dat docenten van meerdere disciplines verstand hebben, maar in hun beleidsplannen geeft het ministerie aan dat ook hier verandering in moet komen in de nabije toekomst (Ministerie van OC&W, 2006). De kunsteducatie op middelbare scholen wordt nu al steeds meer het terrein van de professionals, getuige de opkomst van de vakdocenten cultuureducatie en de strakke leerdoelen van het vak CKV (Bevers, 2010). Wat dit alles betekent voor de cultuureducatie in de Rotterdamse onderwijswereld zal ik in de praktijk ondervinden. Maar het is een feit dat de scholen steeds meer moeten met culturele instellingen aangezien er steeds minder ruimte is voor kunsteducatie op de scholen zelf.

Het kunstbeleid in Nederland is op verschillende vlakken aan het veranderen en daarom zal ik verderop in dit theoretisch kader dieper ingaan op de manier waarop kunsteducatie in de praktijk vorm krijgt. Hoe komen de verschillende inzichten over kunsteducatie op dit moment in Nederland bij elkaar en hoe beïnvloeden ze de onderwijswereld, in het bijzonder de docenten? De manier waarop het onderwijs in de praktijk vorm krijgt, is toch de belangrijkste graadmeter om te kijken of en hoe het beleid daadwerkelijk uitvoerbaar is en daarom zal ik me in het volgende hoofdstuk verdiepen in de lespraktijk.

3.2 Cultuur op school; De vormgeving van kunsteducatie in Nederland

Er is zeker een verschil tussen de manier waarop de beleidsvoerders kunsteducatie zien en hoe de scholen in de praktijk vormgeven aan kunsteducatie. Goed cultureel onderwijs is een samenkomst van de esthetische insteek van de leraren en de manier waarop de scholen vorm geven aan kunsteducatie. Zowel de scholen als de docenten moeten enthousiast zijn over kunsteducatie want anders zal het nooit de aandacht krijgen in de klas die het verdient. In het geval van muzikale educatie staat voorop dat de leerlingen leren communiceren over hetgeen

dat ze horen of creëren (Allesup, 2003). Bij de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest worden de Rotterdamse scholieren en docenten in dit proces bijgestaan door de professionals van het orkest en biedt concertzaal De Doelen de juiste inspiratie om tot een goede overdracht te komen. De theorieën over de esthetiek van kunst gebruik ik in dit onderzoek om de onderwijsmethodes van de Rotterdamse scholen te toetsen aan de methodes die door de Nederlandse overheid voorgeschreven worden. Belangrijk is de insteek van de docenten bij het onderwijs. Laten ze de kinderen vrij in hun zoektocht of hebben ze een strak omljnd idee van wat kunst moet inhouden? Muzikaal onderwijs is volgens sommige onderzoekers gebaat bij een democratisch onderwijsmodel (Allesup, 2003), maar dat wil niet zeggen dat er ook zo door de Rotterdamse onderwijswereld zo gedacht wordt.

Een democratisch model betekent in de eerste plaats dat het onderwijs wat informeler van opzet is (Allesup, 2003). De samenwerking tussen de leerlingen onderling speelt een grote rol, evenals de plaats waar het onderwijs plaatsvindt. De leerlingen leren het meest wanneer ze hun gedachten over de esthetische kwaliteiten van muziek kunnen delen met elkaar (Allesup, 2003). Het democratisch model maakt educatie mogelijk waarin er constant van elkaar geleerd wordt, of in de woorden van de filosoof Dewey: “Education is a constant reorganizing or reconstructing of experience” (Dewey, 1916 : 76). Volgens de filosoof is educatie het gevolg van de interactie tussen zowel leerlingen onderling als tussen leerlingen en kunstenaar. Kunst is voor hem iets wat kinderen vooral moet ervaren, het geven van puur theoretische lessen over kunst werkt in zijn optiek niet en in dat opzicht sluiten educatieve projecten waarbij de leerlingen constant worden uitgedaagd dus goed aan op het democratisch model.

Naast de externe factoren spelen ook de docenten als persoon een belangrijke rol bij de kennisoverdracht in culturele sector. Ze kunnen hun leerlingen namelijk vertellen over de inhoud van kunst en cultuur en zij zijn het die uiteindelijk verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van de plannen die de beleidsmakers maken. Volgens Flyn en Pratt (1995) leert kunst in het algemeen, en muziek in het bijzonder, ons als mensen om te gaan met veranderingen in het leven. Vandaar het belang van kunsteducatie op school; het reikt namelijk verder dan enkel het klaslokaal. Het is de taak van de docenten om kinderen bij dit proces te begeleiden. In de hoofdstuk zal ik daarom eerst bespreken wat de invloed van de docenten op het onderwijs is en vervolgens toelichten hoe culturele instellingen zoals het Rotterdams Philharmonisch Orkest de onderwijswereld kunnen helpen bij de totstandkoming van kunsteducatie. Daarna zal ik de communicatie tussen de scholen en culturele instellingen nader bekijken en vertellen hoe kunsteducatie nu daadwerkelijk tot stand komt. Omdat de

docenten dag in, dag uit met de leerlingen in aanraking komen, is er voor hen zeker een belangrijke rol weggelegd bij kunsteducatie en in de volgende paragraaf zal ik de rol van de docent nader bekijken.

3.2.1 Docenten en hun sleutelrol bij de uitvoering van kunsteducatie

Bij de praktische uitvoering van het onderwijs in Nederland zijn er twee partijen die een allesbepalende rol spelen in het geheel. Aan de ene kant de beleidsmakers, die van overheidswege het beleid bepalen en aan de andere kant de personen die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van dat beleid. Het grootste deel van de laatstgenoemde groep bestaat uit de docenten die dag in dag uit omgaan met de leerlingen. Leerlingen zullen allemaal op een bepaald moment in hun schoolcarrière in aanraking komen met kunsteducatie, wat automatisch inhoudt dat er ook docenten nodig zijn die hen begeleiden bij deze kennismaking. Daarnaast zijn de culturele instellingen steeds vaker betrokken bij de totstandkoming van kunsteducatie zoals ik eerder beschreef, dus ook zij verdienen een plaats in deze paragraaf.

Verschillende onderzoeken tonen aan dat vooral docenten grote invloed kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van hun leerlingen. Sichivitsa (2007) noemt in haar onderzoek over de invloed van de omgeving op schoolgaande kinderen, docenten als een zeer belangrijkste speler bij de ontwikkeling van scholieren in zowel cognitief als educatief opzicht. Zij meent dat docenten als geen ander kinderen aan de hand kunnen nemen in het culturele veld omdat ze niet alleen de mogelijkheid hebben om kinderen te onderwijzen in de specifieke culturele leerdoelen, maar vooral in de algemene vaardigheden die ze tijdens kunsteducatie opdoen. (Sichivitsa, 2007) Ze verklaart dit door het feit dat docenten een brug kunnen slaan tussen de cultuur die kinderen van huis uit mee krijgen en de cultuur die ze op school aangeboden krijgen. “Teachers occupy a unique place in student lives, because of the opportunities to create more meaningful learning..by combining in-school and out-of school experiences” (Sichivitsa, 2007 : 56) Daarnaast heeft elke school natuurlijk zijn eigen karakter dat onder andere tot uiting komt in het niveau van het onderwijs en de achterliggende filosofie en ook die kenmerken hebben invloed op het cultureelonderwijs. In een multiculturele stad zoals Rotterdam is het aanbod aan scholen heel divers en daarom zullen er in het onderzoek verschillende typen scholen en leerkrachten de revue passeren. Het onderscheid tussen de scholen kan verklaard worden aan de hand van de zogenaamde ‘culturele identiteit’ (Davis, 2005 : 47), een overkoepelende term voor de wijze waarop scholen hun budget voor culturele activiteiten verdelen. De docent neemt in ieder geval een centrale en overkoepelende positie in binnen kunsteducatie omdat hij of zij altijd het van hogerhand bepaalde beleid in de

praktijk moet brengen.

De docent in het basisonderwijs is in het bijzonder de persoon die zijn leerlingen introduceert tot verschillende facetten van het leven, en cultuur is daarvan zeker een onderdeel. Het basisonderwijs geldt als de periode waarin kinderen hun zelfbewustzijn vormen (Gootjes, Groot-Reuvekamp, Huij, Klapwijk, 2010) en daarom is deze fase zo belangrijk. De kerndoelen van het basisonderwijs, zoals deze door het ministerie van OC&W worden opgesteld, onderschrijven het belang van de ontwikkeling van het kind op de basisschool. Cultuur als een onderdeel van de brede ontwikkeling die leerlingen in het basisonderwijs ondergaan (Ministerie van OC&W, 2006). Ondanks dat het onderzoek van Peery en Peery (1986) misschien wat gedateerd is, zijn de uitkomsten van hun onderzoek zeker relevant voor mijn onderzoek. Het opvallendste resultaat van dit Amerikaanse onderzoek is het belang van de zogenaamde “exposure” bij kinderen (Peery en Peery, 1986 : 24). Kinderen staan volgens hen op jonge leeftijd open voor alle soorten van muziek, maar wanneer ze een aantal jaren later enkel en alleen popmuziek gehoord hebben ligt daar automatisch hun voorkeur. Daarom is het volgens de onderzoekers van belang dat leerlingen reeds vanaf zeer jonge leeftijd in aanraking te laten komen met klassieke muziek. Anders lopen kinderen de mogelijke positieve effecten van de muziek mis (Peery en Peery, 1986).

De docenten in het middelbare onderwijs spelen vervolgens een belangrijke rol in de volgende ontwikkelingsfase van de leerlingen. In de pubertijd kunnen kinderen lastig te bereiken zijn en mede daarom zet de overheid in op het creëren van een band tussen leerlingen onderling. Cultureel onderwijs helpt hierbij en de gecreëerde verbondenheid met leeftijdsgenoten moet er zorg voor dragen dat kinderen meer gemotiveerd aan hun schoolprestaties werken. De rol van de docent is hierin dat hij de kinderen begeleidt en ondersteunt in de ontwikkeling die de leerlingen samen ondergaan (Schokker, Van Katwijk & Arendz, 2011). Het is dus zeker aannemelijk dat docenten een invloed hebben op de manier waarop kinderen cultuur leren te waarderen, zoals ook Stakelum (2008) dat beweert. Cultuur is een onderdeel van de sociale ontwikkeling van de leerlingen, waarbij de leraar een begeleidende en niet te onderschatten rol speelt. In mijn specifieke onderzoek is de docent de persoon die de kinderen begeleidt bij de projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest. Maar ieder kind begint een kunst educatief project natuurlijk met zijn of haar eigen interpretatie van cultuur en het is aan de docent om daar slim mee om te gaan zodat ieder kind op het eigen niveau kan kennis maken met het Rotterdamse orkest.

Van huis uit krijgen kinderen cultureel kapitaal mee (Bourdieu, 1984) en het is aan de docenten om hier een aanvulling op te geven die voor iedere afzonderlijke leerlingen werkt.

Cultureel kapitaal is een van huis uit meegekregen hulpbron die bepalend is voor de manier waarop mensen cultuur interpreteren. Het cultureel kapitaal van mensen omvat de houding, kennis en vaardigheden die zij hebben ten opzichte van kunst en cultuur (Alexander, 2003). In het geval van kinderen bepaalt het culturele kapitaal de manier waarop ze omgaan met de prikkels die ze door hun omgeving aangereikt krijgen. Wanneer de ouders en omgeving van een kind weinig tot geen aandacht besteden aan kunst en cultuur, heeft een kind meteen een achterstand op het gebied van culturele interpretatie. De docenten moeten in de praktijk dus een manier vinden om met de verschillen in cultureel kapitaal om te gaan. Indirect zal ook het culturele kapitaal dat de leraren zelf bezitten weer beïnvloeden hoe kinderen de projecten beleven (Stakelum, 2008). Het effect van het culturele kapitaal van de leraren zal het best merkbaar zijn bij de voorbereidingslessen die de leerlingen in de klas krijgen. Hebben ze genoeg voorkennis en weten ze hun leerlingen enthousiast te maken voor een bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest? Stakelum (2008) beschrijft in haar onderzoek de effecten van de zogenaamde habitus (Bourdieu, 1984) van de docenten. Wanneer een docent geen notitie heeft van wat de hogere kunsten inhouden, kan er moeilijk goed educatief onderwijs gegeven worden. Ze meent dat cultureel onderwijs het meest effectief is wanneer docenten zich niet strikt aan de regels houden die de overheid stelt, maar juist uit eigen ervaring en beleving kinderen vertellen over kunst en cultuur. Dit betekent dat kinderen niet alleen les krijgen in bijvoorbeeld klassieke muziek, maar ook persoonlijk worden aangesproken door eigen ervaringen van de docenten (Stakelum, 2008). Daarnaast kan het culturele kapitaal van de docenten wellicht ook van invloed zijn op de vraag of klassen wel of niet educatieve kunstprojecten bezoeken. Alhoewel het waarschijnlijker is dat de keuze om naar een educatief project te gaan gemaakt wordt door bijvoorbeeld de cultuurcoördinator van een school, blijft de rol van de begeleidende docent van groot belang voor de ervaring die de leerlingen opdoen.

Hargreaves (1983) vindt echter dat er binnen de onderwijswereld teveel nadruk ligt op het aanbieden van kunst op het niveau van de leerlingen. Hij erkent dat leerlingen een breed aanbod aan kunst moet worden aangeboden en negeert in feite Bourdieu's theorie van het culturele kapitaal (1984) door te zeggen dat ieder kind zijn eigen weg moet vinden in het culturele veld. Het is de taak van de docenten om leerlingen daar bij te helpen, maar hij vindt het inschalen van scholieren op basis van hun achtergrond niet juist. Als dit wel gebeurt, wordt Bourdieus' culturele reproductietheorie vanzelf bewaarheid omdat kinderen uit lagere sociale milieus niet in aanraking komen met hogere kunsten. Hargreaves pleit dan ook voor een kunsteducatie waarbij kinderen een "brede belangstelling" (Hargreaves, 1983:3) voor

kunst opbouwen. De onderzoeker legt de nadruk op de verantwoordelijkheid van docenten om scholieren verschillende vormen van kunst aan te bieden. Ook Kindall-Smith, McKoy en Mills (2011), drie Amerikaanse onderzoeksters, onderstrepen dat de beste manier om kinderen cultuur over te dragen in een systeem van sociale gelijkheid gebeurt. Daarnaast benadrukken Flyn en Prat (1995) in hun artikel dat kinderen verschillend kunnen reageren op hetzelfde kunstwerk, maar dat ze in wezen hetzelfde proces doorlopen. In hun onderzoek onder basisscholieren in de Verenigde Staten tonen ze aan dat actieve deelname aan educatieve projecten de leerlingen het beste helpt bij het ontdekken van hun eigen culturele voorkeuren en dat de docenten daar zorg voor moeten dragen.

In het verlengde van dit onderzoek beschrijft Sichivitsa (2007) hoe er dankzij de wisselwerking tussen het culturele kapitaal dat kinderen van thuis uit meekrijgen en het onderwijs dat scholen aanbieden een motiverende omgeving kan ontstaan waarin scholieren het beste uit hun mogelijkheden weten te halen. Ieder kind neemt zijn culturele bagage mee vanuit zijn thuissituatie en die wordt aangevuld met de kennis die kinderen opdoen tijdens kunsteducatie. Het belangrijkste dat docenten kunnen doen is de barrière wegnemen tussen cultuur zoals die thuis beleefd wordt en cultuur op school. Leerlingen moet het gevoel krijgen dat beide één geheel vormen (Sichivitsa 2007) en daarom moeten docenten een brug slaan tussen de verschillende werelden waarin leerlingen zich begeven. De werelden moeten elkaar niet opheffen, maar juist aanvullen. Haanstra (2001) beschrijft in de uitgave 'De moede muze' van Cultuurnetwerk Nederland, de praktische uitvoering van kunsteducatie in de Nederlandse onderwijswereld. Wat hem opvalt is dat er door docenten veel aandacht besteed wordt aan het instrueren van de leerlingen. Hij merkt dit op als een goed middel om toekomstige 'publieksvorming' voor de kunsten te genereren (Haanstra, 2001). Hij ziet echter wel ruimte voor verbetering; zo meent hij dat docenten minder moeten vasthouden aan de door van hoger hand opgelegde culturele canon. Net zoals Hargreaves (1983) beargumenteert hij dat canons de verschillen in cultureel kapitaal tussen leerlingen in stand houden. Hij ziet meer in een praktijk waarin docenten leerlingen betrekken bij projecten die tot de verbeelding spreken, hierdoor wordt ieder kind op zijn eigen niveau betrokken bij cultuur maar wordt wel ieder kind op het zelfde niveau geïntroduceerd tot de wereld van kunst en cultuur (Haanstra, 2011).

Kort samengevat is de belangrijkste uitkomst van eerdere onderzoeken naar de rol van docenten bij educatieve projecten dat de docenten het verschil kunnen maken in de manier waarop kinderen kunst en cultuur interpreteren. Daarnaast spelen ook de ouders een belangrijke rol bij de totstandkoming van cultureel kapitaal (Nagel, 2002) en ieder kind vangt een educatief project dus aan met een andere mate van voorkennis. Aan de docenten de lastige

taak om goed met deze verschillen om te gaan, zodat kinderen op hun eigen niveau nieuwe ervaringen opdoen en elk kind in de klas de aandacht krijgt die hij of zij verdient. Goed cultureel onderwijs is afhankelijk van het culturele kapitaal dat de aanbieder van het onderwijs in huis heeft (Stakelum, 2008) en daarom mag de rol van de docent bij kunsteducatie niet onderschat worden. Bij dit specifieke onderzoek mag daarnaast ook zeker niet de rol van de orkestleden van het Rotterdams Philharmonisch Orkest vergeten worden. Uiteindelijk zijn zij degene die bij de educatieve projecten de kinderen moeten zien te bereiken. Net zoals de docenten dat normaal in de klas moeten doen bij kunsteducatie, moeten de muzikanten tijdens de verschillende projecten de kinderen warm proberen te maken voor klassieke muziek.

Om een beter beeld te krijgen van de werkwijze van de orkestleden tijdens educatieve projecten volstaat het raadplegen van dezelfde literatuur als die ik voor de docenten gebruikte, ze vervullen immers grotendeels dezelfde rollen. Tijdens de uitvoering van een educatief project zijn de orkestleden in wezen de docent. Natuurlijk vindt de educatie niet op dezelfde manier plaats, maar ze kent zeker overeenkomsten. De leerlingen ontmoeten de orkestleden natuurlijk maar eenmalig, maar juist daardoor is er volgens Hargreaves (1983) des te meer kans op succesvol onderwijs. Tijdens de voorstellingen wordt de enorme kennis die de orkestleden hebben op het gebied van klassieke muziek op een luchtige, doch serieuze manier geprobeerd over te brengen. De leerlingen zouden tijdens een educatief project van het Rotterdams Philharmonisch orkest het beste een ervaring kunnen ondergaan die aansluit op het culturele kapitaal dat ze al bezitten volgens Sichivitsa (2007). Het is wellicht daarom dat het orkest gebruikt maakt van een verteller die de educatieve projecten met de nodige humor begeleidt. De leerlingen die het Rotterdams Philharmonisch Orkest bezoeken zijn wat meer bekend met toneel en humor en door die twee te combineren met klassieke muziek weet men de leerlingen beter te bereiken.

Dit ligt in lijn met wat Haanstra (2001) zegt; de verschillen tussen de ‘habitus’ (Bourdieu, 1984) van de leerlingen en die van de kunsteducatie docent moeten elkaar niet uitsluiten maar juist aanvullen. Daarnaast speelt natuurlijk ook “Exposure” (Peery en Peery, 1986 : 24) een belangrijke rol bij de totstandkoming van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. De educatieve afdeling wil de kinderen kennis laten maken met de leden van het orkest en gebruikt daar de educatieve projecten voor. Het orkest wil de kinderen boven alles kennis laten maken met orkest an sich, om zo de kinderen bekend te maken met de opzet van een klassiek orkest en hen te laten zien wat er allemaal gebeurt tijdens een uitvoering. (Rotterdams Philharmonisch, 2011)

Al met al is er dus geen consensus over de rol van de docent maar wat ik in deze paragraaf wel duidelijk gemaakt heb, is dat de docent de centrale speler is bij kunsteducatie. De leerlingen zijn voor hun kunsteducatie afhankelijk van verschillende partijen maar het is uiteindelijk aan de docent om het daadwerkelijke onderwijs in goede banen te leiden. Wanneer een school kunsteducatie buiten de deur zoekt, zijn de leerlingen overgeleverd aan de kennis en vaardigheden van de professionals die werkzaam zijn bij de culturele instellingen. Al met al maakt het uiteindelijk niet zo zeer uit of kunsteducatie gegeven wordt door de docent of door een professional, als het onderwijs maar divers is en alle leerlingen dezelfde stof aangeboden krijgen (Hargreaves, 1983) Voor goede kunsteducatie hebben de Rotterdamse leerlingen in ieder geval een docent nodig die hen meeneemt naar educatieve projecten die aansluiten op hun belevingswereld en daarnaast moeten leden van het Rotterdams Philharmonisch Orkest de leerlingen op een persoonlijke manier proberen te benaderen.

Geen gemakkelijke opgave, maar ik ga er vanuit dat de orkestleden er alles aan zullen doen om kunsteducatie zo goed mogelijk vorm te geven in de praktijk. Voor succesvolle kunsteducatie in dit specifieke onderzoek is echter meer nodig dan alleen de goede bedoelingen van de docenten en de leden van het orkest. Bij de educatieve projecten zoals die bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest plaatsvinden, blijft men natuurlijk afhankelijk van de praktische uitvoering van de voorstelling en de manier waarop de scholen afspraken weten te maken met het orkest. Daarom is het belangrijk om de communicatie tussen de docenten en de medewerkers van het orkest in de volgende paragraaf nader te bekijken alsmede de praktische uitvoering van de educatieve projecten.

3.2.2 Communicatie; Hoe scholen en culturele instellingen elkaar vinden en hoe uiteindelijk een educatief project tot stand komt

We moeten in het achterhoofd te houden dat er bij de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest sprake is van een vraag en aanbod situatie. De twee partijen, te weten het orkest en de Rotterdamse scholen, moeten elkaar weten te vinden voordat een educatief project überhaupt kan plaatsvinden. Voor de beleidsmakers aan de andere kant van het spectrum maakt het echter niet uit waar het cultureel onderwijs plaatsvindt, als het maar gebeurt in een effectieve samenwerking tussen de scholen en de culturele instellingen. Want zoals ik eerder in dit theoretisch kader meldde, is dit soort samenwerking volgens het Ministerie van OC&W (2011) in de toekomst steeds harder nodig. Vandaar dat zowel de Rotterdamse scholen als het Rotterdams Philharmonisch Orkest, maar eigenlijk elke

willekeurige culturele instelling, actief onderzoek moeten naar spelers in het veld om mee samen te werken. Informatieverschaffing vanuit de culturele instellingen is daarbij vitaal voor zowel het bereiken van de scholen als voor het inlichten van de toekomstige bezoekers. Want hoe kan een school een bezoek plannen aan een instelling zonder te weten welke projecten er gaan plaatsvinden? En hoe kan een educatief project goed verlopen zonder dat er vooraf duidelijke afspraken zijn gemaakt over de uitvoering? In mijn analyse zal ik onderzoeken of de inzet die het Rotterdams Philharmonisch Orkest op dit moment laat zien naar de scholen toe in de ogen van de laatste voldoende is, of dat de scholen meer verwachten van het orkest. Daarnaast zal ik onderzoeken hoe de scholen in eerste instantie benaderd zijn door het orkest en welk kenmerk van de educatieve projecten doorslaggevend was om het te willen bijwonen. Het is aan de culturele instelling om elk jaar wederom bezoekers te vinden voor de educatieve projecten.

De klassieke orkesten van ons land in het bijzonder zetten de laatste jaren hoog in op het bereiken van nieuwe bezoekers middels educatieve projecten, mede omdat hun eigen publiek sterk aan het vergrijzen is (SCP, 2009). Een belangrijke reden dat het publiek van klassieke orkesten vergrijst is dat jongeren niet weten hoe ze zich een houding moeten geven bij klassieke concerten (Abbing, 2006). Juist daarom zijn de educatieve projecten zeer bruikbaar bij de kennismaking met de sector, want tijdens deze projecten worden de jongeren geïntroduceerd tot het Rotterdams Philharmonisch Orkest en zijn ze daarna minder “symbolisch uitgesloten” (Abbing, 2006 : 12) van klassieke concerten. Op die manier wordt een potentieel voor de toekomst gegenereerd. |

Maar ook de scholen kunnen zich niet langer passief opstellen in hun zoektocht naar kunsteducatie. Nu de overheid steeds meer hamert op kunsteducatie bij culturele instellingen moeten zij op zoek naar partners om mee samen te werken. Het belang dat de docenten zelf hebben bij het bezoeken van buitenschoolse projecten is dat ze niet gebonden zijn aan de kleine ruimte van het klaslokaal, maar de kinderen kunnen meenemen naar de daadwerkelijke wereld van kunst en cultuur. Dit kan, zoals (Cowles, 2011) aangeeft, een gunstige invloed hebben op de bereid van de leerlingen om daadwerkelijk wat te leren. Docenten geven vorm aan het onderwijs door kinderen voor te bereiden op de ervaring die ze ondergaan tijdens de buitenschoolse projecten. In het geval van het Rotterdams Philharmonisch Orkest gebeurt dit aan de hand van de lesbrieven die het orkest de scholen opstuurt voorafgaand aan de educatieve projecten.

Desondanks blijkt er in de praktijk soms maar weinig animo te zijn voor buitenschoolse projecten. Volgens Bamford (2007) moeten culturele instellingen vaak zelf

docenten aansporen om mee te doen aan educatieve projecten. Ze krijgen namelijk weinig tot geen respons van de docenten of de desbetreffende scholen en ook na herhaaldelijke bezoeken weten de docenten soms maar moeilijk de weg te vinden naar de culturele instellingen (Bamford, 2007). Een opmerkelijk resultaat, maar het maakt mijn onderzoek des te interessanter. Zijn de Rotterdamse scholen inderdaad net zo actief op cultureel gebied als de Nederlandse overheid ze voorschrijft, of hebben ze hun eigen opvattingen over cultuureducatie? Wellicht dat docenten zelf wel willen, maar te veel gebonden zijn aan het beleid van hun school.

Zowel het orkest als de scholen hebben in ieder geval wat te verliezen als er niet goed met elkaar gecommuniceerd wordt. In deze laatste paragraaf heb ik stil gestaan bij de manier waarop het Rotterdams Philharmonisch Orkest in de praktijk aansluiting probeert te vinden bij de Rotterdamse scholen. In het uiteindelijke onderzoek zal blijken hoe de Rotterdamse docenten het orkest beoordelen op zowel de inhoud van het educatieve project zelf als over de communicatie met het orkest. Ik ben ook benieuwd naar manier waarop het eerste contact gelegd wordt tussen het orkest en de scholen en welke kenmerken van de educatieve projecten doorslaggevend zijn voor de scholen om te kiezen voor het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Het is nu aan mij om uit te vinden hoe alle theorieën en beleidsplannen in de Rotterdams onderwijswereld in de praktijk worden gebracht.

4. Data en methoden van onderzoek

De belangrijkste methode om mijn onderzoeksvraag beantwoord te krijgen, bestaat uit het afnemen van interviews naar aanleiding van de verschillende educatieve projecten die er bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest plaatsvinden. Zoals ik ook al in de inleiding van dit onderzoek naar voren bracht, probeer ik in dit onderzoek een beeld te krijgen van de Rotterdamse onderwijswereld en hun keuzes ten aanzien van kunsteducatie. Ik ben nieuwsgierig naar de beweegredenen van docenten en hun desbetreffende scholen. Waarom maken ze de keuze om deel te nemen aan de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest? Niet alleen de vaste bezoekers van klassieke muziek kunnen we onderverdelen naar hun achtergrond maar ook zeker de scholen die de educatieve projecten bezoeken. Ook zij hebben hun eigen redenen om een bezoek te brengen aan het orkest. Doen ze dit omdat ze de educatieve projecten zo geweldig vinden, of omdat ze een specifieke project nu eenmaal makkelijk kunnen inplannen in hun jaarrooster? Nu zijn deze beweegredenen natuurlijk twee uitersten en ik verwacht dat de beweegredenen van mijn respondenten zich ergens daar tussenin zullen bevinden.

Op dit moment worden de educatieve projecten van het orkest geëvalueerd met behulp van een evaluatieformulier dat de verschillende docenten invullen naar aanleiding van een bezoek. Dit levert echter maar weinige concrete informatie op voor het orkest en daarom heb ik me tot doel gesteld om een beter beeld te krijgen van de motieven en ervaringen van bezoekende scholen. In de volgende paragrafen zal ik eerst uitleg geven over mijn keuze voor de onderzoeksmethode interviews. Vervolgens zal ik mijn onderzoekseenheden beschrijven en uitleggen hoe ik in contact gekomen ben met mijn respondenten. Ten slotte zal ik de theoretische concepten toelichten die me geholpen hebben bij het opstellen van mijn interviewschema.

4.1 De methode interviews

Ik heb gekozen om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden aan de hand van interviews omdat deze onderzoekstechniek mij een grote hoeveelheid informatie zal verschaffen over de specifieke beweegredenen en ervaringen van de docenten. Interviews is een vorm van kwalitatief onderzoek en een onderzoekstechniek die zorgt voor onderzoeksdata met de nodige diepgang (Baarda, De Goede en Van der Meer-Middelburg, 2007). Tijdens de interviews zal ik te horen krijgen hoe de scholen tegenover de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch staan en hoe het contact tussen de scholen en het orkest verloopt.

Omdat ik me in mijn onderzoek richt op specifieke kenmerken van mijn respondenten is interviewen dus de meest geschikte onderzoeksmethode. Het kerndoel van kwalitatief onderzoek is verkrijgen van specifieke informatie over een vaak relatief kleine groep respondenten. Het is een onderzoeksmethode die kan helpen bij bijvoorbeeld het verkrijgen van nieuwe kennis over de belevingswereld van respondenten, maar ook over de achtergrondkenmerken van deze groep ('t Hart, Boeije en Hox, 2007). Zoals Silverman (2011) beargumenteert in zijn boek 'Interpreting qualitative data' ligt de nadruk bij kwalitatief onderzoek op het ontdekken van de beweegredenen van de respondenten. Dat is precies wat ik nodig heb bij het in kaart brengen van de verschillende scholen die de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bezoeken.

Gedurende de interviews zal ik niet alleen horen over de concrete ervaringen van de scholen, maar ook kennis nemen van de sociale achtergrond van de scholen. Deze kennis zal ik gebruiken om de verschillen in beleving te kunnen verklaren en de verschillen tussen de scholen in kaart te kunnen brengen die de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest bezoeken. Maar het meest interessante aspect van dit onderzoek is wellicht de nadruk op de beleving door docenten. Hoe ervaren zij de educatieve projecten van het orkest en om welke redenen vinden ze de projecten meer of minder geschikt voor hun eigen leerlingen? Omdat het orkest zelf vaak niet de tijd heeft om met elke docent uitvoerig te spreken over een voorstelling, ligt er een unieke kans om dat nu wel te doen.

4.2 Selectie van de respondenten en achtergrondinformatie over de educatieve projecten

De interviews die ik voor dit onderzoek heb afgenomen, zijn in grote mate gestructureerde interviews geweest. Het interviewschema dat ik gebruikte¹, bestaat uit een aantal hoofdthema's waaraan vragen en deelvragen gekoppeld zijn. Omdat ik antwoorden wil op specifieke vraagstukken heb ik gekozen voor diepte-interviews met verschillende docenten uit zowel het basis- als het middelbare onderwijs in Rotterdam. De criteria waaraan deze docenten moeten voldoen, zijn dat ze in dienst zijn van een Rotterdamse school en in het afgelopen halfjaar één of meerdere projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest hebben bezocht.

Bij het selecteren van de Rotterdamse docenten heb ik afwegingen gemaakt op basis van de achtergrondkenmerken van de scholen waarop ze werken. Ik heb getracht een zo breed mogelijk palet aan scholen te selecteren en hierbij speelde ook de geografische spreiding van

¹ Zie bijlage 1

de scholen een rol. De meeste interviews heb ik afgenomen op de scholen zelf. Op die manier probeerde ik de docenten tegemoet te komen en hen, gezien hun drukke rooster, niet al te veel te belasten. Het gemiddelde interview nam iets langer dan een half uur in beslag en ik nam de interviews op om ze later te kunnen transcriberen. Die transcripties heb ik vervolgens gebruikt tijdens de analyse en presentatie van mijn onderzoeksresultaten. Ik ben in contact gekomen met de desbetreffende respondenten dankzij de afdeling educatie van het Rotterdams Philharmonisch Orkest, in het bijzonder Katinka Reinders en Suzanne Overvoorde die me gedurende het selecteren van de respondenten van de nodige informatie hebben voorzien. In onderstaande tabel staan de acht docenten geordend die ik gedurende het onderzoek geïnterviewd heb.

Tabel 1 Geselecteerde respondenten interviews

<i>Respondent (en functie op school)</i>	<i>Werkgever</i>	<i>Achtergrond school</i>	<i>Niveau school</i>	<i>Bijgewoonde voorstelling</i>
1. Max De Boer (Docent Muziek en Bovenbouwcoördinator)	Spieringshoek, Schiedam	Rooms-katholiek	Havo	Tussen Kunst en Klank
2. Marieke Bakkeren (Docent Groep 4)	Elimschool, Nieuwerkerk aan den IJssel	Protestants-christelijk	Basisschool	Soeraki, Helden van de Zee
3. Leanne Scheek & Madelief Sutherland (Docenten van Groep 7 & Groep 4)	De Horizon, Capelle aan den IJssel	Protestants-christelijk	Basisschool	Componeren met Schilderkwast & Soeraki, helden van de Zee
4. Miranda Haghoort (Docent Groep 7)	Het Landje, Rotterdam	Kunstzinnig, openbare school	Basisschool	Musicbox, opening Kindermuziekweek
5. Eric Beumer (Docent Groep 5)	Rudolf Steinerschool, Rotterdam	Vrije school	Basisschool	Heldendaden

6. Rosanne Bakker (Docent Groep 7 en Coördinator bovenbouw)	Bergse Zonnebloem, Rotterdam	Daltonschool	Basisschool	Wij Bouwen de Stad
7. Ellen van Hees (Docent voor Klas 1 van het speciaal onderwijs)	VSO De Stroom, Dordrecht	Speciaal onderwijs	Middelbaar onderwijs	Soeraki, heldin van de Zee
8. Pauline Glaubitz (Docent Frans en Cultuurcoördinator)	Melanchton, Bergschenhoek	Christelijk	Havo, VWO	Tussen Kunst en Klank

4.2.1 De educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest

Voor het onderzoek heb ik een keuze gemaakt moeten maken uit de vele educatieve projecten die het Rotterdams Philharmonisch Orkest gedurende het schooljaar 2011-2012 heeft georganiseerd. Bij deze selectie heb ik rekening gehouden met de opzet van de projecten en de verschillende doelgroepen die het orkest probeert aan te spreken. Zo heb ik bijvoorbeeld onder andere het project ‘Tussen kunst en klank’ bezocht dat plaatsvond in samenwerking met Museum Boijmans van Beuningen. Ik zal nu een korte toelichting geven op elk afzonderlijk project dat ter sprake is gekomen tijdens de interviews. Deze informatie is ook te vinden op de website van het orkest, waar een uitgebreide pagina de scholen inlicht over de projecten die ze kunnen bijwonen.²

- *Soeraki, Helden van de Zee*

Deze voorstelling draaide om een meisje dat een zeermin is. Zij verveelt zich stierlijk totdat zij een leuke zeermeerman tegenkomt, die echter niets van haar wil weten. Toch achtervolgt ze hem en dat levert een spannend avontuur op waarbij de leden van het Rotterdams Philharmonisch Orkest met veel gevoel het liefdesverhaal begeleiden. Gedurende de voorstellingen zongen de leerlingen gezamenlijk een nummer dat ze ingestuurd hadden. Om de voorstelling goed volgbaar te houden voor de leerlingen van groep 3 en 4, begeleidde de dirigent het verhaal met een overkoepelende dialoog.

² <https://www.rpho.nl/educatie/>

- *Tussen Kunst en Klank*

Dit project organiseerde het Rotterdams Philharmonisch Orkest in samenwerking met museum Boijmans van Beuningen. De achterliggende gedachte was een dialoog te creëren tussen de kunstwerken in het museum en de muziek van het orkest. (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011) Gedurende het project luisterden de leerlingen naar verschillende instrumenten die de emoties van een bepaald kunstwerk moesten ondersteunen.

- *Heldendaden*

Deze voorstelling, die in de grote zaal van De Doelen plaatsvond, was een volwaardige kennismaking met het orkest. De Rotterdamse leerlingen maakte kennis met het gehele orkest aan de hand van het fictieve verhaal van de jongen Casper, die dankzij de klassieke muziek van zijn vader ontdekt dat hij niet zo eenzaam is als hij zelf in eerste instantie dacht.

- *Wij Bouwen de Stad*

Gebaseerd op het boek van Dibi Dum Tak behandelt deze voorstelling het bombardement op Rotterdam uit 1940. De muzikanten van het Rotterdam Philharmonisch Orkest begeleiden Loetje, die na het bombardement alleen in een verwoeste stad achterblijft. Gedurende het verhaal weet hij dankzij de muziek weer de positieve kanten van de stad te zien. Voorafgaand aan deze voorstelling konden de kinderen overigens ook een speurtocht volgen langs de brandgrens in de Rotterdamse binnenstad.

- *Musicbox*

Als begin van de kindermuziekweek, een jaarlijks terugkomend fenomeen waarbij De Doelen een hele week in het teken staat van kinderen en klassieke muziek, stonden de leerlingen van basisschool Het Landje dit keer zelf in de schijnwerpers. Samen met leden van het Rotterdams Philharmonisch Orkest stonden zij op het podium om een show weg te geven voor het publiek dat bestond uit ouders en leerlingen van andere scholen.

- *Componeren met schilderkwast*

Dit educatieve project vond plaats in de klas zelf, waar een muzikant van de stichting ‘Kunstbeleven’ samen met de leerlingen werkte aan tekeningen aan de hand van een klassiek stuk. Na afloop van de voorstellingen bezochten de leerlingen een repetitie van het Rotterdams Philharmonisch orkest in De Doelen.

4.2.2 Huidige evaluatiemethode educatieve projecten

Zoals ik eerder zei, evalueert het orkest op dit moment zijn educatieve projecten middels evaluatieformulieren. De huidige evaluatieformulieren van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bevatten een aantal open vragen over de manier waarop een klas zich heeft voorbereid op de educatieve projecten, een aantal korte vragen over de voorstellingen zelf en een aantal gesloten vragen over de manier waarop de leerlingen en de docenten zelf het project hebben ervaren. Wanneer ik verderop in dit onderzoek de resultaten van de interviews bespreek, zal ik de antwoorden die ik krijg van de verschillende docenten zeker vergelijken met de vragenlijst die het Rotterdams Philharmonisch orkest de docenten normaliter opstuurt. Wellicht komen er punten aan bod tijdens de interviews die niet meegenomen worden tijdens de huidige evaluatiemethode en kan het orkest overwegen de huidige formulieren aan te passen.

Met mijn onderzoek hoop ik te kunnen bijdragen aan het verbeteren van de evaluatiemethode van het orkest. De resultaten van mijn interviews zullen het orkest in ieder geval een wat breder kader geven waarin hun educatieve projecten besproken en beoordeeld worden. Educatieve projecten bij culturele instellingen hebben het meest kans van slagen wanneer ze niet alleen voldoen aan de eisen die er van hogerhand worden gesteld, maar ook wanneer ze ook tot de verbeelding van de leerlingen en docenten spreken (Bamford, 2007). Ik ben daarom zeer benieuwd naar de meningen van de Rotterdamse onderwijsinstellingen over de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest.

4.3 Operationalisering theoretische concepten, de onderzoeksvragen

Het onderzoek valt of staat natuurlijk bij het duidelijk vaststellen van de onderzoeksvragen. Wanneer er achteraf een helder antwoord gegeven kan worden op die vragen, kan geconcludeerd worden of de vooraf geponeerde veronderstellingen over het onderzoeksonderwerp wel of niet juist waren. In de inleiding beschreef ik eerder de doelstelling van het onderzoek en de daaraan gekoppelde onderzoeksvraag. De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt voor de duidelijkheid als volgt:

“Welke aspecten van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest

bepalen de mate waarin zij als succesvol worden ervaren en wat zijn de beweegredenen van docenten of scholen om te kiezen voor de educatieve projecten van het orkest?”

Deze vraag probeer ik te beantwoorden door verschillende docenten uit de Rotterdamse onderwijswereld te interviewen. Het doel is om een beter beeld te krijgen van de scholen die de educatieve projecten van het orkest bezoeken. In het vervolg van deze paragraaf licht ik mijn deelvragen toe en vertel ik kort wat over de manier waarop ik de data gebruik in de analyse.

4.3.1 Deelvragen

Ik wil dus te weten komen hoe de Rotterdamse onderwijswereld de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest waardeert en waarom men in de eerste plaats voor kunsteducatie bij het orkest kiest. Bovendien ben ik benieuwd welke aspecten van de projecten meer of minder gewaardeerd worden. Om een antwoord op die vragen te krijgen, is het nodig om mijn onderzoeksvraag onder te verdelen in deelvragen. De eerste deelvraag die ik in dit onderzoek stel gaat over de positie van cultuuronderwijs op de Rotterdamse scholen. Vinden de scholen onderwijs over kunst en cultuur belangrijk en waarin uit zich dat? Wellicht bezoeken de scholen meerde culturele instellingen per jaar en organiseren ze regelmatig culturele projecten op de school zelf. De eerste deelvraag luidt daarom :

“Wat zijn de kenmerken van cultureel onderwijs op de onderzochte Rotterdamse scholen en welke positie nemen kunst en cultuur in binnen de doelstellingen van de desbetreffende scholen?”

Ik was erg benieuwd naar de keuzes die de scholen maken op het gebied van kunst en cultuur, omdat hun beweegredenen me veel konden vertellen over de manier waarop het beleid van de Nederlandse regering ten aanzien van kunsteducatie in de praktijk vorm krijgt. Daarnaast was ik natuurlijk zeer benieuwd naar de meningen van de Rotterdamse docenten zelf omdat zij daadwerkelijk met hun klas een educatief project van het Rotterdams Philharmonisch hebben bijgewoond en zeker wat te melden hadden over de projecten.

De tweede en wellicht meest prangende vraag betreft het onderzoeken van de beweegredenen van de bezoekers van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Waarom kiezen scholen of de docenten voor het Rotterdamse orkest en niet voor andere Rotterdamse culturele instellingen? Kom dat door de kwaliteit van het

geboden onderwijs, de manier waarop het onderwijs aansluit op de filosofie van de school, of gewoon simpel weg omdat er al lange tijd een samenwerkingsverband met het orkest is?

Vooraf het onderzoeken en vergelijken van de achtergrondkenmerken van de scholen is een belangrijk doel van deze vraag. Met de uitkomsten kan ik mogelijke uitsluiting van bepaalde groepen in kaart brengen of juist aantonen dat er een gemêleerd publiek afkomt op de educatieve projecten die het RPHO organiseert. De tweede deelvraag luidt daarom als volgt:

“Waarom kiezen Rotterdamse docenten en de scholen voor de educatieve projecten van het RPHO en in hoeverre spelen hun sociale of culturele achtergrondkenmerken bij die keuze een rol?”

Naast de invloed die de kenmerken van de scholen kunnen uitoefenen op de keuze voor een educatief project, spelen wellicht ook de persoonlijke voorkeuren van docenten of cultuurcoördinatoren een rol bij de totstandkoming van cultureelonderwijs in de stad Rotterdam. Zij zijn namelijk de personen die direct in aanraking komen met de leerlingen en als een soort spreekbuis fungeren. Zij bereiden hun klas voor op een bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch orkest en hebben de mogelijkheid om het project achteraf met hun klas te evalueren. Vandaar de volgende deelvraag:

“Wat is de rol van de docent bij cultureel onderwijs, in het bijzonder tijdens de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest, en spelen persoonlijke voorkeuren mogelijk een rol bij de keuze voor een specifiek educatief project?”

Het antwoord op mijn laatste deelvraag zal ten slotte duidelijk moeten maken hoe de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest in de praktijk worden beleefd. Hoe wordt een bezoek aan het orkest door de scholen ervaren en hoe verloopt het organiseren van een bezoek aan De Doelen? Ook het bespreken van communicatie tussen de scholen en het orkest is een belangrijk onderdeel van deze deelvraag. Vinden de scholen bijvoorbeeld dat ze op een goede manier benaderd worden door de medewerkers van het Rotterdams Philharmonisch Orkest? De laatste deelvraag luidt daarom als volgt:

“In welke mate worden de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest gewaardeerd door de Rotterdamse scholen en hoe verloopt de communicatie tussen het orkest en de deelnemende scholen?”

5. Analyse en resultaten

In dit hoofdstuk doe ik verslag van de interviews en analyseer ik de data die ik verkregen heb van mijn respondenten. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om antwoord te krijgen op de vraag hoe de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest worden

beoordeeld door verschillende docenten die het orkest het afgelopen schooljaar hebben bezocht met hun klas. Deze vraag probeer ik in dit hoofdstuk te beantwoorden aan de hand van vijf gespecificeerde paragrafen waarin ik de verschillende aspecten van de kunsteducatie bij het Rotterdamse orkest onder de loep neem. In deze paragrafen zal ik de meest bruikbare vragen uit mijn interviews uitvoerig bespreken. Uiteindelijk zal ik in de laatste paragraaf de deelvragen en overkoepelende onderzoeksvraag, zoals ik die in het zesde hoofdstuk gepresenteerd heb, beantwoorden aan de hand van mijn analyse.

Een onderzoek naar de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest vraagt om een goede kijk op de kenmerken van kunsteducatie en het muzikaal onderwijs in het bijzonder. Dit heb ik in het theoretisch kader getracht te verkrijgen en in datzelfde kader heb ik mezelf een beeld proberen te vormen hoe er door de Nederlandse beleidsmakers gedacht wordt over educatie in de kunst en cultuursector. De consequenties van het beleid en de opvattingen van de verschillende onderzoekers zullen tijdens mijn analyse veelvuldig te sprake te komen. Het is in ieder geval belangrijk om te realiseren dat iedere school kunsteducatie, zoals die bij het Rotterdamse orkest plaatsvindt, op een andere manier beleeft. Davis (2005) spreekt van een muzikaal kader waarin scholen en hun leerlingen zich bevinden. Ik ben daarom erg benieuwd of ik in mijn analyse kenmerkende antwoorden tegenkom die te herleiden zijn naar de achtergrondkenmerken van de scholen en of bepaalde type scholen eensgezind zijn in hun beoordeling van de educatieve projecten.

5.1 Beoordeling van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest door de Rotterdamse scholen. Wat is er goed, wat kan er mogelijk verbeterd worden?

In deze paragraaf bespreek ik de algemene indruk van de Rotterdamse scholen over de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Op welke punten waren de scholen enthousiast over de verschillende projecten en waar waren ze minder tevreden over? In mijn interviewschema had ik een aantal vragen waarin ik specifiek vroeg naar de ervaringen van de docenten en de antwoorden op deze vragen ga ik hier kritisch bekijken en met elkaar vergelijken.

De belangrijkste vraag met betrekking tot de ervaring van de docenten was de zeer concrete vraag:

Hoe heeft u het educatieve project van het Rotterdams Philharmonisch Orkest dat u recent bezocht heeft (naam voorstelling), ervaren?

Deze vraag werd in het algemeen op een positieve toon beantwoord. Al tijdens mijn eerste interview met Max De Boer van Scholengemeenschap Spieringshoek uit Schiedam, werd duidelijk dat de verschillende docenten waarde hechten aan de manier waarop de muzikanten reageren op de aanwezigheid van de leerlingen. Zo zei De Boer: “Waar ik tijdens het project vooral op gelet heb is de respons van de muzikanten op de vragen van de leerlingen en deze vond ik uitstekend (...) De leerlingen waren constant geboeid, er was een aandachtspan en dat vind ik zeer positief.” De Boer vond het project dus succesvol omdat zijn leerlingen bij de les bleven dankzij de aandacht die de muzikanten hadden voor zijn leerlingen. Sowieso heeft de aanwezigheid van de muzikanten, de zogenaamde culturele professionals, een positieve uitwerking op het cultureel onderwijs. Dat is althans de mening van Madelief Sutherland van basisschool De Horizon uit Capelle aan den IJssel: “Ik vond het project heel leuk, vooral omdat kinderen direct in aanraking komen met muzikanten. Mensen die hun hele leven wijden aan het bespelen van een instrument, dat inspireerde mijn leerlingen enorm. Ze zien hoe goed je ergens in kan worden als je maar je best doet en ergens volledig voor gaat.” Deze twee docenten benadrukken dus hoe belangrijk de samenkomst van de kunstprofessional met de leerlingen is. Kunsteducatie waarbij de leerlingen eenmalig in aanraking komen met specifieke spelers uit het culturele veld zou ook volgens onderzoekers Hargreaves (1983) moeten bijdragen aan het vergoten van de belevingswereld van de leerlingen. Hij benadrukt dat het ervaren van cultuur het ultieme doel van kunsteducatie moet zijn. De zogenaamde “Exposure” (Peery en Peery, 1986 : 24) is de samenkomst van de enorme kennis van de orkestleden en het enthousiasme van de Rotterdamse leerlingen. Samen vormen ze een stimulerende leeromgeving waarin uiteindelijk kennis kan worden overgebracht.

Er is bij de educatieve projecten dus een belangrijke rol weggelegd voor de orkestleden, samen met de acteurs die hen tijdens de meeste educatieve projecten begeleiden, zijn zij uiteindelijk verantwoordelijk voor de uitvoering van de kunsteducatie. Ik noem hier de acteurs, omdat ook zij volgens verschillende docenten daadwerkelijk bijdragen aan het succes van de educatieve projecten. Zo beschrijft Marieke Bakkeren van de Elimschool het educatieve project *Soeraki, Heldin van de Zee* al volgt: “Het was leuk, maar boven alles leerzaam. Vooral omdat de actrice de kinderen zo goed in het verhaal meenam dat de kinderen in eerste instantie niet in de gaten hadden dat er echte muzikanten aanwezig waren. Pas halverwege zagen ze dat er echt een vrouw harp zat te spelen in de zaal. Dat verwachten die kinderen gewoon niet, die denken dat het harp geluid uit de computer komt of zo. Maar juist dat authentieke maakt zo’n voorstelling bijzonder.” Bakkeren vindt dus vooral de

manier waarop het orkest de kinderen meeneemt naar een fantasiewereld waarin klassieke muziek en het verhaal van Soeraki samenkomen bijzonder geslaagd. Maar Bakkeren is niet de enige docent die de begeleidende rol van de acteur als een belangrijk onderdeel van de educatieve projecten ziet. Ook Rosanne Bakker van De Bergse Zonnebloem benadrukt de positieve invloed die de verhalende vorm van de educatieve project heeft op de leerlingen. “De kinderen hadden voor de voorstelling echt zoiets van dat wordt saai bij zo’n orkest, want we moeten stil zijn en zo en we moeten opletten. Maar achteraf hadden ze zoiets van wauw en dat komt toch ook wel deels door die verteller, die zorgde ervoor dat het geheel niet statisch overkwam.” De acteur die de projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest begeleidt wordt dus gezien als de persoon die klassieke muziek toegankelijk maakt. Het orkest heeft een manier gezocht om de leerlingen te bereiken en zo doen dit door in te spelen op het culturele kapitaal dat de kinderen reeds bezitten, net zoals Sichivitsa (2007) voorspelde.

Ondanks de overwegend positieve geluiden waren ook een paar docenten op sommige punten want minder te spreken over de educatieve projecten. Hierbij werd door de docenten vaak wel benadrukt dat het om details ging. Zo vond Leanne Scheek van basisschool De Horizon, die in het kader van het educatieve project *Componeren met schilderskwast* een bezoek bracht aan een repetitie van het Rotterdams Philharmonisch Orkest, de opzet van het bezoek te hoog gegrepen voor haar leerlingen uit groep 7. “Ik vond het wat te hoog gegrepen. Tijdens ons bezoek aan De Doelen was er ook een HBO klas aanwezig en aan hen werd in mijn optiek de meeste aandacht besteed. Daardoor kregen mijn kinderen wat minder aandacht.” Het lijkt er dus op dat het orkest bij deze school een steek heeft laten vallen bij het aansluiting zoeken bij de leerlingen. In plaats van een ervaring die aansloot op het kennisniveau van de leerlingen van de basisschool, was de aandacht teveel gericht op de aanwezige studenten en zoals Haanstra (2001) meende kan er bij basisschoolkinderen alleen sprake zijn van kennisoverdracht als er tot de verbeelding van de kinderen wordt gesproken. Scheek benadrukte echter wel dat ze bezoek over het algemeen wel een prettige ervaring vond: “Maar verder hebben we wel een leuke dag gehad hoor en dat is toch wel de belangrijkste graadmeter vind ik voor een educatief project.” Ondanks de wat mindere ervaring was deze docent dus in het algemeen wel te spreken over het educatieve project.

Een ander kritische noot kwam van Ellen van Hees van VSO De Stroom uit Dordrecht die het project *Soeraki, Heldin van de Zee* bezocht. Van Hees “Wat ik vond, is dat deze voorstelling wat kort was. We moeten er natuurlijk helemaal voor naar Rotterdam. (...) Volgens mij duurde het vorig jaar echt wel langer. Wat ik trouwens ook vond, was dat het lied

dat mijn leerlingen moesten leren niet genoeg aandacht kreeg. Volgens mij hebben ze het maar eenmaal hoeven zingen, terwijl we dat echt twee weken lang geïmproviseerd hebben. Dan denk ik echt van betrek de leerlingen nou wat meer. Dat vond ik toch wel echt jammer.” Ook hier zien we dat de Rotterdams Philharmonisch Orkest niet geheel voldoet aan de verwachtingen van de bezoekers, alhoewel ook dit probleem niet het gehele educatieve project overschaduwde. Ook Van Hees is namelijk over het algemeen positief over het project: “ In het algemeen vond ik het gewoon wel een superleuke voorstelling, zeker voor mijn leerlingen.” Blijkbaar laten de docenten hun eigen mening voor wat het is wanneer hun leerlingen een leuke ervaring hebben. Ik zal dieper ingaan op de verhouding tussen de leerlingen en docenten in de vijfde paragraaf.

Een andere vraag waarmee ik de algemene mening van de docenten toetste was de volgende:

Wat vindt u van de acteur die de muziek begeleidt tijdens de projecten bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest? Is de aanpak van het orkest persoonlijk genoeg? Worden de kinderen op hun eigen niveau geïntroduceerd tot de wereld van de klassieke muziek?

Ik sprak eerder over de rol van de acteurs bij de educatieve projecten, dus ik zal me bij het bespreken van de antwoorden op deze vraag beperken tot de manier waarop de orkestleden de leerlingen wisten te bereiken. De docenten in de interviews gaven grotendeels aan dat het niveau van de educatieve projecten wel aansloot op hun verwachtingen. Eric Beumer van De Rudolf Steinerschool, die met zijn klas de voorstelling *Heldendaden* bijwoonde, verwoordde het als volgt: “Wat de orkestleden aanbieden, zou ik nooit kunnen hoor, nee echt niet. Ik ben erg voor educatie door professionals en was tijdens de voorstelling erg onder de indruk. (...) Juist omdat er zoveel interessants gebeurde bleven de leerlingen de voorstelling goed volgen. Alles vond wel in het juiste tempo plaats zeg maar.” Beumer benadrukt dus zijn voorkeur voor kunsteducatie door professionals omdat hij niet kan tippen aan de kennis van de orkestleden. Miranda Haghoort van basisschool Het Landje, die samen met haar klas de voorstelling *Musicbox* voorbereidde, beantwoordde de vraag wat ze van de orkestleden tijdens het educatieve project vond als volgt: “Heel professioneel en duidelijk. De leerlingen moesten best veel doen dit jaar, ze moesten er echt aan trekken, maar juist door de begeleiding verliep alles wel op rolletjes. Ik moet wel zeggen dat het haalbare doelen waren hoor, gewoon goed uitdagend.” Ook deze twee docenten laten hun waardering van het educatieve project in ieder geval dus deels afhangen van de benadering van de leerlingen door de orkestleden. In lijn met

wat Cowles (2011) in zijn onderzoek aantoont, staan ook deze docenten overwegend positief tegenover kunsteducatie buiten de schoolmuren omdat de professionals en de locatie van de culturele instelling grote indruk maken op de leerlingen. Docent Ellen van Hees benadrukt dat De Doelen een inspirerende leeromgeving voor haar leerlingen was: “Het is vooral de entourage die indruk maakt op mijn leerlingen (...) het binnenstappen van De Doelen, dat doet veel met ze.”

Ook op deze vraag kreeg ik echter tevens een wat kritisch antwoord en dat was afkomstig van Pauline Glaubitz van het Melanchton uit Bergschenhoek. Zij woonde in het kader van het vak CKV met haar vierdeklassers de voorstelling *Tussen Kunst en Klank* bij. Opvallend genoeg bemerkte zij een duidelijk verschil in de pedagogische kwaliteiten van verschillende orkestleden. “.....de koperblazers staan echt met beide benen op de grond, die proberen hun verhaal echt met humor te brengen. Ze vertellen wat het kost zo’n instrument en dat bijvoorbeeld hun dochter op het instrument is gaan zitten. Kijk dat spreekt de kinderen aan, zo bereik je ze. Dat zijn praktische ingestelde mensen en dat is voor de kinderen heel prettig, dat maakt nou net het verschil. Daardoor blijven ze geboeid, door details. Het is een beetje een Telegraaf methode, maar voor pubers werkt het echt als je er een smeug verhaal van maakt, haha. Aan de andere kant van het spectrum stonden de strijkers, die voor mijn gevoel teveel in hun eigen wereldje opgaan tijdens het spelen. Waar ik vooral wat over te zeggen heb, waren de rondleiders van het museum. Zij waren echt te hautain voor de leerlingen. Zo van, ohh dit moeten we er ook even bijdoen maar eigenlijk willen we niet. Bij de orkestleden had ik wel het idee dat ze er allemaal plezier in hadden.” Voor het orkest is het positief dat Glaubitz ziet dat de orkestleden plezier hadden tijdens het educatieve project, maar aan de indruk die hun collega’s van het museum wekken, kan dus nog wel wat verbeterd worden. Over de persoonlijke aanpak van de orkestleden zegt Glaubitz nog het volgende: “Gewoon nog meer op het niveau van de leerlingen, want om hen draait het nu eenmaal tijdens een educatief project. Misschien zouden de muzikanten een keer les moeten krijgen van docenten of zo, of in ieder geval advies van mensen uit de leerpraktijk.” Deze docent, die tevens de enige cultuurcoördinator is die ik tijdens mijn onderzoek heb gesproken, vindt dus dat het orkest toch wat meer aansluiting moet zoeken bij de scholen. Net zoals Sichivitsa (2007) meen zij dat de barrières tussen de leerlingen en de aanbieders van kunsteducatie zo klein mogelijk moet zijn en omdat docenten een enorme pedagogische kennis hebben zouden de orkestleden geholpen kunnen worden met wat tips uit het werkveld.

De laatste vraag die ik in deze paragraaf wil uitlichten, is de vraag wat de docenten graag anders zouden zien bij een bezoek aan een educatief project:

Zijn er verder nog aanvullingen of opmerkingen die u heeft ten opzichte van de evaluatie van de educatieve projecten? Zou u bepaalde zaken bijvoorbeeld graag anders zien?

Bij het beantwoorden van deze vraag kwam het echt op de details aan, aangezien alle docenten over het algemeen tevreden waren. Een van de meest in het oog springende aanwijzingen kwam van Leanne Scheek. Zij vond het ochtendprogramma van het project *Componeren met schilderkwast* te lang: “Alhoewel het wel wat te lang duurde. We hadden 3 uur vol te maken en sommige kinderen waren gewoon ook al na een uurtje klaar of zo. Dat heb ik ook wel gezegd toen meteen, wat moet er nu met die leerlingen gebeuren, (...) die hebben uiteindelijk maar een extra tekening gemaakt.” Een opvallend feit, maar gelukkig is er wel ter plekke een oplossing gevonden. Een ander opvallend antwoord was dat van Max de Boer, die enige diepgang miste bij het project *Tussen Kunst en Klank*: “Toch de wijze waarop ze leerlingen proberen te bereiken. Nu was het zo dat eigenlijk elk antwoord goed was dat leerlingen gaven tijdens bijvoorbeeld de schilderijronde en ik zou die vragen toch meer willen sturen. Meer de geest willen prikkelen zeg maar, waarom wel het ene schilderij en niet het andere bij een bepaald muziekstuk past. Het ging helaas niet zover dat ze vroegen wat de leerlingen hoorden in muziek.” De Boer wil betere interactie tussen de orkestleden en zijn leerlingen. Zijn opvatting ligt in het verlengde van de opvatting van Konings (2011), die zich sterk maakt voor kunsteducatie waarbij er duidelijk sprake is van interactie tussen de kunstprofessional en publiek en waarschuwt voor eenrichtingsverkeer vanuit de aanbieder. De Boer is niet ontevreden over de hoeveelheid interactie, maar vooral over de invulling die de orkestleden er aan geven. Hij ziet graag dat de vragen van de orkestleden in de toekomst wat meer diepgang hebben en dat de kinderen worden gestimuleerd om kritisch naar de kunstwerken te kijken.

Maar over het algemeen waren alle docenten zeer te spreken over hun gehele ervaring met het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Miranda Haghoort vat de ervaring van de docenten kort en bondig samen: “Nja, ik vond het weer allemaal heel goed geregeld. Communicatie is goed, het ontvangst is goed. Een speciale werknemer begeleidt je naar je plaats, vertelt de kinderen wat de bedoeling is. De verwachtingen zijn duidelijk en daarom werkt het zo goed.” En dat laatste argument is eigenlijk de kern van de samenwerking tussen het orkest en verschillende scholen. Doordat men weet wat men van elkaar wil en verwacht, kan de educatie in de meest ideale omstandigheden plaatsvinden. Het orkest en de Rotterdamse scholen hebben elkaar in het geval van de educatieve projecten echt gevonden.

Zowel het ministerie van OC&W(2011) als de gemeente Rotterdam (2008) mogen daarom tevreden zijn over de uitvoering van de kunsteducatie bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest, aangezien zij in dit opzicht voldoet aan hun meest recente beleidsplannen.

In deze paragraaf heb ik een algemeen beeld gekregen van de manier waarop de scholen de educatieve projecten van het orkest beleven. De belangrijkste conclusie moet zijn dat de scholen vooral de persoonlijke aanpak en professionaliteit van de orkestleden waarderen. In de volgende paragrafen zal ik wat dieper ingaan op specifieke ervaringen van de scholen met de verschillende projecten van het orkest. Op die manier krijgen de opmerkingen van de docenten wat meer betekenis.

5.2 Waarom kiezen de Rotterdamse scholen voor het Rotterdams Philharmonisch Orkest? Waarom gaat men wel of niet samenwerken met (andere) culturele instellingen aan?

De educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest staan in het teken van de kennismaking met klassieke muziek. Het hoofddoel van de educatieve afdeling van het orkest is de Rotterdamse leerlingen de diversiteit van klassieke muziek te laten ontdekken (Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011). Het is ligt dan ook voor de hand dat de scholen die het afgelopen schooljaar een bezoek hebben gebracht aan het orkest, hun leerlingen in aanraking wilde laten komen met klassieke muziek. Maar zoals ik al in mijn theoretisch kader liet doorschemeren, is kunsteducatie nooit een simpele optelsom van vraag en aanbod. De verschillende partijen hebben verschillende belangen en in deze paragraaf sta ik stil bij de beweegredenen van de Rotterdamse scholen.

De vraag die me mogelijk een antwoord kan geven waarom de scholen in eerste instantie hebben gekozen voor kunsteducatie is de volgende:

Hoe is uw school in eerste instantie terecht gekomen bij het Rotterdams Philharmonisch orkest? En waarom koos u specifiek voor deze voorstelling?

De scholen hadden uiteraard zo hun eigen redenen om een bezoek te brengen aan het orkest. Max de Boer die met zijn school het project *Tussen Kunst en Klank* bezocht: “We vonden dat we te weinig deden aan de cross-over tussen verschillende kunstdisciplines en dit project

sloot precies aan op die vraag (...) Wat betreft muziek deden we eigenlijk te weinig buiten de deur en daarom besloten we deel te nemen. Ik was heel benieuwd hoe het project zou uitpakken en daarom heb ik inderdaad zelf het contact gelegd met Katinka Reinders.” De Boer benadrukt dus dat hij het fijn vond dat er ruimte was voor persoonlijk contact met de educatie afdeling van het orkest en dat is voor hem een belangrijke reden om vaker de samenwerking te zoeken. Daarnaast is hij zeer te spreken over het idee van kunsteducatie waarbij verschillende kunstdisciplines elkaar ontmoeten. Pauline Glaubitz, die met haar leerlingen van het Melancton hetzelfde educatieve project bijwoonde, legt uit hoe ze op het idee kwam om een project van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bij te wonen: “Ja, dat is een samenloop van omstandigheden geweest hoor. Er zat toevallig een leuke folder in mijn postvak, maar ja je krijgt zoveel opgestuurd dat die ook heel gemakkelijk kwijt had kunnen raken in de chaos aan papierwerk. Maar gelukkig wees een muziekdocent hier op school me erop dat het project zeker de moeite waard was.” Deze uitleg van Glaubitz is eigenlijk kenmerkend voor de beweegredenen van alle docenten. De algemene tendens was dat de docenten via een folder, op papier of digitaal, op de hoogte waren gesteld van de educatieve projecten en de specifieke keuze voor een project werd gemaakt op basis van beschikbaarheid en aansluiting op het leerjaar van de leerlingen. Dit komt ook naar voren in het antwoord van Rosanne Bakker: “Gewoon omdat de mail, en dus ook de informatie over de voorstelling op de website, heel goed in elkaar stak. Deze voorstelling klonk gewoon zo leuk dat ik er alles op alles voor heb gezet. Ook kostte de voorstelling maar 3 euro per kind, en dat was ook wel een belangrijke voorwaarde.” Naast de duidelijke informatieverstopping spelen dus ook de kosten een rol voor Bakker, maar zeker ook voor andere docenten. Als ik de antwoorden op deze vraag moet samenvatten, is het duidelijk dat de docenten het meeste belang hechten aan een duidelijk aankondiging van de educatieve projecten en voorlichting over wat hen te wachten staat tijdens een voorstelling. Zeker in het kader van de geringe tijd en financiële middelen die er beschikbaar zijn voor kunsteducatie op school is dit goed te begrijpen.

Een vraag die licht werpt op de keuzes met betrekking tot kunsteducatie van de verschillende scholen is de volgende:

Hoe vaak bezoekt uw school buitenschoolse culturele projecten en hoe kijkt u tegen het idee van buitenschoolse culturele projecten aan?

Ondanks dat deze vraag wat algemeen is en niet direct betrekking heeft op de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest, doen de antwoorden van de docenten op deze vraag er hier toch toe. Hun antwoorden zijn namelijk een belangrijk instrument om in te kunnen schatten wat het belang is van buitenschoolse kunsteducatie op de onderzochte scholen. In praktijk blijkt dat verschillende scholen welwillend tegenover buitenschoolse kunsteducatie staan, maar dat bepaalde factoren het hen bemoeilijken om vaker culturele instellingen te bezoeken. Veel van de gegeven antwoorden kunnen worden samengevat met deze uitspraak van Marieke Bakkeren “Naast ons bezoek aan het orkest hebben we eigenlijk niets bezocht nee, best jammer. De tijd en het geld ontbreken daar helaas voor.” De meeste scholen moeten echt op zoek naar tijd en de middelen om projecten bij te wonen. Pauliene Glaubitz, de enige cultuurcoördinator in dit onderzoek, stelde het als volgt: “De vierde klas met CKV is echt een jaar waarin eigenlijk alle cultuureducatie plaatsvindt. De andere klassen bezoeken helaas bijna nooit een project omdat het docenten vaak aan tijd en kennis ontbreekt om zoiets op te zetten. Ik hoop daar in de komende jaren als beginnend cultuurcoördinator wel verandering in aan te kunnen brengen.” Glaubitz meent dat het niet zozeer het gebrek aan tijd en geld in het gehele onderwijs is dat kunsteducatie in de weg staat, maar dat het vooral een kennisprobleem is. Docenten weten hun weg maar moeilijk te vinden in de culturele wereld en daarom wordt de roep om cultuurcoördinatoren steeds groter. Deze roep van Glaubitz ligt in het verlengde van het essay dat Bevers in 2010 schreef over de opkomst van cultuurcoördinatoren. Alhoewel de onderzoeker en Glaubitz het met elkaar eens zijn dat docenten het lastig vinden om goede kunsteducatie te bewerkstelligen, zijn ze het niet een over een mogelijke oplossing. Bevers (2010) vindt de opkomst van de cultuurcoördinator namelijk geen goede ontwikkeling en roept om meer aandacht voor de scholing van de docenten zelf terwijl Glaubitz duidelijk een voorstander is van de coördinerende functie. In de paragraaf over het culturele beleid van de scholen zal ik ook nog stilstaan bij de rol van de cultuurcoördinator bij kunsteducatie

Van heel andere aard was het antwoord dat Ellen Van Hees gaf. Zij bezocht met haar 15-jarige leerlingen uit het speciaal onderwijs een voorstelling voor groep 4: “We proberen ons voor uitstapjes in te schrijven zo vaak als we kunnen, maar helaas zijn er niet zoveel geschikt voor onze doelgroep. Gelukkig wordt het wel steeds meer hoor. Het moet daarnaast ook betaalbaar zijn, dat is ook wel belangrijk. En daarnaast proberen wel projecten bij te wonen waar ook veel ‘normale’ kinderen aanwezig zijn. Zo leren zowel onze kinderen als de andere kinderen beter om te gaan met elkaar.” Het is bijzonder dat het orkest ook het speciale onderwijs bedient en het bewijst dat het orkest zeker ingaat op verzoeken van scholen die bij

hen educatieve projecten willen volgen. Opvallend aan het antwoord van Van Hees is dat ook zij benadrukt dat de projecten van het orkest betaalbaar zijn en dat dit een voorwaarde voor een bezoek aan het orkest is.

De laatste vraag in deze paragraaf betreft het contact dat de scholen onderhouden met andere culturele instellingen. Hebben ze dat überhaupt en is er een verschil in de manier waarop men toenadering zoekt met andere instellingen ten opzichte van het contact met het orkest?

Heeft u in het afgelopen schooljaar ook educatieve projecten van andere Rotterdamse culturele instellingen bezocht? Welke instellingen waren dat?

Aangezien de andere vragen in deze paragraaf aantoonde dat de meeste scholen maar weinig tijd hebben voor kunsteducatie, verwachtte ik niet veel bijzonders te horen bij de antwoorden op deze vraag. Max de Boer van Scholgemeenschap Spieringhoek bezocht met zijn leerlingen bijvoorbeeld alleen instellingen gedurende de cultuurweken en die instellingen bevonden zich ook nog eens allemaal buiten de gemeentegrenzen. Ook de andere middelbare school uit mijn onderzoek, het Melanchton, bezocht alleen instellingen in het kader van hun cultuurdagen en de rest van het jaar was er geen tijd voor kunsteducatie buiten de deur. De basisscholen doen echter nog minder aan kunsteducatie. Basisschool Het Landje is eigenlijk de enige school die vaste contacten heeft met verschillende Rotterdamse instellingen, aldus leerkracht Miranda Haghoort: “Even nadenken, het Philharmonisch uiteraard, het SKVR, De Kunsthal en het Scheepvaartmuseum. Daarnaast ook nog het Wereldmuseum, Lataarn-Venster, Cinorama, het Fotomuseum, noem maar op. (...) We hebben sowieso een aantal vaste partners, waaronder het SKVR, daar volgen we het cultuurtraject. En euh, ja ook op het gebied van muziek doen we elk jaar mee met de opening van de kindermuziekweek van het Philharmonisch orkest.”

Het is opmerkelijk dat de andere basisscholen zo weinig aan cultuureducatie doen, zeker omdat er zowel vanuit de Nederlandse overheid als vanuit de onderzoekswereld wordt onderstreept hoe belangrijk het is dat kinderen op de basisschool in aanraking komen met kunst en cultuur. Waarschijnlijk komt het huidige beleid van de basisscholen voort uit jarenlang hetzelfde beleid voeren. Maar aangezien de overheid al in 2003 een begin maakte met het benadrukken van kunsteducatie bij jonge kinderen (Cultuurnetwerk Nederland, 2004), is het des te opvallender dat er in de praktijk nog niet of nauwelijks kunsteducatie buiten de schooldeuren plaatsvindt. Het is misschien daarom dat Van Heusden (2011) in zijn

onderzoek 'Cultuur in de Spiegel' nog steeds benadrukt dat een doorlopende leerlijn kunsteducatie, waarbij kinderen al in hun jongste jaren kennis maken met kunst en cultuur, snel moet worden ingevoerd in het Nederlandse onderwijssysteem.

Alhoewel de scholen in mijn onderzoek graag de culturele kennis van hun leerlingen zouden willen verbreden door het bijwonen van zoveel mogelijk buitenschoolse educatieve projecten, blijkt dit in de praktijk vaak nog niet mogelijk. De uitkomst van deze paragraaf is dat dankzij de goede communicatie en lage kosten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest de scholen echter wel bij het orkest terecht kunnen. Hopelijk zullen de scholen de komende jaren ook hun weg weten te vinden naar andere culturele instellingen. De leerlingen zijn immers gebaat bij een zo breed mogelijk cultureel aanbod (Hargreaves, 2003).

5.3 Hoe komen de keuzes met betrekking tot kunsteducatie tot stand op de onderzochte scholen en welke plaats neemt cultuuronderwijs in binnen het beleid van de desbetreffende scholen?

Kunsteducatie is er in de eerste plaats om kinderen kennis te laten maken met kunst en cultuur. Daarnaast kunnen er ook cognitieve leerdoelen toegeschreven worden aan kunsteducatie. In hun onderzoek naar de manier waarop basisschooldocenten kinderen muziek bijbrengen, concluderen Flyn en Pratt (1995) dat kinderen het meeste opsteken van kunsteducatie wanneer ze actief benaderd worden en muziek leren waarderen om de plaats die het inneemt in ons dagelijks leven. Ook kan het overdragen van persoonlijke ervaringen door de docent bevorderen dat kinderen geïnteresseerd raken in kunst en cultuur (Flyn en Pratt, 1995). Scholen dienen dus zorg te dragen voor kunsteducatie waarbij de leerlingen in een stimulerende leeromgeving kennis kunnen opdoen. In deze paragraaf bespreek ik een aantal vragen die betrekking hebben op de besluitvorming van de scholen in cultureel opzicht. Wat zijn de doelen van de scholen en hebben ze overkoepelende doelstellingen wat betreft cultuureducatie of wordt er simpelweg pragmatisch gekeken wat mogelijk is?

De belangrijkste vraag in mijn interview om een antwoord te krijgen op dit vraagstuk was de volgende:

Hoe komen op uw school de beslissingen met betrekking tot cultuureducatie tot stand?

Het blijkt dat de meeste scholen de keuzes op cultureel gebied overlaten aan de docenten zelf. Maar zoals ik al aantoonde in de vorige paragraaf is er in zekere zin een kennisprobleem bij de docenten. Door tijdgebrek kunnen zij kunsteducatie niet de aandacht geven die het nodig

heeft en dus is communicatie vanuit de culturele instelling een belangrijke voorwaarde voor kunsteducatie op de scholen zelf. De docenten moet echt zelf op de hoogte gebracht worden, zoals ook Bamford (2007) eerder concludeerde. De meeste basisschooldocenten geven aan dat ze ieder schooljaar zelf moeten uitzoeken wat ze in dat jaar willen doen met hun klas en dat dat door de directie getoetst wordt. Bakkeren: “De beslissingen maken wij als leraren zelf. Wij moeten aangeven wat we in een schooljaar willen doen en dan wordt er door de raad besloten wat er wel of niet mogelijk is.” Omdat de structuur van basisscholen redelijk compact is, is het eigenlijk niet verwonderlijk dat de docenten samen met hun leidinggevende beslissen wat de beste keuze voor hun leerlingen is. Zij staan natuurlijk redelijk dicht bij de verwachtingen van de leerlingen en, niet minder belangrijk, hun ouders. Een uitzondering op deze tendens is basisschool Het Landje waar er een hele commissie is die gaat over het culturele beleid. Dat is niet zo verwonderlijk omdat het hier over een kunstzinnige basisschool gaat. Docente Miranda Haghoort: “Wij hebben als leraren allemaal wel inspraak, maar in de eerste plaats bepaalt de cultuurcommissie wat er in een jaar allemaal mogelijk is. Maar ik heb over mijn klas uiteindelijk wel het laatste woord, als ik iets niet of wel wil laten gebeuren is dat zo.” Op deze school wordt dus het kennisprobleem van de leraren opgelost door hen op voorhand al de nodige informatie over kunsteducatieve projecten aan te bieden.

Op de twee middelbare scholen uit mijn onderzoek worden de beslissingen echter op een andere wijze genomen. Op Scholengemeenschap Spieringshoek wordt er in overleg met de docenten van een bepaalde sectie een beslissing genomen. De Boer: “Wat we wel doen, is dat we per sectie als leraren kijken wat onze doelstellingen zijn. Dit gebeurt voor de kunstvakken, maar natuurlijk ook voor CKV, het vak waarin alle leerlingen vertegenwoordigd zijn.” Op deze school wordt het kennisprobleem dus tegengegaan door als leraren samen te kijken naar de mogelijkheden voor kunsteducatie. Op het Melanchton is er dan weer één persoon verantwoordelijk voor het beleid, en dat is cultuurcoördinator Pauline Glaubitz zelf: “Die worden grotendeels door mijzelf gemaakt, ik regel bijna alles voor de leraren. Ik heb het hier op school ook eigenlijk grotendeels zelf opgezet, het cultuuronderwijs zeg maar. Toen we drie jaar geleden voor het eerst 4^{de} klassers hadden hier op school moesten we CKV projecten gaan opzetten en ik heb die taak op me genomen.” Dankzij Glaubitz, die vrijwillig de taak van cultuurcoördinator op zich nam, wordt er op het Melanchton dus sterk ingezet op kunsteducatie.

Een school met een eigen kijk op kunsteducatie is VSO De Stroom, de school voor speciaal onderwijs uit Dordrecht. Zij werken samen met een stichting om hun leerlingen te onderwijzen in kunst en cultuur. Natuurlijk lopen zij als speciale school vaak tegen muren op

bij culturele instellingen en de stichting 'To Be' opereert als een soort tussenpersoon om alles in goede banen te leiden. Van Hees: "In dat opzicht zijn we afhankelijk van de stichting To Be inderdaad. We krijgen dan in juni te horen wat er het komende jaar mogelijk is, zowel voor op de school als daarbuiten." Ondanks dat - of misschien wel juist omdat - ze zwakzinnige leerlingen hebben, zoekt VSO De Stroom zoveel mogelijk de samenwerking met culturele instellingen.

De tweede vraag in de paragraaf behandelt de precieze doelstellingen van de scholen op het gebied van kunsteducatie. Wat willen ze met hun onderwijs in kunst en cultuur bereiken?

Wat zijn de belangrijkste doelstellingen wat betreft cultuur op uw school? En wat is specifiek jullie visie op cultuureducatie?

Het beantwoorden van deze vraag ging de meeste docenten moeilijk af. Vaak gaven ze toe niet op de hoogte te zijn van de overkoepelende doelstellingen, of geen interesse in het algemene beleid te hebben. Leanne Scheek: "Nee, daar ben ik niet van op de hoogte. Dat is meer iets voor de schooldirectie of zo, nadenken over kunsteducatie. Zij moeten hun beleid erop af stemmen natuurlijk." Rosanne Bakker is wel op de hoogte van het beleid, maar geeft aan dat het uiteindelijk toch op het initiatief de van docenten aankomt: "Ehm, er staat wel iets over in de schoolgids, maar verder hebben we niet zo'n unieke aanpak hoor. Het beleid ligt eigenlijk in handen van de vakdocenten zelf, vooral dat."

Toch was een aantal docenten wel degelijk op de hoogte van de richting die de school voor ogen had. Eric Beumer: "We gaan er vanuit dat mensen worden gedreven door emoties, het zijn personen die iets op de aarde willen zetten. Het kunstzinnige doen we om hen prikkels te geven. Ze moeten leren ontdekken waarin ze getalenteerd zijn." Beumer benadrukt dus dat de vrije school waarop hij werkt hoog inzet op de emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Hierbij kom de theorie van (Hargreaves, 2003) duidelijk terug, die benadrukt dat kunsteducatie vooral een proces is van leren reflecteren en het ontdekken van je eigen esthetische voorkeuren. Op VSO De Stroom legt men de nadruk op het ervaren van cultuur. Van Hees: "Beleving inderdaad, en het omgaan met verschillende culturen. Dat zijn wel onze belangrijkste doelen. We hebben een zeer divers bestand aan leerlingen en ze geven zelf ook wel aan benieuwd te zijn naar de gewoontes en cultuur van hun medeleerlingen." Het bijzondere aan deze school is dat men kunsteducatie als middel ziet om kinderen dichter bij elkaar te brengen. Ondanks dat deze school zich niet in de gemeente Rotterdam bevindt, zien

we in dit antwoord de doelstellingen van de gemeente terug. Voor hen is kunsteducatie namelijk een uitstekend middel om de sociale cohesie in de stad te vergroten (Gemeente Rotterdam, 2008). In de theorie vinden we de nadruk op beleving terug in het artikel van Stakelum (2008) die benadrukt dat de kennis van professionals de leerlingen kan inspireren om interesse te tonen voor kunst en cultuur. Juist doordat ze iemand aan het werk zien die veel cultureel kapitaal bezit wordt hun nieuwsgierigheid geprikkeld (Stakelum 2008).

Als de antwoorden op deze twee vragen samengevat moeten worden, is de belangrijkste conclusie dat de meeste scholen hun beslissingen over kunsteducatie in de handen leggen van hun docenten. Soms stuurt men van bovenaf enigszins in de keuzemogelijkheden van de docenten, maar uiteindelijk nemen de docenten in de meeste gevallen zelf de beslissing wat ze aan kunsteducatie doen. Er is wel een duidelijk verschil tussen de wat meer kunstzinnig georiënteerde scholen en de algemeen scholen. De eerste groep kent vaker een overkoepelend kunsteducatief beleid dan de laatste. In de volgende paragraaf zal ik de verschillen tussen achtergrondkenmerken van de scholen in kaart brengen en aantonen wat het mogelijk effect van de kenmerken is op het kunsteducatieve beleid.

5.4 Hebben de sociale en culturele achtergrondkenmerken van de scholen invloed op hun culturele beleid? Hoe denken ze daar zelf over (zelfbeeld)?

Natuurlijk heeft elke school zijn eigen tradities en voorkeuren, ook op cultureel gebied. Deze voorkeuren zijn grotendeels te herleiden naar de achtergrondkenmerken van de scholen. Een belangrijk kenmerk is het wel of niet aanwezig zijn van een religieuze achtergrond. Daarnaast zijn er verschillende onderwijssystemen in gebruik in Nederland zoals het Dalton systeem en de principes van de vrije school. De verschillen tussen de door mij geïnterviewde scholen zal ik in deze paragraaf bespreken. Het is namelijk van essentieel belang om de antwoorden van de docenten in de juiste context te kunnen plaatsen.

Vandaar dat ik in de eerste vraag informeer naar de kenmerken van de scholen en in de tweede naar de invloed daarvan op het beleid:

Wat voor soort school is dat? Is het bijvoorbeeld een school voor bijzonder onderwijs of wellicht speciaal onderwijs? Heeft de school daarnaast een religieuze achtergrond?

Ik zal eerst in het kort wat vertellen over de culturele achtergrond van elke school. De eerste school die ik bezocht was scholengemeenschap Spieringshoek. Dit is een school met een Rooms-katholieke traditie, met de nadruk op traditie. In de uitvoering van het onderwijs

speelt hun achtergrond tegenwoordig een ondergeschikte rol. De tweede school betrof de Elimschool waar de protestantse achtergrond nog zeker een rol speelt bij de opzet van het onderwijs. Dit komt onder ander naar voren in de saamhorigheid die de basisschool nastreeft. De derde school, PCB De Horizon is ook een protestantse school, maar volgens docente Leanne Scheek komt het christelijke karakter niet expliciet naar voren in de manier waarop zij les geeft. Basisschool Het Landje was de enige kunstzinnige basisschool in mijn onderzoek. Zij bouwen al hun lessen op met kunst als de basis, kunst heeft bij elk vak zijn eigen functie, Haghoort: “We vinden cultuur onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van onze leerlingen, cultuur maakt je leven. Ons doel is dat de kinderen verwonderd blijven, dat ze verschillende invalshoeken leren kennen. Daarom filosoferen we ook met ze en zo assimileert cultuur eigenlijk ook in de lespraktijk. We staan er bij elk vak wel even bij stil.” Geen wonder dus dat deze school ook de meeste buitenschoolse culturele projecten bezoekt.

De vijfde docent die ik te spreken kreeg was Eric Beumer van De Rudolf Steiner school. Het meest unieke van deze vrije school is de keuze voor authenticiteit. Beumer: “Er is natuurlijk niet echt een strikte scheidslijn of zo, maar wij doen op school wel veel met authentieke kunst zeg maar. We luisteren bijvoorbeeld alleen naar muziek die live wordt gespeeld. Bij ons zal nooit de radio opstaan, de kinderen moeten leren dat kunst een ambacht is.” Deze vrije school wordt dus gekenmerkt door de drang naar echte, ambachtelijke kunst. Anders dan Het Landje kiezen ze er echter voor om zich niet toe te spitsen op de hoge kunsten maar vooral op kunst in de samenleving. Zo bezochten ze bijvoorbeeld een kaasmakerij en een molen in het kader van cultureel onderwijs. Cultuureducatie in de breedste zin van het woord.

De zesde school, De Bergse Zonnebloem, betrof een Daltonschool. Het kenmerkende van deze school is de grote diversiteit aan vakken op de school zelf. Zo volgen de leerlingen bijvoorbeeld vakken zoals zelfverdediging en toegepaste kunst. Door de grote diversiteit op de school zelf blijft er weinig ruimte over voor buitenschoolse activiteiten volgens docent Rosanne Bakker. De zevende school in dit onderzoek, VSO De Stroom, is een school voor speciaal onderwijs. Aangezien zij een school met een regionale functie zijn, moeten zij openbaar onderwijs aanbieden. Hun leerlingen met een geestelijke beperking komen uit geheel Dordrecht en men probeert deze leerlingen zoveel mogelijk in contact te laten komen met ‘gezonde’ kinderen. De achtste en laatste school die ik bezocht was het Melancthon in Bergschenhoek. Deze school kent een christelijke grondslag maar ook zij doen daar in de praktijk weinig mee. Men probeert zich de komende jaren wel toe te leggen op cultuur, maar dit doet men vooral om potentiële leerlingen binnen te halen geeft cultuurcoördinator

Glaubitz toe: “Wij zijn er wel mee bezig om een cultuurschool te worden zoals ik al eerder zei. Wij zijn sinds dit jaar een zogenaamd Technasium, daar hebben we een aantal jaar naar toegewerkt en nu we dat bordje mogen gebruiken willen we ons meer gaan richten op kunst en cultuur. Gewoon omdat dat ouders zal overhalen om leerlingen naar onze school te sturen, althans dat denken we.”

Het Rotterdams Philharmonisch krijgt dus een zeer divers publiek binnen bij de educatieve projecten. Het zijn echter niet allemaal zeer kunstzinnige scholen zoals wellicht te verwachten was, maar ook gewoon de doorsnee dorpschool zoals bijvoorbeeld de Elimschool uit Nieuwerkerk aan den IJssel. Dit toont aan dat buitenschoolse kunsteducatie wel degelijk een onderdeel is geworden van de lespraktijk en dat het Rotterdams Philharmonisch Orkest een zeer open karakter moet hebben om zoveel verschillende scholen aan te spreken.

Omdat kunsteducatie geworteld zit in de identiteit van de school is het ook goed om te vergelijken wat de scholen zelf ondernemen met betrekking tot kunsteducatie op school. Vandaar de volgende vraag:

Gebeurt er daarnaast op de school zelf veel op het gebied van kunst en cultuur? Zijn er bijvoorbeeld culturele avonden en dergelijke? Projecten met mensen van buitenaf?

Ook op deze vraag werd vaak gezegd dat de wil er vaak wel was, maar dat de meeste scholen buiten een jaarlijkse cultuurdag of week geen ruimte hebben voor kunsteducatie. Een van de redenen dat men de educatieve buitenschoolse projecten erg waardeert, aldus Marieke Bakkeren van de Elimschool: “We proberen elk schooljaar wat te ondernemen met opdrachten en dergelijke, maar merken dat het lastig is om met iets te komen wat de kinderen blijft boeien. Daarom is zo’n uitstapje zo fijn, ook omdat je dan wat meer de diepte in gaat.” De enige school die er opnieuw uitspringt is basisschool Het Landje. Docent Miranda Haghoort is het hele jaar kunstzinnig met haar leerlingen bezig, zoals ook wel blijkt uit het volgende antwoord: “In de klas werken we elke twee weken met een cultureel thema dat we dan helemaal uitspitten. Daarnaast voeren de kinderen vier keer per jaar een eigen theatervoorstelling op en er zijn regelmatig keuzemiddagen waarop de kinderen zelfstandig met cultuur bezig kunnen zijn.” Deze school is hierin echt een uitzondering; de andere scholen willen wel meer aan kunst en cultuur doen maar hebben daar de mogelijkheden niet toe.

De onderzochte scholen weten vrij goed waar ze staan op het gebied van

kunsteducatie. Ze weten dat er veel meer mogelijk is, ook buiten de schooldeuren, maar dat de praktische drempels vaak de overhand hebben. Achtergrondkenmerken hebben echter niet zoveel invloed op het bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Het orkest bedient namelijk een aantal zeer diverse scholen en alleen kunstzinnige basisschool Het Landje springt eruit wat betreft de culturele instellingen die ze naast het orkest bezoeken.

Waarschijnlijk heeft het beleid van de Nederlandse overheid in recente jaren een positieve bijdrage geleverd aan de bezoekersaantallen van de educatieve projecten bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest. In de volgende paragraaf zal ik hier nog even bij stilstaan als ik de docenten vraag naar de invloed van het beleid op het onderwijs in de klas.

5.5 Wat is de invloed van de specifieke docenten bij de kunsteducatie op hun school en oefenen ze direct invloed uit op het beleid dat de school voert?

Uiteindelijk zijn de door mij geïnterviewde docenten grotendeels zelf verantwoordelijk voor de uitvoering van kunsteducatie in hun eigen klas. Het zijn namelijk de docenten die contact opnemen met het Rotterdams Philharmonisch Orkest en die een bezoek aan het Rotterdamse orkest plannen. In het theoretisch kader heb ik uitvoerig besproken wat de rol van de docent is bij kunsteducatie en hoe het culturele kapitaal (Bourdieu, 1984) van de docent een rol kan spelen bij de kwaliteit van de educatie. In deze paragraaf sta ik stil bij de rol van de docenten die een bezoek hebben gebracht aan het orkest en wat de invloed van hun culturele kapitaal is op het aangeboden onderwijs.

De eerste vraag om een antwoord te krijgen op dit vraagstuk is de volgende:

Hoe bent u betrokken geraakt bij het cultuuronderwijs op de school waar u werkt?Vindt u cultureel onderwijs op uw eigen school belangrijk? Waarom vindt u dat belangrijk?

Eigenlijk voelen alle docenten uit mijn onderzoek zich in min of meerdere mate wel betrokken bij de culturele educatie van hun leerlingen. De verschillen vinden we terug in het belang dat de docenten zelf toe dichten aan kunst en cultuur gedurende de schoolperiode. Als een docent persoonlijk het nut inziet van kunsteducatie, blijkt men eerder geneigd dit enthousiasme over te brengen op de leerlingen. Een docent die deze mening is toegedaan, is Marieke Bakkeren: “Ja, ik heb er ook gewoon veel mee, ik vind het zo leuk. Ik vind het persoonlijk heel leuk om met klassieke muziek bezig te zijn en dat maakt het ook wat makkelijker voor mij om de leerlingen uit te leggen wat er zoals bij een philharmonisch

orkest gebeurd. Het maakt heel wat uit of een docent de leerlingen weet te fascineren voor zoiets of er simpelweg een verhaaltje over doet.”

Pauliene Glaublitz van het Melanchton is zelf vrijwillig cultuurcoördinator geworden omdat ze cultureel onderwijs zo belangrijk vindt: “Ja, dat komt vooral omdat ik persoonlijk in cultuur geïnteresseerd ben, denk ik. En dat gaat dus verder dan de cultuur die ik mijn Franse lessen geef. Daarom ben ik vrijwillig, en helaas nog onbetaald, coördinator geworden.” En net als deze twee docenten gaf eigenlijk elke docent afzonderlijk aan waarom voor hen kunsteducatie een belangrijk thema was. Geen enkele docent in dit onderzoek gaf aan geen heil te zien in kunsteducatie bij het Rotterdams Philharmonisch orkest.

Opvallend was dat het culturele kapitaal van de docenten vaak ook indirect invloed hadden op de beslissingen van de docenten. Zo is de moeder van docente Rosanne Bakker bijvoorbeeld actief in de wereld van de klassieke muziek: “Ja, ik vind cultuur en ook kunst gewoon zelf heel belangrijk en daarom overweeg ik ook om naar dit soort voorstellingen toe te gaan. (...) Mijn moeder is toevallig ook dirigente, dus daarom vertel ik er altijd wel veel over, haha.” Het antwoord van Bakker heeft raakvlakken met het onderzoek van Sischivitsa (2007), al is hier niet het culturele kapitaal dat de kinderen van huis uit meekrijgen van belang, maar juist het culturele kapitaal dat de docente van huis uit meekreeg. Bakker neemt als bouwcoördinator een soort van tussenpositie in tussen de ‘normale’ docent en de cultuurcoördinator. Bakker is niet persoonlijk verantwoordelijk voor het culturele beleid van school, maar moet in haar functie als bouwcoördinator wel op zoek naar geschikte culturele uitjes voor andere docenten. Bakker: “Ja, dat is een van de redenen dat ik bouwcoördinator ben geworden. Ik heb het idee dat kinderen meer leren als ze daadwerkelijk iets met een leervorm doen. Cultuur vindt vooral buiten de schooldeuren plaats en daarom zijn de uitstapjes een belangrijk punt in het schooljaar. Zeker de buitenschoolse projecten blijven de kinderen langere tijd bij dan een doorsnee les.” Dit voorbeeld laat zien dat er in de praktijk vraag is naar een persoon die het cultureel beleid op de school centraal regelt. Hoewel Bakker niet op de hoogte was van de functie cultuurcoördinator, is haar werk op school wel deels hetzelfde. Het is bijzonder dat Bakker vanuit haar persoonlijke interesse voor cultuur zich sterk maakt voor kunsteducatie bij haar op school.

Bij het stellen van de volgende vraag was ik vooral benieuwd naar de verantwoordelijk die de docenten voelen bij het aanbieden van kunsteducatie. Zien ze kunsteducatie echt als hun persoonlijke taak, of worden ze liever van bovenaf aangestuurd?

Vindt u goede educatie een taak van de overheid, of denkt u dat een groot deel van de verantwoordelijk op de schouders van de docenten rust? Wat zijn volgens u de taken/verantwoordelijkheden van de (lokale of nationale) overheid, en wat is de rol van de docent in het geheel?

Uiteraard hadden de docenten zo hun eigen ideeën over de rol die beleidsmakers spelen bij de uitvoering van het onderwijs op hun school. Max De Boer had een erg duidelijke visie op het overheidsbeleid met betrekking tot kunsteducatie. Hij vindt dat er zo veel mogelijk aan de scholen zelf overgelaten moet worden en hij heeft niet veel vertrouwen in de richtlijnen die het ministerie opstelt. De Boer: “Dat komt omdat die richtlijnen veel te vaag zijn opgesteld. Elke school kan er gelukkig zijn eigen uitleg aan geven en dat wordt dan ook op grote schaal gedaan.” Volgens De Boer kunnen de scholen de regels dus naar eigen inzicht invullen. Zijn opmerking staat lijnrecht tegenover het beleid dat het ministerie van OC&W vorig jaar presenteerde in het beleidsplan ‘Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid’. In dit artikel benadrukt het ministerie dat scholen de komende jaren meer vaste contacten moeten gaan onderhouden met culturele instellingen en dat de uitvoering van kunsteducatie op scholen strikter zal worden gecontroleerd. Ondanks dat scholengemeenschap Spieringshoek dit jaar dus zelf het contact heeft gezocht met het Rotterdams Philharmonisch Orkest, zullen ze de komende jaren steeds vaker contact moet leggen met culturele instellingen, of ze dit nu wel of niet willen.

Een docent die de invloed van de overheid op kunsteducatie wel kan waarderen is Marieke Bakkeren van de Elimschool. Bakkeren: “Ik ben bang dat als je het alleen aan de scholen overlaat, dat er minder van de grond komt. We moeten al zoveel. Kijk ik begrijp dat er bezuinigd moet worden natuurlijk. Maar je mag de scholen de mogelijkheid op cultuureducatie niet ontnemen nee, vind ik niet. Ik vind het de taak van met name de lokale overheid, om de basisscholen faciliteiten zoals bij De Doelen te bieden.” Bakkeren benadrukt dat kunsteducatie vooral een taak van de lokale overheid is. Het gaat haar niet zozeer om het verplichten van kunsteducatie, maar vooral om het faciliteren ervan. Gelukkig voor Bakkeren zijn er voornemens vanuit de gemeente Rotterdam om meer middelen in te zetten voor kunsteducatie. De gemeente wil de sociale cohesie in de stad versterken door mensen uit de stad, de culturele instellingen en de scholen samen te laten werken aan een gunstig cultureel klimaat (Gemeente Rotterdam, 2007). De komende jaren zal ook in Rotterdam duidelijk worden dat culturele instellingen en scholen elkaar voor kunsteducatie steeds harder nodig hebben. De docenten zijn het niet met elkaar eens over de invloed die de overheid mag

uitoefen op kunsteducatie in ieder geval. Daar waar de ene docent pleit voor een sterke rol van de overheid, nemen andere docenten liever zelf de beslissingen. De tweestrijd kan zelfs verborgen zitten in een en dezelfde docent, aldus Eric Beumer: “Tja, kijk ik ben erg voor cultuur natuurlijk. Maar aan de andere kant denk ik ook zo van ja, mensen moeten juist die vrijheid hebben om wel of niet aan cultuur deel te nemen. Alleen zou het dan wel heel schraal worden voor die kinderen die op die scholen zitten. Dus dan kies ik toch maar voor gedwongen educatie in kunst en cultuur.”

Als laatste vraagstuk in deze paragraaf bespreek ik de vraag of en hoe de docenten de leerlingen voorbereid hebben op het bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest:

Hoe bereidt u de leerlingen voor op een bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest?

In de praktijk blijken de meeste leerlingen geïntroduceerd te worden tot het Rotterdams Philharmonisch Orkest middels de lesbrief die de scholen toegestuurd kregen. Alleen de Rudolf Steinerschool, die de lesbrief om principiële redenen niet kan gebruiken³, en scholengemeenschap Spieringshoek hebben de brief niet gebruikt. Max de Boer van Spieringshoek legt uit waarom hij de brief niet gebruikte: ”We hebben ervoor gekozen om dat niet te doen. Het is een CKV groep en tijdens de praktijkweken doen we al zo veel met de leerlingen dat we daar geen tijd voor hebben. Het is dus niet zo dat we het niet willen of dat er geen materiaal voor handen is, de tijd ontbreekt er gewoon voor. Ik denk dat dat ook wel positief uitpakte hoor. Gewoon de leerlingen laten ervaren.” De Boer is dus niet zozeer tegen de lesbrief, maar vond de nadruk op het ervaren tijdens het project uiteindelijk prima. Dankzij de eenmalige ervaring die zijn leerlingen opdoen leren ze te communiceren over kunst, precies zoals Harland (2008) dat beschrijft. De andere docenten in dit onderzoek waren overwegend positief over de manier waarop de lesbrief in elkaar stak, alleen vonden sommige het niveau soms te hoog gegrepen. In de volgende paragraaf zal ik dieper ingaan op de specifieke inhoud van de lesbrieven.

De meeste docenten hebben in de voorbereiding wel dankbaar gebruik gemaakt van de lesbrief. Volgens Madelief Sutherland van basisschool De Horizon werkte de lesbrief zo goed omdat alle aspecten van het bezoek aan het orkest erin ter sprake kwamen en leerlingen

³ Op de Rudolf Steinerschool kiest men ervoor om niet naar voorgespeelde muziek te luisteren omdat men de authenticiteit van kunst wil benadrukken. Vandaar dat Beumer de cd niet in de klas kon gebruiken.

bewust werden gemaakt van de kracht die klassieke muziek kan hebben: “Zo’n project doet de kinderen goed, juist omdat ze zien dat verschillende vakken met elkaar verband houden en dat het lesrooster niet altijd hoeft te gelden. Er is meer in het leven dan rekenen en taal en dankzij de lesbrieven kon ik mijn leerlingen dat duidelijk maken.” Sutherland heeft de lesbrieven dus als een echte lesmethode aan haar leerlingen gedoceerd. Een andere docent die de lesbrieven met plezier heeft gebruikt, is Marieke Bakkeren. Zij heeft de lesbrieven helemaal met haar leerlingen behandeld, al vond ze het algemene boekje over het orkest wat ingewikkeld: “Ja tuurlijk. We hebben de hele lesbrieven van Soeraki behandeld. Vooral aan het stuk over de harp en de vissenzmuziek hebben we heel veel tijd besteed. Dat was allemaal heel helder en leuk. Echter had ik voor mijn leerlingen ook een introductie boekje over het orkest gekregen, maar dat vonden ze vrij ingewikkeld. Ik heb geprobeerd dat te behandelen met de klas, maar dat werkte niet zo goed. Het was een leuk boekje, maar echt meer iets voor de bovenbouw.” Bakkeren was dus zeer te spreken over de lesbrieven die specifiek over de voorstelling gingen, maar zou graag zien dat er ook een algemene lesbrieven komt die afgestemd is om de onderbouw. Nu wordt er voor de gehele basisschool namelijk dezelfde methode gebruikt om de leerlingen te vertellen over de opbouw van het Rotterdam Philharmonisch Orkest en dat werkt volgens haar niet.

Een docente die voor een andere voorbereiding voor haar klas heeft gekozen is Miranda Haghoort. Haar leerlingen moesten tijdens de opening van de *Kindermuziekweek* een voorstelling geven en daarom volgde haar klas een aantal lessen bij het orkest. “We hebben meegedaan aan de opening van de Muziekweek dus ik ben er met mijn leerlingen heel veel me bezig geweest. We hebben van tevoren ook twee workshops gehad vanuit het Philharmonisch dus dat was allemaal wel prima en strak gecoördineerd.” Haghoort benadrukt dus dat ze erg veel aan de voorbereiding heeft gedaan en dat de begeleiding vanuit het orkest uitstekend was.

Het is in ieder geval duidelijk dat elke docent op zijn of haar eigen manier een rol speelt bij de totstandkoming van kunsteducatie op school. Waar sommige docenten zich in de besluitvorming afzijdig houden, zijn andere docenten vaak op vrijwillige basis vele uren kwijt aan het regelen van verschillende culturele activiteiten. Maar natuurlijk kan geen enkele docent zich afzijdig houden van kunsteducatie tijdens een bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch orkest. De docenten zijn namelijk belangrijk in zowel de voorbereiding als de praktische uitvoering van een bezoek aan het orkest. In deze paragraaf heb ik laten zien dat de docenten verschillende beslissingen maken. Dit gebeurt op basis van het culturele kapitaal van de docent zelf of op basis van de filosofie die een desbetreffende school

aanhangt. Het is vooral opvallend dat de meeste scholen de verantwoordelijkheid voor buitenschoolse kunsteducatie volledig overlaten aan de docenten. Dit maakt docenten een belangrijke spil in de culturele ontwikkeling van de Rotterdamse leerlingen.

5.6 Hoe verloopt de communicatie tussen het Rotterdams Philharmonisch Orkest en de scholen en met welke personen communiceert het orkest?

De laatste categorie vragen gaat over de communicatie die voorafgaand aan de educatieve projecten plaatsvond tussen het Rotterdams Philharmonisch Orkest en de scholen uit dit onderzoek. Werden er duidelijke afspraken gemaakt en verwachten de scholen meer of minder communicatie met het orkest?

Als eerste vroeg ik naar de manier waarop het contact onderhouden wordt:

Werken jullie met min of meer vaste contacten op het gebied van cultuureducatie? Hoe onderhouden jullie die contacten? Gaat het contact ook zo met betrekking tot het Rotterdams Philharmonisch Orkest?

Het blijkt dat haast iedere school op een andere manier contact heeft met het orkest. Max De Boer van Spieringshoek heeft bijvoorbeeld het afgelopen schooljaar zelf contact gezocht met het orkest, terwijl Leanne Scheek van basisschool De Horizon drie jaar geleden het contact dat haar voorganger had gelegd voortzette. Sommige scholen hebben echter geen vast contact met het orkest en geven aan dat ze dit liever wel zouden hebben. Goed voorbeeld is docent Eric Beumer van de Rudolf Steinerschool, die het jammer vindt dat hij voor het volgende jaar nog geen folder heeft ontvangen: “Ik zelf ontvang ieder jaar zo’n info boekje met de voorstellingen en daar baseer ik mijn keuze op. Maar voor het volgende jaar heb ik toevallig nog niets ontvangen, zou je dat misschien willen aankaarten?” Beumer zou het liefst zelf contact leggen met het orkest, maar hij weet niet wie hij daarvoor moet contacteren.

Ongeveer dezelfde mening is Rosanne Bakker van De Berge Zonnebloem toegedaan. Ook op haar school vindt de weinige communicatie die er is plaats met de administratie en niet met de docent. “Wellicht dat ze voortaan mij direct kunnen mailen, want nu is het afhankelijk van de administratie hier op school of ik een mail wel of niet doorgestuurd krijg. Als je persoonlijk contact hebt met een instelling, ben je sneller geneigd om nog een keer iets bij te wonen, in mijn geval in ieder geval wel. Ik zou graag over alle voorstellingen die interessant zijn voor mijn groep wat informatie willen ontvangen. Kijk en ik ga hier op school ook over de buitenschoolse projecten voor alle groepen, dus ik zou de andere leraren daar ook over

kunnen inlichten bijvoorbeeld.” Bakkeren spreekt de hoop uit dat het orkest haar in de toekomst persoonlijk contacteert en dit is zeker een punt waarop het orkest in de toekomst winst kan boeken.

In het algemeen is het contact dat de scholen hebben met het Rotterdams Philharmonisch Orkest enigszins rommelig te noemen. Dit ligt wellicht voor een deel ook aan de docenten zelf, want je zou je kunnen afvragen waarom Rosanne Bakker zelf geen contact op neemt met het orkest om de miscommunicatie aan te kaarten. Uiteindelijk moeten namelijk beide partijen samen zorg dragen voor een goede communicatie in het belang van de leerlingen. Het lijkt erop dat de scholen nu nog te veel leunen op het initiatief dat het orkest toont. Bamford concludeerde al in 2007 dat culturele instellingen vaak de grootste moeite moeten doen om scholen te bereiken, terwijl de scholen zich vaak afzijdig houden. Met de maatregelen die het ministerie van OC&W de afgelopen jaren genomen heeft, zal deze situatie op korte termijn waarschijnlijk verbeteren.

Het Rotterdams Philharmonisch Orkest dient natuurlijk de scholen vooraf in te lichten over het educatieve project dat ze gaan bijwonen. Zoals ik eerder concludeerde in dit hoofdstuk, voldeden de informatieboekjes van het orkest zeker aan de verwachtingen. Met de onderstaande twee vragen probeerde ik er achter te komen hoe het educatief project in de praktijk verliep:

Wat vond u van de informatieverstrekking vanuit het orkest, voorafgaand aan uw bezoek?

Het bleek dat de meeste scholen het informatiepakket dat het orkest ze vooraf stuurde wel konden waarderen. Een van de positieve opmerkingen kwamen van Rosanne Bakker: “Vooral door de lesbrief die ik met ze heb voorbereid, konden de leerlingen tijdens de voorstelling alles goed volgen.” Hoewel de lesbrief vaak voldeed, hadden de docenten vaak wat op te merken, zoals bijvoorbeeld Max De Boer: “Daarnaast zou ik willen opmerken dat er meer gedaan zou worden met de lesbrief, zeker met de opkomst van nieuwe media. Iets van een spel of quiz op Facebook of op Twitter of zo, dat zou de participatie wel ten goede komen.” De Boer roept dus op tot het gebruiken van de ‘social media’ bij de educatieve projecten. Wellicht een goede aanvulling op het aangeboden onderwijs, zeker als het om middelbare scholieren gaat. Een andere aanvulling op de lesbrief komt van basisschool docente Marieke Bakkeren: “..het klassikaal luisteren van de instrumenten tijdens de lesbrief zou ook wel een aanvulling zijn. Dan kun je er bijvoorbeeld ook nog een spelelement aan koppelen bijvoorbeeld.” Bakkeren denkt dus dat haar leerlingen beter bij het project betrokken zouden

kunnen worden als er een spelelement aan gekoppeld wordt. Op zich geen rare gedachte, want het project *Wij bouwen de Stad* had bijvoorbeeld een speurtocht voorafgaand aan de uitvoering. Wellicht dat het orkest het spelelement in meerdere voorstellingen zou kunnen opnemen.

De volgende vraag gaat over het daadwerkelijk bezoek aan het educatieve project. Verliep alles in praktisch opzicht naar wens van de scholen?

Hoe verliep het bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch orkest, was alles duidelijk geregeld?

Dit was een vraag waarop eigenlijk elke school unaniem met een positief antwoord kwam. Alleen Leanne Scheek van basisschool De Horizon wist tijdens het bezoek aan De Doelen niet helemaal waar ze aan toe was. Scheek: “Het bezoek aan De Doelen zelf vond ik eigenlijk wat vaag. Er was niet duidelijk hoeveel nummers van de repetitie we zouden bijwonen bijvoorbeeld, dat had ook voor de kinderen wat duidelijker gekund, ook met wat meer uitleg over de instrumenten. Dat vond ik wel een minpunt.” Het was Scheek dus niet duidelijk hoelang ze bij de repetitie aanwezig zouden blijven. Gelukkig werd het probleem opgelost door ter plekke te communiceren met Katinka Reinders, maar toch bleef het voor Scheek een minpunt bij een overwegend positieve ervaring.

De laatste vraag die ik deze paragraaf bespreek heeft betrekking op de evaluatie van de educatieve projecten door het Rotterdams Philharmonisch Orkest:

Is er na de voorstelling nog contact geweest tussen uw school en het orkest?

Hoe verliep de evaluatie van het project dat u bezocht? Zocht het orkest contact met u? Is er met de andere leraren op uw school nog over gesproken?

Ook op deze vraag werd vaak hetzelfde antwoord gegeven, namelijk dat de scholen het geen bezwaar vonden een evaluatieformulier in te leveren, wat ze reeds doen, maar dat er voor verder evaluatie weinig tijd beschikbaar is. Leanne Scheek: “Een kleine evaluatie zoals dit is wel goed hoor, maar eigenlijk ontbreekt ons daar de tijd gewoon voor, dat klinkt stom maar zo werkt het wel. Op zich vertel je ook net na de voorstelling wat je van een project vindt, dus zo hard is het ook allemaal niet nodig volgens mij. Misschien dat ze op zo’n moment het beste een evaluatieformulier zouden kunnen uitdelen, dat werkt beter dan achteraf.” Scheek zou dus graag zien dat het orkest ter plekke een evaluatieformulier meegeeft. Misschien is

dat inderdaad een goede methode om een hogere respons te krijgen.

Er zijn twee docenten die vinden dat het contact met het orkest meer aandacht mag krijgen en dat zijn Max de Boer en Eric Beumer. Zij zien voordelen in een uitvoerige evaluatie. De Boer: “Ja in een soort van nagesprek of zo. Aankaarten wat goed en wat minder goed ging. Ik had wel graag gezien dat het orkest daar om zou vragen, maar dat is niet gebeurd.” De Boer wil dus echt een gesprek met de educatieve afdeling van het orkest. Eric Beumer van de Rudolf Steinerschool ziet vooral het gesprek met mij als een vorm van feedback naar het orkest toe: “Daarom zit ik nu hier ook, ik vind het best belangrijk dat het orkest hoort wat de scholen er van vinden. Verder zou ik wat persoonlijker contact ook fijn vinden, nu loopt het allemaal via de administratie van onze school en dat is natuurlijk minder persoonlijk.” Voor Beumer geldt dus eigenlijk hetzelfde als voor De Boer, namelijk dat hij graag achteraf in een gesprek aan wil geven wat hij wel en niet goed vond aan het educatieve project. Wellicht dat het orkest iets met deze informatie kan, hoewel het natuurlijk erg tijdrovend zal zijn om met iedere docent om de tafel te gaan zitten.

In deze paragraaf heb laten zien dat de communicatie tussen het Rotterdams Philharmonisch en de scholen vaak afhangt van de omstandigheden. Daar waar de ene docent zelf het contact legt, gebeurt dat op de andere school via de administratie en op een andere school is het contact er gewoon al jaren. De rode draad die door de antwoorden van de docenten loopt, is dat het orkest vaak de bereidheid toont om zich aan te passen. Voor de potentiële bezoekers van Scholengemeenschap Spieringshoek ging Katinka Reinders bijvoorbeeld zelf langs op de school om tekst en uitleg te geven en tijdens het bezoek van de basisschool de Horizon trad ze accuraat op toen er onduidelijkheid bleek te zijn over de het educatieve project. Communicatie is enorm belangrijk voor een culturele instelling die zijn educatieve projecten wil promoten en naar mijn mening communiceert het Rotterdams Philharmonisch Orkest prima.

5.7 Beantwoording van de specifieke deelvragen en onderzoeksvraag

In dit kwalitatieve onderzoek heb ik acht docenten gesproken die allemaal een eigen kijk hadden op de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest en ik ben hen dankbaar voor hun medewerking. Dankzij de interviews heb ik een beeld gekregen van de manier waarop de scholen de educatieve projecten benaderen vanuit hun eigen culturele achtergrond. Daarnaast heb ik me een algemeen beeld kunnen vormen van de kunsteducatie in de Rotterdamse praktijk. In deze paragraaf zal ik de resultaten uit de eerdere paragrafen

toetsen aan mijn onderzoeksvragen en concluderen in welke mate de onderzochte scholen tevreden zijn over hun samenwerking met het Rotterdams Philharmonisch Orkest.

5.7.1 Beantwoording deelvragen

De eerste deelvraag dient vooral om een antwoord te krijgen op de vraag wat de positie van de scholen is ten opzichte van kunsteducatie. Het belang dat de scholen hechten aan cultureel onderwijs zegt zeker iets over de manier waarop ze kunst en cultuur benaderen.

“Wat zijn de kenmerken van cultureel onderwijs op de onderzochte Rotterdamse scholen en welke positie nemen kunst en cultuur in binnen de doelstellingen van de desbetreffende scholen?”

De antwoorden op deze vraag waren vooral afhankelijk van de docent die ik te spreken kreeg. De ene docent is immers beter op de hoogte van het culturele beleid van de school dan de andere. Toch heb ik een goed beeld kunnen krijgen van het beleid van de scholen gedurende dit onderzoek dankzij de verschillende vragen die ik de docenten stelde. De tendens is dat de scholen overwegend positief tegenover kunsteducatie staan. Kunsteducatie is voor de scholen een welkome afwisseling ten opzichte van de dagelijkse lespraktijk. Ze zien dat hun leerlingen bij het orkest leren over kunst en cultuur zoals zij dat zelf nooit zouden kunnen aanbieden. Vooral door de interactie met de orkestleden steken de kinderen enorm veel op tijdens een educatief project.

Kenmerkend voor het culturele onderwijs op de scholen zelf is dat de docenten vaak niet geheel tevreden zijn over de aandacht die kunsteducatie krijgt. De meeste scholen en docenten zijn van goede wil is, maar erkennen dat er te weinig tijd en geld beschikbaar is voor het uitbreiden van hun culturele activiteiten. Op dit moment bezoeken de scholen vaak enkele buitenschoolse educatieve projecten per jaar, maar dat is voor hen ook wel het maximaal haalbare. De doelstellingen van de meeste scholen op het gebied van kunsteducatie zijn daarentegen niet altijd even helder. Daar waar sommige scholen strikt omliggende ideeën hebben over het cultureel onderwijs, is de totstandkoming op de meeste scholen een proces van onderling overleg tussen de docenten. De docenten geven aan dat ze niet veel merken van de overheidsmaatregelen over kunst en cultuur. De overkoepelende leerlijnen zijn de bij de meeste docenten dan ook niet bekend. Daar zal in de komende jaren met de extra nadruk vanuit het ministerie van OC&W op kunsteducatie vermoedelijk verandering in gaan komen.

“Waarom kiezen Rotterdamse docenten en de scholen voor de educatieve projecten van het RPHO en in hoeverre spelen hun sociale of culturele achtergrondkenmerken bij die keuze een rol?”

Deze deelvraag behandelt de specifieke beweegredenen van de scholen om een bezoek te brengen aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest en probeert de rol van de achtergrondkenmerken bij de totstandkoming van kunsteducatie in te schatten. In de praktijk bleken de meeste scholen voor een bezoek aan het orkest te kiezen omdat de voorlichting van het orkest uitstekend was. Door de uitgebreide informatie die de scholen toegestuurd kregen via de mail of de post, waren de meeste docenten enthousiast geworden over de educatieve projecten. De andere docenten, die al bekend waren met de educatieve projecten van het orkest, gaven aan voor de samenwerking te kiezen omdat de kinderen altijd enthousiast reageren op de projecten. Opvallend was dat geen enkele docent de website noemde als informatiebron, terwijl ik eerder aangaf dat hier een schat aan informatie te vinden is. Blijkbaar is de informatie die reeds toegestuurd krijgen van het orkest toereikend en zijn de docenten niet snel geneigd om een kijkje op de website te nemen voor extra informatie.

De sociale en culturele achtergrondkenmerken speelden uiteindelijk een bescheiden rol in mijn analyse. Het Rotterdams Philharmonisch Orkest blijkt te worden bezocht door een zeer divers gezelschap van scholen en er is niet echt een school die om uitgesproken redenen gerelateerd aan de achtergrond het orkest bezoekt. Alleen kunstzinnige basisschool Het Landje bezoekt het orkest met zijn leerlingen in de context van het kennis maken met de stad Rotterdam. De andere scholen brengen een bezoek aan de educatieve projecten omdat er door middel van diverse voorstellingen kennis gemaakt kan worden met klassieke muziek.

“Wat is de rol van de docent bij cultureel onderwijs, in het bijzonder tijdens de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest, en spelen persoonlijke voorkeuren mogelijk een rol bij de keuze voor een specifiek educatief project?”

Het is niet de vraag of docenten invloed hebben op kunsteducatie, maar in welke mate dit het geval is. Daarnaast was ik in dit onderzoek erg benieuwd naar de rol die de docenten spelen bij de keuze voor het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Het blijkt dat de docenten in de praktijk een grote invloed hebben op kunsteducatie, ook buiten de klas. Haast alle docenten uit mijn onderzoek bleken zelf een stem gehad te hebben in de keuze voor een buitenschools educatief project bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Ook hun persoonlijke culturele

voorkeuren kwamen vaak naar voren in de uitleg van de keuze voor het orkest. Een groot deel van de docenten bleek namelijk een persoonlijke affiniteit met klassieke muziek te hebben. In de klas zelf blijken de meeste basisschooldocenten zich te beperken tot het coördineren van de standaard vakken zoals muziek en tekenen en houden de middelbare school docenten zich vooral bezig met het organiseren van de culturele uistapjes. Het is natuurlijk ook een heel verschil of je met dertig leerlingen het Rotterdams Philharmonisch Orkest wilt bezoeken, of met tweehonderd.

“In welke mate worden de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest gewaardeerd door de Rotterdamse scholen en hoe verloopt de communicatie tussen het orkest en de deelnemende scholen?”

Het antwoord op de laatste deelvraag moest duidelijk maken hoe de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest door de scholen worden beleefd. De onderlinge communicatie is daarnaast vooral een goede graadmeter voor de relatie die de scholen en het orkest onderhouden. De educatieve projecten worden door de verschillende scholen erg gewaardeerd omdat ze goed georganiseerd zijn en de kosten voor een bezoek aan het orkest laag zijn. Daarnaast benadrukken de docenten dat de goede communicatie en de informatieverschaffing van het orkest een positieve bijdrage leveren aan de toegankelijk van de educatieve projecten.

In de communicatie tussen het orkest en de scholen is de belangrijkste graadmeter voor de docenten de bereidheid van de educatieve afdeling van het orkest om aan persoonlijke wensen te voldoen. Dankzij het goede contact konden bijvoorbeeld de leerlingen van VSO De Stroom een project bijwonen dat eigenlijk alleen bedoeld was voor leerlingen van groep 4. Doordat het orkest zich welwillend opstelt, spreekt men een groot aantal scholen aan en investeert men in goede relaties met de scholen. Hierdoor zullen er mogelijke verdere samenwerkingen in de komende jaren plaatsvinden.

5.7.2 Beantwoording onderzoeksvraag

De vraag waarmee mijn onderzoek uiteindelijk begon was onderstaande onderzoeksvraag:

“Welke aspecten van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest bepalen de mate waarin zij als succesvol worden ervaren en wat zijn de beweegredenen

van docenten of scholen om te kiezen voor de educatieve projecten van het orkest?”

Het beantwoorden van deze vraag bleek in de praktijk nog niet zo gemakkelijk, mede omdat succes niet als een absolute waarde gemeten kan worden. Wat ik heb ondervonden tijdens mijn onderzoek is dat het bij kunsteducatie vooral om het totaalplaatje gaat. De belangrijkste graadmeter voor de docenten zelf is het gevoel dat ze overhouden aan een educatief project. De manier waarop hun leerlingen het project beleefden blijft uiteindelijk het belangrijkste meetinstrument om te bepalen of men wel of niet met een tevreden gevoel op een project terug kijkt. De docenten geven aan dat ze vooral de kindgerichte opzet van de educatieve projecten en de duidelijke communicatie van het orkest waarderen.

Natuurlijk was er ook opbouwende kritiek te ontdekken in de antwoorden van de docenten. De meest belangrijke opmerkingen kwamen er op neer dat het orkest in de toekomst nog meer het persoonlijke contact zou kunnen zoeken met de specifieke docenten. Het contact in de voorbereiding van de educatieve projecten verloopt prima, maar de docenten hebben ook behoefte aan een vaste contactpersoon om contact te hebben over komende projecten en die ontbreekt vaak. Daarnaast hebben een aantal docenten de indruk dat er nog beter op de belevingswereld van de kinderen kan worden ingespeeld. Maar eigenlijk geven alle docenten unaniem aan dat het onderwijs bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest op een relatief hoog niveau staat. Daarom moet de conclusie ook zijn dat de docenten uit dit onderzoek voor het Rotterdams Philharmonisch Orkest kiezen omdat ze de kwaliteit van de educatieve projecten hoog inschatten. Doordat het orkest aan de verwachtingen van de docenten voldoet, bouwen ze langzaam een goede reputatie op in de Rotterdamse onderwijswereld. Aangezien de vraag naar educatieve projecten de komende jaren alleen maar zal toenemen, ziet de toekomst voor de educatieve afdeling van het orkest er rooskleurig uit.

6. Conclusie en discussie

Ik begon dit onderzoek uit nieuwsgierigheid over de manier waarop de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest door de Rotterdamse onderwijswereld beoordeeld

worden. De educatieve afdeling van het orkest gaf aan dat ze graag aan mijn onderzoek wilde meewerken, omdat hen de tijd vaak ontbreekt om uitvoerig met de scholen te spreken over de projecten. Uiteindelijk hoop ik het orkest met dit onderzoek een dienst te bewijzen en hopelijk kan men met de antwoorden toewerken naar nog betere educatieve projecten in de toekomst. Tijdens mijn onderzoek heb ik mogen ervaren hoe de projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest door de Rotterdamse onderwijswereld in de praktijk beleefd werden en het was voor mij persoonlijk een bijzondere ervaring om telkens weer de orkestleden aan het werk te zien bij de verschillende projecten. De educatieve projecten bij het orkest kunnen zeker omschreven worden als doelgroepgericht, want bij elk project komt duidelijk naar voren dat de voorstelling om de leerlingen in de zaal draait.

In de praktijk bleken de docenten eensgezind over het feit dat de educatieve projecten bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest een waardevolle aanvulling zijn op hun reguliere lesprogramma. Ze waarden de professionele houding van de orkestleden tijdens de educatieve projecten en prijzen de leerzame opzet van de voorstellingen. Het blijkt dat de docenten echter het meeste waarde hechten aan de reactie van de leerlingen tijdens de voorstelling. Uiteindelijk moeten de leerlingen natuurlijk ook centraal staan bij educatieve projecten en het is positief dat zowel de docenten als het Rotterdams Philharmonisch Orkest (2011) benadrukken dat het bij kunsteducatie vooral gaat om de indruk die kunst op de leerlingen maakt. De enkele kritische noten die de docenten lieten blijken tijdens de interviews hadden alle betrekking op een klein onderdeel van de projecten en stonden het totale onderwijs niet in de weg. Toch is het belangrijk om de kritische punten in dit afsluitende hoofdstuk nader te bespreken, des te meer omdat deze punten door het orkest als verbeterpunten kunnen worden opgepakt en in praktische zin wellicht de meest relevante uitkomsten van dit onderzoek zijn.

Zoals ook tijdens mijn analyse ter sprake kwam, hechten de docenten belang aan duidelijke communicatie en voor het grootste gedeelte is de communicatie vanuit het orkest uitstekend. Een aantal docenten zou echter graag zien dat er een vast contactpersoon bestaat voor alle contacten met het orkest. Sommige docenten gaven aan dat ze niet wisten bij wie ze moesten aankloppen met vragen over de projecten van het volgende jaar en tijdens de interviews viel het me ook op dat haast elke school met een andere medewerker van het orkest had gesproken. Het lijkt me daarom nuttig als de educatieve afdeling van het orkest in de toekomst meer als herkenbare eenheid opereert naar de scholen toe. Op deze manier wordt de eventuele drempel die de scholen nu voelen om contact te leggen met het orkest weggehaald en voelen de docenten zich persoonlijker aangesproken. Het orkest zou de eenheid in de

communicatie kunnen uitstralen door nadrukkelijk één communicatiemedewerker aan te wijzen voor de contacten met de scholen, hoewel ik moet vermelden dat het orkest in bijvoorbeeld de informatieboekjes ook nu al duidelijk aangeeft dat de scholen contact op kunnen nemen met Katinka Reinders. Wellicht worden de docenten in de praktijk liever zelf benaderd, dan dat ze de moeite nemen om zelf contact op te nemen met het orkest. Voor hen moet het initiatief grotendeels uit het orkest komen en het orkest doet er verstandig aan om hierop in te spelen door zeer duidelijk te zijn over haar bereikbaarheid voor scholen.

Tijdens mijn onderzoek heeft de manier waarop de scholen in contact komen met het Rotterdams Philharmonisch Orkest ieder geval mijn nieuwsgierigheid gewekt. De promotie vanuit het orkest lijkt nu vaak weinig gestroomlijnd, in ieder geval voor mij als onderzoeker. Elke school heeft op zijn eigen manier zijn weg weten te vinden naar het orkest, maar er is niet een duidelijke lijn te ontdekken. Daarom zou het goed zijn om in een toekomstig kwantitatief onderzoek te bekijken hoe alle scholen die een bezoek gebracht hebben aan het orkest, er uiteindelijk terecht zijn gekomen. Met deze data zou dan echt de effectiviteit van de verschillende promotiekanalen gemeten kunnen worden en met de resultaten van dit onderzoek zou het orkest de promotiekanalen kunnen evalueren en de scholen wellicht beter kunnen bedienen in hun vraag naar informatie. Maar uiteindelijk kan de versnippering van de communicatie ook duiden op maatwerk van het orkest natuurlijk, alleen kunnen de scholen hier in de praktijk dus wat minder goed mee overweg. Het is alleen de vraag hoe persoonlijk de docenten het contact nog vinden als er voor een one-size-fits-all oplossing wordt gekozen. Het is daarom zeer belangrijk dat het orkest op dit punt geen overhaaste veranderingen doorvoert en de belangen voor goede communicatie afweegt aan de wensen van de scholen in de praktijk.

Een ander kritisch punt dat verschillende docenten aanhaalden was de inhoud van de lesbrieven. De meeste docenten gaven aan dat de specifieke lesbrieven voor de voorstellingen wel goed in elkaar staken, maar dat vooral het niveau van de algemene lesbrieven over het orkest te hoog gegrepen was. Hier zou het orkest wat aan kunnen veranderen door niet een algemene lesbrieven te maken over de opbouw van een philharmonisch orkest, maar verschillende lesbrieven die bijvoorbeeld toegespitst zijn op kinderen tot een bepaalde leeftijd. Een andere wijziging die de docenten graag doorgevoerd zouden zien in de lesbrieven, is de nadruk die er gelegd wordt op de klassieke instrumenten. Een aantal docenten gaf aan beter gebruik te kunnen maken van de lesbrieven als er ook naar de afzonderlijke muziekinstrumenten zou kunnen worden geluisterd. Om de inhoud van de lesbrieven in de toekomst nog beter af te kunnen stemmen op de wensen van de docenten, zouden hun ervaringen met de lesbrieven wat

concreter besproken kunnen worden tijdens een specifiek kwalitatief onderzoek naar de inhoud van de lesbrieven. In dit onderzoek zou dan onderzocht kunnen worden wat de docenten als voorbereiding op de educatieve projecten verwachten en in hoeverre men ook in de klas aandacht wil besteden aan kunsteducatie die gerelateerd is aan het bezoek van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek zou het orkest kunnen overwegen om in voorbereiding op een bezoek aan De Doelen bijvoorbeeld workshops te geven in de klas, mocht daar vraag naar zijn vanuit de scholen.

Maar niet alleen in de communicatie en voorbereiding zou het orkest meer aansluiting kunnen vinden bij de Rotterdamse leerlingen. Ook tijdens de voorstelling zou men een aantal zaken kunnen veranderen die de educatieve projecten, in ieder geval in de ogen van de door mij geïnterviewde docenten, meer succesvol zou kunnen maken. Eén van de meest gehoorde opmerkingen ging over de manier waarop de orkestleden tijdens de projecten contact zochten met de leerlingen. De zogenaamde interactie tussen leerlingen en orkestleden kwam soms wat moeilijk tot stand en de docenten weten dit aan het feit dat de orkestleden niet allemaal even goed op de hoogte zijn van de laatste pedagogische inzichten. Gelukkig voor het orkest zagen de docenten die het orkest al meerdere malen bezocht hebben, dit jaar zeker vooruitgang ten opzichte van vorige jaren en dat is hoopvol voor de toekomst. Pauliene Glaubitz van het Melanchton uit Bergschenhoek stelde zelfs voor om de orkestleden een keer les te laten krijgen door docenten uit de beroepspraktijk, wellicht een leuke idee dat het orkest het komende jaar kan oppakken. Naast de kritiek op de orkestleden, gaven sommige docenten ook aan dat ze de voorstellingen soms wat te vrijblijvend vonden. De ene docent miste wat diepgang tijdens het project, terwijl andere docenten aangaven dat er te weinig gedaan werd met het stuk dat de kinderen vooraf hadden ingestudeerd. Als het orkest de uitvoering van zijn educatieve projecten de komende jaren verder wil verbeteren, kan het zinvol zijn de dialoog met de onderwijswereld uit te breiden. Wellicht dat men docenten kan laten meedenken bij de opzet van de projecten.

Zoals ik eerder vertelde, benadrukten de docenten in hun antwoorden vaak dat de belangrijkste graadmeter voor het succes van de educatieve projecten de reacties van hun leerlingen op het geboden onderwijs was. Als het orkest nog meer aansluiting zou willen vinden bij hun doelgroep lijkt het dus een goed idee om in een vervolg onderzoek niet de docenten maar juist de leerlingen naar hun ervaringen te vragen. Bij het interviewen van leerlingen kun je echter tegen problemen aanlopen. Zo kan het lastig zijn om de meningen van de kinderen goed in kaart te kunnen brengen, want wat moet je kinderen nou precies vragen? Toch kunnen de antwoorden van de kinderen waardevol zijn, juist omdat de kinderen geen

sociaal wenselijke antwoorden zullen geven, maar zullen vertellen wat ze daadwerkelijk wel en niet aantrekkelijk aan een voorstelling vonden. Als een algemene vraag over een educatieve project direct na afloop aan de leerlingen zou worden gesteld, zou zeer waarschijnlijk wel een lijn in de antwoorden kunnen worden ontdekt. Tijdens de voorstellingen die ik heb mogen bijwonen, merkte ik bijvoorbeeld erg goed hoe gevoelig kinderen zijn voor de reacties van klasgenoten, en dat ze een voorstelling vooral samen beleven. Vandaar dat ik andere onderzoekers zeker zou aanraden om juist niet alle abstracte theorieën over kunsteducatie te gebruiken om de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest in te schalen. Er zijn al vele onderzoeken gedaan naar de wijze waarop docenten en culturele instellingen vorm geven kunsteducatie en het zou goed zijn om daarnaast de meningen van Nederlandse leerlingen over kunsteducatie duidelijker te horen. Uiteindelijk zijn zij degenen voor wie de educatie georganiseerd wordt en degenen die in de toekomst mogelijk wijs bezoekers zullen worden van het Rotterdams Philharmonisch Orkest.

Educatieve projecten zoals die plaatsvinden bij het Rotterdam Philharmonisch orkest zijn naar mijn mening een goed voorbeeld van kunsteducatie die niet alleen voldoet aan de verwachtingen van de beleidmakers, maar juist ook aan de wensen van docenten en hun scholieren. Doordat de voorstellingen thematisch zijn opgebouwd, spreken ze zeer tot de verbeelding van de Rotterdamse scholieren. De voorstellingen die ik persoonlijk heb mogen bijwonen, werden gekenmerkt door een herkenbaar thema, zonder dat er concessies werden gedaan aan de uitvoering van de klassieke muziek. Het orkest mag trots zijn op de projecten die ze aanbieden en dit onderzoek heeft aangetoond dat het orkest zich profileert als een serieuze aanbieder van kunsteducatie in de gemeente Rotterdam. Een vervolg op dit onderzoek zou dus vooral in de diepte meer informatie kunnen opleveren voor het orkest. De algemene tendens is dat de docenten zeer tevreden zijn over de educatieve projecten, maar er is altijd ruimte voor verdere verbetering. In dat licht moeten de tamelijk milde kritiekpunten die ik hier in de conclusie op een rij heb gezet dan ook worden gezien.

7. Literatuurlijst

- Abbing, H. 2006. *Van hoge naar nieuwe kunst*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Alexander, V. 2008. *Sociology of the arts: Exploring fine and popular forms*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Allesup, R.E. 2003. Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of research in music education*, 51 pp 24-37.
- Baarda, D., De Goede, M., Van der Meer-Middelburg, A. 2007. *Basisboek interviewen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bamford, A. 2007. *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Bevers, A. M. 2010. De monitoronderzoeken cultuureducatie 2005-2009. In *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2010*, IJdens, T. e.a., (Eds.), pp 113-125. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Blok, H., Oostdam, R., Peetsma, T. 2007. *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christiansen, T. 2007. *The shelf life of DBAE: Art teacher retention of discipline-based arte education strategies in the classroom*. Florida State University: PHD-Thesis chapter 2: pp 12-45.
- Cowles, A. 2001. *Cultuureducatie nader bekeken. Evaluaties van vijftien jaar cultuur en school*. Universiteit Utrecht: MA Thesis Theaterwetenschappen.
- Cultuurnetwerk Nederland, 2004. *Zicht.... op cultuureducatie en basisonderwijs: beleid en praktijk*. Utrecht.
- Davis, R. A. 2005. Music education and cultural identity. *Educational philosophy and theory* 37/1.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). New York: Free Press.
- Van Eijck, K., Van Bree, L., Derickx, K. 2010. *Een klassiek experiment: Wat gebeurt er met houdingen en opvattingen t.a.v. klassieke concerten wanneer niet-liefhebbers deze daadwerkelijk bijwonen?* Paper voor de 4de conferentie onderzoek in cultuureducatie, 28 juni, cultuurnetwerk/ Radboud universiteit Nijmegen.
- Flyn, P., Pratt, G. 1995. *Developing an understanding of appraising music with practicing primary teachers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gemeente Rotterdam, 2007. *In verbeelding van elkaar. Samen het toneel van de stad zijn*. Rotterdam.
- Gemeente Rotterdam, 2008. *Meer Rotterdammers doen mee(r) aan cultuur. Het Rotterdams*

- programma cultuurbereik 2009-2012*. Rotterdam.
- Gemeente Rotterdam, 2011. *Aanval op uitval. Rotterdams onderwijsbeleid 2011-2014*. Rotterdam.
- Gootjes, L., Groot M.J., Huij, E.G., Klapwijk, L. 2010. *Kennisbasis cultuureducatie*. Universiteit Groningen: concept.
- Haanstra, F. 2001. *De schoolse muze*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P. 2008. Doel en streven van Cultuur en School. In M. van Hoorn (Ed.), Pegasus' vlucht gevolgd. *Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. *Cultuur+Educatie* 21 pp 10-48.
- Hargreaves, D.J. 1983. *Kunstzinnig onderwijs: een vak op zich. Naar een andere visie op kunsteducatie*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hargreaves, D.J. 2003 *Music education in the twenty-first century: a psychological perspective*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harland, J. 2008. Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. *Cultuur + educatie* 23 pp 12-52.
- 't Hart, H. Boeije, H. Hox, J. 2007. *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Van Heusden, B. 2011. Kunst en in cultuur. *Kunstgebouw Magazine* 2 pp 1-5.
- Konings, F. 2011. *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Utrecht: Fonds voor cultuurparticipatie.
- Van Lanchot, V., Rass, A., Van Tuinen, S. 2006. *Culturele en kunstzinnige activiteiten. Richtlijnen voor een richtlijn*. Enschede: SLO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2006. *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2011. *Meer dan kwaliteit, een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag.
- Nagel, I. 2002. Op welke leeftijd lijken kinderen het meest op hun ouders? Cultuurparticipatie tussen zes en achttien jaar. *Mens en Maatschappij* 3 pp 207-230.
- Peery, C., Peery, I. 1986. Effects of exposure to classical music on the musical preferences of preschool children. *Journal of research in music education* 34 pp 24-33.
- Raad voor Cultuur, 2012. *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag.
- Rijksoverheid, 2012. *Nieuwsbrief versterking cultuureducatie*. Den Haag.
- Rotterdams Philharmonisch Orkest, 2011. *Ontdek onze helden*. Rotterdam.
- Schokker, T., Van Katwijk, J., Arendz, T. 2011. *CU @ School. Jeugdcultuur en onderwijs*. Den Haag: Babylon.

- SCP, 2009. *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars: Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag.
- Sichivitsa, V. 2007. The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research studies in music education* 29 PP 55-68.
- Silverman, D. 2011. *Interpreting Qualitative Data*. London: Saga Publications.
- Stakelum, M. 2008. Creating a musical world in the classroom: application of a Bourdieuan approach towards understanding teacher practice. *B.J. Music* 25 PP 91-102.
- Van Wieringen, F. 2010. De onzekerheid van het onderwijs. *Ntor* maart 2010 PP 29-45.

Online Bronnen

Website Rotterdams Philharmonisch Orkest, geraadpleegd op verschillende data tussen februari en augustus 2012.

<https://www.rpho.nl/>

Website Cultuurnetwerk Nederland, geraadpleegd in mei 2012.

<http://www.cultuurnetwerk.nl/>

Website Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. geraadpleegd op verschillende data tussen februari en augustus 2012.

<http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/>

Andere Bronnen

Gesprekken met Katinka Reinders in Rotterdam, op verschillende data in 2012

8. Bijlagen

Bijlage 1

Interviewschema

Interviewschema voor mijn onderzoek naar de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest

Beste Ik heb u gevraagd om mee te werken aan mijn onderzoek over het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Tijdens dit onderzoek tracht ik een beeld te krijgen van de educatieve projecten van het orkest. Het interviewen van de deelnemers aan deze educatieve projecten vormt de kern van mijn onderzoek. Aan de hand van de resultaten zal ik een beter beeld krijgen van de projecten en hoe deze door de Rotterdamse onderwijswereld gewaardeerd worden.

Tijdens dit interview zal ik vooral ingaan op thema's die betrekking hebben op de opzet van de projecten en de manier waarop u of uw school contact heeft gehad met het orkest. De vragen zullen grotendeels betrekking hebben op uw waardering voor verschillende aspecten van de projecten. Aan de hand van dit interview, waarvan u de uiteindelijke versie (transcriptie) uiteraard ter inzage kunt krijgen, zal ik een analyse uitvoeren en deze gebruiken voor mijn scriptie over de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Het uiteindelijke doel van mijn onderzoek is om een bijdrage te leveren aan een nog betere aansluiting van de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest op de wensen van de Rotterdamse scholen.

Introductie met algemeen inleidende vragen

- Op welke school werkt u en hoe lang werkt u daar al?
- Wat voor soort school is dat? Is het bijvoorbeeld een school voor bijzonder onderwijs of wellicht speciaal onderwijs? Heeft de school daarnaast een religieuze achtergrond?
- Is er nog wat bijzonders over de locatie van uw school te melden, bijvoorbeeld de buurt waarin hij zich bevindt?
- Hoe bent u betrokken geraakt bij het cultuuronderwijs op de school waar u werkt? Vindt u cultureel onderwijs op uw eigen school belangrijk? Waarom vindt u dat belangrijk?
- Hoe vaak bezoekt uw school buitenschoolse culturele projecten (enkel cultuurcoördinatoren) en hoe kijkt u tegen het idee van buitenschoolse culturele projecten aan?
- Heeft u in het afgelopen schooljaar ook educatieve projecten van andere Rotterdamse culturele instellingen bezocht? Welke instellingen waren dat?

- Werken jullie met min of meer vaste contacten op het gebied van cultuureducatie? Hoe onderhouden jullie die contacten? Gaat het contact ook zo met betrekking tot het Rotterdams Philharmonisch Orkest?
- Gebeurt er daarnaast op de school zelf veel op het gebied van kunst en cultuur? Zijn er bijvoorbeeld culturele avonden en dergelijke? Projecten met mensen van buitenaf?
- Wat zijn de belangrijkste doelstellingen wat betreft cultuur op uw school? En wat is specifiek jullie visie op cultuur educatie?

Rol die kunsteducatie speelt binnen de onderwijswereld

-Hoe komen op uw school de beslissingen met betrekking tot cultuureducatie tot stand? Waarom is er bijvoorbeeld gekozen om een bezoek te brengen aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest?

-Bent u bekend met de Nederlandse kerndoelen die gelden voor kunst en cultuur en hebben deze regels invloed op het beleid dat u of uw school voert?

-Vindt u goede educatie een taak van de overheid, of denkt u dat een groot deel van de verantwoordelijk op de schouders van de docenten rust? Wat zijn volgens u de taken/verantwoordelijkheden van de (lokale of nationale) overheid, en wat is de rol van de docent in het geheel?

-Ziet u de meerwaarde van culturele kennisoverdracht door professionals, zoals bijvoorbeeld door de musici van het Rotterdams Philharmonisch Orkest?

-Wat vindt u van de acteur die de muziek begeleidt tijdens de projecten bij het Rotterdams Philharmonisch Orkest? Is de aanpak van het orkest persoonlijk genoeg? Worden de kinderen op hun eigen niveau geïntroduceerd tot de wereld van de klassieke muziek?

Positie van de docenten binnen kunsteducatie

(Persoonlijke invulling)

- Hoe geeft u het cultureel onderwijs in de klas vorm? Concentreert u zich op kunst die op zichzelf belangrijk is, of kijkt u ook wat voor de leerlingen van belang is en in hoeverre lukt het u om cultureel onderwijs in te bedden in het curriculum?
- Hoe bereidt u de leerlingen voor op een bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch Orkest?

- Hoe schaaft u de educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest in? Als hoge kunst of meer gericht op de belevingswereld van de leerlingen?
- Wat vindt u van cultuureducatie waarin kinderen algemeen geachte vaardigheden kunnen opdoen? Kunt u hier voorbeelden van noemen? Leent cultureel onderwijs zich daar goed voor?
- Hoe maakt u de buitenschoolse cultuurprojecten onderdeel van het dagelijkse onderwijs? Welke plaats neemt het in gedurende de les, tijdens welk vak vindt het bijvoorbeeld plaats?
- Hoe kijkt u tegen de invulling van het leraarschap aan, voelt u zich verantwoordelijk voor de (culturele ontwikkeling) van uw leerlingen.
- Hoe brengt u uw persoonlijke inzichten over kunst en cultuur over aan de leerlingen?
- Hoe belangrijk is het persoonlijke aspect binnen het cultureel onderwijs? Moet jezelf deskundig/bevlogen zijn bij de begeleiding van de leerlingen en ziet u dezelfde kwaliteiten bij collega's? Vindt u de medewerkers/musici van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bevlogen, ook in de benadering tot uw leerlingen?
- Hoe en wanneer heeft u zelf kennis gemaakt met kunst en cultuur? Wat betekenen deze twee zaken eigenlijk voor u persoonlijk?

Educatieve projecten van het Rotterdams Philharmonisch orkest

- Hoe heeft u het educatieve project van het Rotterdams Philharmonisch Orkest dat u recent bezocht heeft (naam voorstelling), ervaren?
- Hoe vond u de opzet, sloot het project aan op de belevingswereld van uw leerlingen?
- Heeft u na afloop van het project de belevenis nog klassikaal besproken met uw leerlingen? Zo ja, wat vonden de leerlingen van de voorstelling?
- Sluiten de projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest aan op het kennisniveau van de leerlingen? Worden ze genoeg uitgedaagd?
- Hoe is uw school in eerste instantie terecht gekomen bij het Rotterdams Philharmonisch orkest? En waarom koos u specifiek voor deze voorstelling (naam voorstelling)?
- Wat vond u van de informatieverstrekking vanuit het orkest, voorafgaand aan uw bezoek?
- Hoe verliep het bezoek aan het Rotterdams Philharmonisch orkest, was alles duidelijk geregeld?
- Is er na de voorstelling nog contact geweest tussen uw school en het orkest?

- Hoe verliep de evaluatie van het project dat u bezocht? Zocht het orkest contact met u? Is er met de andere leraren op uw school nog over gesproken?
- Heeft u eerder projecten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest bezocht? Zo ja, zijn er zaken veranderd sinds uw laatste bezoek?
- Zijn er verder nog aanvullingen of opmerkingen die u heeft ten opzichte van de evaluatie van de educatieve projecten? Zou u bepaalde zaken bijvoorbeeld graag anders zien?

Bedankt dat ik dit interview mocht afnemen.