

Erasmus Universiteit Rotterdam
Erasmus School of History, Culture and Communication

Master Thesis Kunst- en Cultuurwetenschappen
Augustus 2012

Studiejaar 2011 | 2012
Begeleider Prof. dr. C.J.M. van Eijck
Tweede lezer dr. J. van den Dool

Marlon Peters (347389) | marlonpeters@hotmail.com

Cultuureducatie een aantoonbare ondersteuning in het onderwijs?

De effecten van cultuureducatie op schoolprestaties, creativiteit,
zelfwaardering, schoolwelbevinden en beleving

Inhoud

Inleiding.....	4
Vraagstelling.....	5
Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie.....	7
Opbouw.....	8
Hoofdstuk 1. Theoretisch kader.....	9
1.1 Cultuur.....	9
1.2 Cultuureducatie.....	11
1.3 Cultuureducatie in het Nederlandse cultuurbeleid.....	12
1.4 Het meten van effecten van kunsteducatie.....	14
1.5 Mogelijke effecten van kunsteducatie op schoolprestaties, creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden en beleving	16
1.5.1. Schoolprestaties	16
1.5.2. Creativiteit	18
1.5.3. Zelfwaardering.....	20
1.5.4. Schoolwelbevinden.....	21
1.5.5. Plezier.....	22
Hoofdstuk 2. Onderzoeksmethoden en opzet.....	25
2.1 Vraagstelling.....	25
2.2 Onderzoeksmethoden.....	25
2.3 Meetinstrumenten.....	27
2.4 Focusgroepen.....	30
Hoofdstuk 3. Analyse en resultaten.....	32
3.1 De enquêtes.....	32
3.1.1. Creativiteit.....	32
3.1.2. Zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties.....	34
3.1.3. Plezier.....	35
3.1.4. Vergelijking van de workshops.....	35
3.1.5. Samenhang tussen verschillende items.....	38

3.2 De focusgroepen.....	43
3.2.1. Zelfwaardering.....	43
3.2.2. Schoolwelbevinden.....	44
3.2.3. Plezier.....	45
3.2.4. Invloed van docenten.....	46
Hoofdstuk 4. Conclusie.....	48
4.1 Beantwoording vraagstelling.....	48
4.1.1. Creativiteit.....	48
4.1.2. Zelfwaardering.....	49
4.1.3. Schoolwelbevinden.....	49
4.1.4. Schoolprestaties.....	50
4.1.5. Plezier.....	51
4.2 Reflectie pilot onderzoek.....	52
4.3 Aanbeveling verder onderzoek.....	54
Literatuur.....	55
Bijlage.....	58
Voormeting: enquête cultuur- en sportleerlingen.....	58
Nameting: enquête cultuur- en sportleerlingen.....	69
Interviewschema focusgroepen.....	81
Transcriptie focusgroepen.....	84

Inleiding

‘Cultuureducatie voedt je om een flexibel en standvastig mens in de maatschappij te worden. Cultuuronderwijs is niet alleen van belang tijdens je schooltijd maar speelt ook een rol in je verdere toekomst. Het leidt op tot iemand die flexibel is, zich kan bewegen in de maatschappij’ (Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2011). Cultuureducatie in het onderwijs is belangrijk. Demissionair staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Halbe Zijlstra is hier ook van overtuigd; het draagt bij aan zowel de persoonlijke ontwikkeling als aan de creativiteit van kinderen en de samenleving als geheel (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Enerzijds vindt Zijlstra het belangrijk kinderen een stevige basis te bieden op het gebied van kunst en cultuur, maar anderzijds verwacht Zijlstra wel van de sector dat deze komt met heldere, meetbare criteria voor cultuureducatie en dat externe effecten van grote invloed zijn bij de legitimering van het cultuurbeleid. Voorheen stond het draagvlak voor cultuursubsidies en initiatieven niet ter discussie, terwijl dit vandaag de dag binnen de politiek wel anders is. Dit is mede te danken aan de moord op politicus Pim Fortuin op 6 mei 2002. Hierdoor is de Nederlandse politiek namelijk flink gepolariseerd. Ook de financiële crisis speelt een rol. Er heerst momenteel onrust en onzekerheid in de kunst- en cultuursector. Er is een enorme druk van buitenaf voelbaar door onder andere de bezuinigingen in de kunst en cultuur. Mede door de vraag om legitimering vanuit de politiek komt de vanzelfsprekendheid van cultuureducatie steeds meer in de verdrukking en daarom is het van groot belang om aan te tonen wat cultuureducatie concreet oplevert voor kinderen en jongeren.

Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR) begeleidt, adviseert en onderzoekt op het gebied van cultuureducatie in Rotterdam. KCR ondersteunt scholen in het basis- en voortgezet onderwijs bij het vormgeven van doeltreffende en passende cultuureducatie omdat zij ervan overtuigd zijn dat kunst- en cultuureducatie essentieel is bij een brede en veelzijdige ontwikkeling van kinderen en jongeren (Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2012). KCR heeft contact gezocht met Erasmus Universiteit Rotterdam om in samenwerking te zoeken naar een antwoord op de vraag naar het belang van cultuureducatie. Vanuit het KCR leefde de vraag met welke methoden en instrumenten het mogelijk is aan te tonen wat cultuureducatie concreet oplevert. Mede door dit verzoek is dit pilot onderzoek van start gegaan.

Buiten de vraag naar legitimering, wordt er ook steeds meer een bijdrage verwacht van culturele instellingen en initiatieven aan onder meer de samenleving. Dit is ook terug te zien in cultuureducatie; gemeenten vragen scholen steeds vaker cultuureducatie te legitimeren aan de hand van externe effecten. Cultuureducatie lijkt steeds minder op zichzelf te staan maar juist bij te dragen aan externe doelen. Dit blijkt ook uit het Rotterdams onderwijsbeleid 2011-2014, *Beter Presteren*. In dit onderwijsbeleid ligt de nadruk op taal en rekenen voor het basisonderwijs en Nederlands en Wiskunde voor het voortgezet onderwijs. De gemeente is ervan overtuigd dat taal en rekenen de basis vormen waarop kinderen zich verder ontwikkelen (Rotterdams Onderwijsbeleid, 2011). Aan de hand van dit gegeven is het eerste meetbare criterium voor dit pilot onderzoek vastgesteld; leerprestaties. Daarbij wordt er ook gekeken hoe cultuureducatie samenhangt met schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving, aangezien ook deze factoren regelmatig geformuleerd worden als externe effecten in doelstellingen van cultuureducatie.

Het is een streven om cultuuronderwijs in de toekomst een vaste plek binnen het onderwijs te bieden zodat het een vanzelfsprekend onderdeel zal uitmaken van de opleiding van elk kind. Om dit ideaalbeeld na te streven, is het nodig om de resultaten van cultuureducatie meetbaar te maken aan de hand van diverse criteria, zodat kan worden aangetoond wat cultuureducatie feitelijk oplevert voor kinderen en jongeren. Een voorbeeld hiervan is de onderzoeksinventarisatie van de effecten van creatief schrijven in het onderwijs, geschreven door Van Burg (2010). Zij heeft aan de hand van zelf opgestelde randvoorwaarden in totaal elf onderzoeken geselecteerd naar effecten van creatief schrijven in het onderwijs om vast te kunnen stellen of creatief schrijven goed is voor een leerling. Van Burg concludeert dat creatief schrijven effect heeft op 'het denken, het leren, het leren denken, het lezen, het discussiëren, het waarderen, het schrijven en de prestaties van leerlingen' (Van Burg, 2010, p. 13). Deze onderzoeksinventarisatie richt zich specifiek op schoolprestaties van leerlingen. Het onderhavige pilot onderzoek hanteert meerdere criteria om zo verscheidene effecten van cultuureducatie te kunnen meten, namelijk: schoolprestaties, schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving.

Vraagstelling

Het doel van dit pilot onderzoek is om eventuele effecten van cultuureducatie in het Rotterdamse voortgezet onderwijs in kaart te brengen. Om dit te realiseren, wordt er gekeken naar de relatie tussen deelname aan cultuureducatie projecten en meetbare

criteria (schoolprestaties, schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving). Daarvoor moet eerst bekeken worden welke onderzoeksmethoden het beste aansluiten bij de diverse criteria. Groepen leerlingen uit het voortgezet onderwijs in Rotterdam zullen worden gevolgd bij hun deelname aan cultuureducatieve projecten via een voor- en nameting. Tijdens de voor- en nameting zullen de diverse criteria worden getoetst. Daarnaast zullen twee focusgroep gesprekken worden afgenomen met deelnemende leerlingen om zo plezier en beleving zo specifiek mogelijk in kaart te kunnen brengen. Hiervoor is de volgende centrale vraagstelling geformuleerd:

Hoe hangt de deelname aan cultuureducatieprojecten samen met schoolprestaties, schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Rotterdam en hoe kunnen die samenhangen worden verklaard?

KCR begeleidt scholen en culturele instellingen in Rotterdam bij het vormgeven van effectief cultuuronderwijs (Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2012). Een van deze scholen is Palmentuin gevestigd in Rotterdam Zuid. Het is een kleinschalige middelbare school waar plaats is voor maximaal driehonderd leerlingen en onderwijs kan worden gevolgd in de richting MAVO, gemengde leerweg en de kaderberoepsgerichte leerweg. Vanaf 2011 is Palmentuin in samenwerking met KCR gestart met de verlengde leertijd Top-uren. In de verlengde leertijd volgen eerstejaars en tweedejaars leerlingen activiteiten op het gebied van kunst, cultuur en sport. De verlengde leertijd Top-uren is er specifiek voor leerlingen die geen deel uit maken van de theater- of sportleerlijn (Palmentuin, 2011). Voor dit onderzoek zullen er diverse klassen worden gevolgd middels een voor- en nameting die deelnemen aan deze verlengde leertijd. Als controlegroep zal er gekeken worden naar een klas die deelneemt aan de sportleerlijn.

Het is een enorme uitdaging om het belang van cultuureducatie op methodisch overtuigende wijze in kaart te brengen en om die reden is er een samenwerking tot stand gekomen met masterstudente Liesbeth Kom. Kom (2012) onderzoekt de vertaalslag van het overheidsbeleid op het gebied van cultuureducatie door de onderzochte Rotterdamse school en kunstvakdocenten en de samenhang tussen deze vertaalslag en de beleving van leerlingen. Om de beleving van leerlingen te inventariseren, zullen Kom en ik samenwerken door samen focusgroepen te leiden die bestaan uit leerlingen die deelnemen aan de verlengde leertijd Top-uren aan de Palmentuin.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er gekozen voor zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve methode van onderzoek. Voor het kwantitatieve deel is gekozen voor een experimentele opzet. Door middel van een experimenteel onderzoek kunnen leerlingen tijdens activiteiten van de verlengde leertijd gevolgd worden via een voor- en nameting en de resultaten van deze voor- en nameting kunnen worden vergeleken met een controlegroep. Met deze vergelijking wordt geprobeerd in kaart te brengen in hoeverre deze activiteiten diverse opvattingen, gedragingen en vaardigheden van leerlingen hebben beïnvloed. Tijdens de voor- en nameting zullen de leerlingen een enquête invullen met diverse vragen en opdrachten om de relatie tussen de kunst- en cultuuractiviteiten en opgestelde criteria te inventariseren. Tussen de voor- en nameting zitten zeven weken; de voormeting vindt plaats voordat de leerlingen kunst- en cultuurworkshops gaan volgen en na het afronden van de workshops vindt de nameting plaats. Onder de controlegroep die deelneemt aan de sportleerlijn vinden de voor- en nameting op dezelfde twee dagen plaats.

De focusgroep is een bekende aanpak bij kwalitatief onderzoek waarbij een discussieleider het groepsgesprek faciliteert. Het groepsgesprek wordt toegepast om de beleving van leerlingen te achterhalen tijdens de kunst- en cultuurworkshops van de verlengde leertijd. Een focusgroep, ofwel een groepsdiscussie, wordt toegepast omdat de interactie in een groep tot nieuwe inzichten kan leiden. Een groepsgesprek heeft een open en ongedwongen sfeer waardoor deelnemers zich vrij voelen een bijdrage te leveren aan het gesprek (Baarda, 2009). In totaal zijn tien leerlingen, verdeeld over twee groepsgesprekken, ondervraagd over de beleving van de workshops in samenwerking met Kom (2012).

Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

De maatschappelijke relevantie van dit onderwerp ligt onder andere in de legitimering van cultuureducatie. Cultuureducatie is geen vanzelfsprekend kerncomponent van het huidige schoolcurriculum; er is namelijk geen duidelijk verankerd beleid voor cultuureducatie binnen het onderwijs. Van Heusden (2011, p. 12) benadrukt dat ‘mensen behoefte hebben aan houvast en aan een kader en juist dat is een enorme drive om inderdaad eindelijk cultuureducatie eens stevig te verankeren’. Juist bij cultuureducatie ontbreekt een stevig fundament en mede door het huidige politieke klimaat komt cultuureducatie steeds meer in de verdrukking. Dit pilot onderzoek kan een bijdrage leveren om op den duur een stevige basis voor cultuureducatie te creëren in het onderwijs en culturele instellingen.

Er wordt geprobeerd dit onderwerp in de cultuurwetenschappen inzichtelijker te maken. Er zijn namelijk diverse empirische studies gedaan naar eventuele effecten van cultuureducatie binnen het onderwijs, maar deze onderzoeken zijn erg versnipperd. Daarbij kunnen er vaak vraagtekens geplaatst worden bij de validiteit van deze onderzoeken; het blijkt een lastige opgave een onderzoek uit te voeren aan de hand waarvan heldere uitspraken kunnen worden gedaan over hetgeen cultuureducatie daadwerkelijk teweegbrengt, vooral omdat effecten van cultuureducatie lastig te isoleren zijn van andere gebeurtenissen in het leven van leerlingen. Door een methodisch streng opgezet pilot onderzoek te starten naar de eventuele effecten van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs aan de hand van diverse opgestelde criteria, zal de wetenschappelijke kennis aangevuld worden. Wellicht kan dit onderzoek bijdragen aan het aantonen van het belang van verder onderzoek naar eventuele effecten van cultuureducatie. Een stevige empirisch-theoretische basis kan helpen cultuureducatie op den duur een vaste plek te geven binnen het onderwijs en culturele instellingen.

Opbouw

In hoofdstuk 1 wordt er in het theoretisch kader ingegaan op onderwerpen die betrekking hebben op cultuureducatie en effecten van cultuureducatie. In hoofdstuk 2 worden de onderzoeksmethoden die voor dit pilot onderzoek gebruikt zijn toegelicht, met daarin onder andere aandacht voor de meetinstrumenten en focusgroepen. Het volgende hoofdstuk (3) presenteert en analyseert de vergaarde resultaten. Als eerste zal het kwantitatieve deel van het onderzoek besproken worden, om daaropvolgend de focusgroepen uit te leggen. Als afsluiting volgt hoofdstuk (4), waarin de bevindingen uit dit pilot onderzoek worden samengevoegd tot een conclusie. Enerzijds worden de resultaten gepresenteerd en anderzijds wordt de bruikbaarheid van de gebruikte methoden en instrumenten besproken. Ook zal er een reflectie zijn op de uitgevoerde pilot studie en zullen er aanbevelingen worden gegeven voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 1. Theoretisch kader

In het theoretisch kader zal een beschrijving volgen van diverse theorieën en begrippen die van belang zijn voor het onderzoek naar effecten van cultuureducatie in het Rotterdamse voortgezet onderwijs. Er wordt gestart met het overkoepelende begrip ‘cultuur’ om vervolgens de betekenis van cultuureducatie uiteen te zetten aan de hand van diverse theorieën. Daarop volgt een beschrijving van cultuureducatie binnen het Nederlandse cultuurbeleid en afsluitend worden diverse onderzoeken besproken naar effecten van cultuureducatie op creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden, schoolprestaties en beleving.

1.1 Cultuur

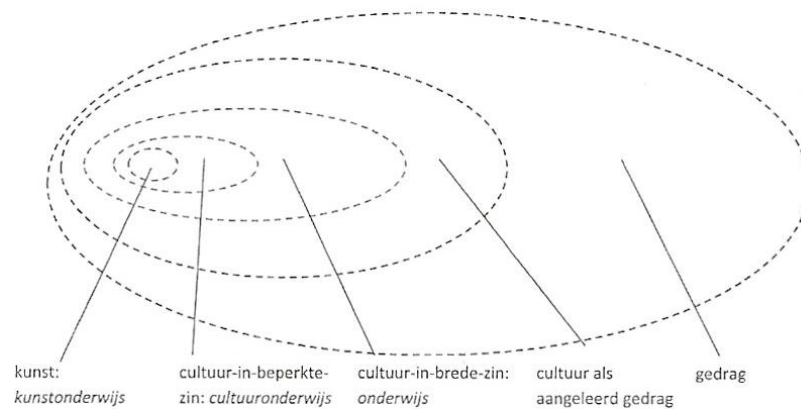
Het thema cultuur kent vele betekenissen en definities. Waar begint en eindigt cultuur? Cultuurnetwerk (2012) hanteert een sociologische betekenis van cultuur:

‘Cultuur is de leefstijl van een samenleving, samengesteld uit een mix van subculturen met hun geloven, gewoonten en gebruiken. Aan de leefstijl van een groep of gemeenschap ontleen mensen hun identiteit. Voor inzicht in de leefstijlen van het verleden kunnen we teruggrijpen op tradities, overleveringen en het materiele cultureel erfgoed’ (Cultuurnetwerk Nederland, 2012).

Hoogleraar *Cultuur en Cognitie* Barend van Heusden (2010) definieert cultuur door te beginnen bij alle levende wezens en hun geheugen. Alle levende organismes zijn in staat zich een voorstelling te maken van hun omgeving. Ieder levend organisme is op zijn eigen karakteristieke manier aangepast aan zijn omgeving. Deze gedeeltelijk aangeboren en gedeeltelijk aangeleerde voorstellingen vormen het geheugen. Dankzij dit geheugen kunnen organismen zich in stand houden en overleven. Het geheugen stuurt ons gedrag en dit gedrag zorgt voor nieuwe informatie waar het geheugen vervolgens weer op reageert. Ieder levend organisme bevindt zich in een wereld die waargenomen en begrepen wordt via zijn eigen karakteristieke geheugen. Een paard leeft bijvoorbeeld in een andere wereld dan een vlieg. Dieren herkennen, op basis van het geheugen waar ze over beschikken, hun omgeving. Barend van Heusden (2010) omschrijft dit proces als cognitie. Cognitie bevat alle onderdelen van dit proces van herkenning zoals waarneming, de emotie die ontstaat door de waarneming en eventuele reacties die in het

geheugen opgeslagen zijn. Mensen gebruiken hetzelfde herkenningsproces, maar er is één onderscheid in de cognitie. Mensen zijn namelijk ook in staat dingen *niet* te herkennen. Dit lijkt voor de hand liggend, want hoe vaak realiseren we ons niet dat we iets *niet* begrijpen of weten? Je zou kunnen zeggen dat iets *niet* herkennen iets buiten de vertrouwde omgeving is, net als bij dieren. Maar mensen hebben het vermogen om te beseffen dat er iets is dat ze *niet* herkennen. De omgeving om je heen is telkens iets anders dan we ons herinneren. Dit komt door ons tijdsbesef, dit staat namelijk in direct verband met de gewaarwording dat de wereld steeds anders wordt. Dit is een aanmerkelijk verschil tussen de cognitie van mens en dier; mensen zijn zich ervan bewust dat ze herinneringen hebben en dat dit anders is dan de werkelijkheid. Kenmerkend voor de menselijke cognitie is het verschil tussen het geheugen waarmee we onze omgeving herkennen en de 'harde' werkelijkheid. Volgens Barend van Heusden (2010) leven we op deze manier in twee werelden tegelijk; die van het geheugen waarmee we onze omgeving herkennen en de 'harde' werkelijkheid die maar gedeeltelijk samenvalt met ons geheugen. Mensen worden voortdurend met deze twee werelden geconfronteerd en dit is 'de motor van de menselijke cultuur' (Van Heusden, 2010, p. 11). Cultuur is volgens Van Heusden (2010) niets anders dan het omgaan met het verschil tussen werkelijkheid en geheugen. Daarbij maakt Van Heusden (2010) een onderscheid tussen vier betekenissen van cultuur; cultuur als aangeleerd gedrag, cultuur-in-brede-zin, cultuur-in-beperkte-zin en cultuur is kunst. De meest brede definitie stelt cultuur gelijk aan aangeleerd gedrag, ofwel al het gedrag dat niet erfelijk bepaald is maar geleerd wordt door imitatie of door onderwijs. Dit wordt ook wel het sociologische cultuurbegrip genoemd. De manieren waarop we praten, eten, ons kleden en met elkaar omgaan vallen hier allemaal onder cultuur. Cultuur-in-brede-zin is een iets minder brede definitie van cultuur; het is alles wat mensen creëren en uitvoeren. Dit wordt vaak omschreven als het antropologisch cultuurbegrip. Cultuur als doelbewust gedrag, voorbehouden aan mensen. Het staat in verband met ons vermogen om ons de wereld om ons heen anders voor te stellen dan hij op een bestemd moment is. Dit kan door taal, maar ook in beelden. Cultuur-in-beperkte-zin betreft een geringer deel van wat mensen doen en maken, namelijk het deel waar mensen op zichzelf reflecteren. Dit wordt ook wel het cultureel zelfbewustzijn genoemd; er wordt afstand genomen van het dagelijks leven en vervolgens wordt er geprobeerd het bestaan vorm en inhoud te geven. Nieuws, geschiedenis, literatuur, filosofie, religie en kunst worden hieronder gerekend. Cultuur als kunst is de meest beperkte definitie. Cultuur wordt hier beschouwd als overkoepelend thema voor alle kunstdisciplines zoals

literatuur, muziek, theater, beeldende kunst, dans, film en fotografie (Van Heusden, 2010). Hieronder staan de vier cultuurbegrippen in een schema weergegeven:



Figuur 1: De vier cultuurbegrippen (Van Heusden, 2011, p. 5).

Wat levert cultuur concreet op binnen onze samenleving? Waarom zou cultuur ondersteund moeten worden? Hier zijn verschillende argumenten voor te bedenken. Diverse culturele instellingen, politieke partijen en gemeenten hanteren zelf-geformuleerde beweegredenen om cultuur binnen de samenleving te stimuleren of ondersteunen. Cultuur wordt veelal gezien als een verrijking, of het nu gaat over het ervaren van het aanbod van cultuur of om het zelf beoefenen van kunst. Binnen het politieke veld wordt regelmatig gesproken over de bijdrage van cultuur aan de maatschappelijke participatie en het vergroten van individuele culturele competenties zoals verbeelding, creativiteit en zelfontplooiing. Volgens de Rotterdamse gemeenteraad is cultuur in staat het creatieve vermogen van de samenleving te bevorderen (Rotterdamse Onderwijsbeleid, 2011). Cultuur zet mensen aan het denken en laat ze kennis maken met nieuwe werelden. Een ander argument is dat cultuur kan zorgen voor sociale cohesie tussen diverse groepen, het kan ontmoetingen en samenhang stimuleren. Verschillende culturele instellingen zijn ervan overtuigd dat meer deelname aan en contact door cultuur kan leiden tot meer sociale cohesie zoals identificatie met Nederland, vertrouwen en interetnisch contact (Van Der Kamp en Ottevanger, 2003).

1.2 Cultuureducatie

Cultuureducatie wordt veelal gebruikt als een overkoepelend begrip voor kunst-, erfgoed-, media- en literatuureducatie. De meest ruime definitie van cultuureducatie is: 'alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet'

(Cultuurnetwerk, 2012). Met kunsteducatie ontplooiën mensen kunstzinnige vaardigheden, competenties en talenten door formele zowel als informele beoefening van kunst. Dit is dus het zelf beoefenen van een kunstvorm of naar kunst kijken en/of het zelf ervaren. Binnen kunsteducatie kunnen diverse kunstvormen aan bod komen, zoals beeldende kunst, schilderkunst, dans, theater, architectuur, mode, fotografie, nieuwe media of literatuur (Cultuurnetwerk Nederland, 2012).

Cultuureducatie wordt ook wel cultuuronderwijs genoemd. Binnen het vierjarig onderzoek 'Cultuur in de Spiegel' onder leiding van Van Heusden (2011) aan de Rijksuniversiteit Groningen wordt een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs aan het basis- en voortgezet onderwijs ontwikkeld. Van Heusden (2011) is ervan overtuigd dat het vermogen om een cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen de kern vormt van cultuuronderwijs. Om dit cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen, zijn er vier culturele basisvaardigheden nodig: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse. Deze vier culturele basisvaardigheden zorgen ervoor dat mensen kunnen omgaan met verschil en verandering en dit kunnen herkennen. Cultuuronderwijs heeft als doel het ontwikkelen van 'zelfreflectie, inzicht in de eigen cultuur, inzicht in de cultuur van anderen en dit in verschillende media leren uit te drukken' (van Heusden, p. 15, 2011). Binnen dit onderzoek wordt er over cultuureducatie gesproken en hier vallen alle vormen van kunst- en cultuuruitingen onder.

1.3 Cultuureducatie in het Nederlandse cultuurbeleid

In de zomer van 2007 ontstond de kredietcrisis in de Verenigde Staten en deze is vervolgens overgewaaid naar het internationale financiële systeem. Deze crisis op de financiële markten heeft ervoor gezorgd dat ook de Nederlandse overheid flink moest gaan bezuinigen. Daarbij is door maatschappelijke veranderingen zoals individualisering en liberalisering de financiering voor cultuur in de huidige samenleving steeds minder vanzelfsprekend geworden. In het beleidsstuk *Nieuwe Visie op het Cultuurbeleid 2013-2016* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011) is terug te lezen dat er de komende jaren veel minder geld beschikbaar is voor het cultuurbeleid. Het demissionaire kabinet wil aanzienlijk gaan snijden in de te verstrekken subsidies om naar eigen zeggen het ondernemerschap in de kunst- en cultuursector te stimuleren, zodat de sector minder afhankelijk wordt van deze subsidies. Culturele instellingen en kunstenaars dienen ondernemender te worden en zo een groter deel van hun eigen inkomsten te verwerven. Deze maatregelen zijn van grote invloed op de cultuursector en dit heeft ook op cultuureducatie zijn uitwerking. Het nieuwe cultuurbeleid op het gebied van

cultuureducatie is gefocust op een stevig fundament van cultuureducatie in het onderwijs. Volgens het kabinet is cultuureducatie van groot belang voor de creatieve en culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren. Om kinderen en jongeren een stevige basis op het gebied van kunst en cultuur aan te bieden is een flinke verankering van cultuureducatie in het onderwijs nodig. Op advies van de Raad van Cultuur wil de overheid zorgen voor duidelijkheid naar het onderwijs en culturele instellingen door het aanbieden van doorlopende leerlijnen met een heldere verdeling van de verantwoordelijkheden tussen rijk, provincies en gemeenten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Volgens het kabinet dragen doorlopende leerlijnen bij aan de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Scholen en docenten kunnen door een doorlopende leerlijn goed aangeven wat ze zelf willen aanbieden en waar ze een culturele instelling bij nodig hebben. Binnen het nieuwe beleid zijn in het *Programma cultuureducatie met kwaliteit* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011) de volgende activiteiten geformuleerd: (1) er is per leerling per jaar €10,90 beschikbaar om zo scholen te stimuleren de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren, (2) het maken van bestuurlijke afspraken tussen het rijk, provincies en gemeenten zoals de doorlopende leerlijn, (3) een betere ondersteuning van docenten en scholen bij het vormgeven van kerndoelen van cultuureducatie, (4) binnen culturele instellingen een hechter fundament van educatie in het beleid en (5) het Fonds Podiumkunsten en Cultuurparticipatie houdt onder andere toezicht op de samenhang van het cultureel aanbod op landelijk niveau. Er is echter nog veel werk te verrichten; er is in het huidige cultuurbeleid nog geen sprake van de solide verankering van cultuureducatie waar de overheid naar streeft. Vele kunst- en cultuurinitiatieven en projecten staan los van elkaar en zijn vaak gericht op een eerste kennismaking met kunst en cultuur. Bovendien werkt nog maar een gering aantal scholen met een doorlopende leerlijn.

Elke gemeente kan een andere invulling geven aan de doelstellingen zoals geformuleerd in het cultuurbeleid. Gemeente Rotterdam vindt het van groot belang om alle Rotterdamse jongeren in aanraking te brengen met kunst en cultuur om te laten zien waar het bij kunst en cultuur om gaat. De gemeente is ervan overtuigd dat cultuureducatie kan leiden tot een betere persoonlijke ontwikkeling en een groter gevoel van eigenwaarde bij jongeren (Gemeente Rotterdam, 2007). In het Rotterdamse cultuurbeleid staat dat alle basis- en middelbare scholen in 2012 in staat zijn om zelfstandig een standpunt over de rol van kunst en cultuur binnen het onderwijs te formuleren en om te zetten in een strategie met verbindingen binnen (schoolvakken) en

buiten (culturele instellingen) de school. Om dit te bereiken, ondersteunt de gemeente scholen bij de verankering van cultuureducatie in hun strategie en culturele instellingen krijgen ondersteuning bij het creëren van educatieve diensten. Daarbij is het programma Cultuur en School opgezet, waar onder andere het Cultuurtraject voor de onderbouw in het voortgezet onderwijs, cultuureducatie in het MBO en erfgoededucatie worden opgenomen (Gemeente Rotterdam, 2007). De verlengde leertijd top-uren, gestart in 2011 in het voortgezet onderwijs op Palmentuin in samenwerking met Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, valt ook onder het programma Cultuur en School. In de verlengde leertijd volgen eerstejaars en tweedejaars leerlingen activiteiten op het gebied van kunst, cultuur en sport om hen met meer plezier naar school te laten gaan (Palmentuin, 2011).

1.4 Het meten van effecten van kunsteducatie

Er zijn vele discussies op alle onderwijsniveaus in Nederland over de bijdrage van kunsteducatie aan academische prestaties. Haanstra (2000) biedt een overzicht van beschikbare evaluatiestudies naar de effecten van kunsteducatie. Hij is ervan overtuigd dat de uitgevoerde studies weinig tot geen empirisch bewijs hebben geleverd voor de effecten van kunsteducatie op academische prestaties. Voor het basisonderwijs bespreekt Haanstra (2000) de effectiviteit van speciale kunstprogramma's zoals de 'Verlengde Schooldag' en voor het voortgezet onderwijs de effectiviteit van kunst als examenvak voor iemands latere studie- en beroepsloopbaan. Voorstanders van kunsteducatie voorspellen niettemin positieve effecten op schoolprestaties. Diverse argumenten zijn ontleend aan de onderwijspsychologie; de verwachte positieve invloeden van een transfer van vaardigheden die zijn opgedaan via kunsteducatie naar andere vakken. Andere argumenten verwijzen naar sociologische theorieën, met name naar de rol van cultuureducatie bij het vergroten van iemands cultureel kapitaal. Het verwerven van cultureel kapitaal (kennis, smaak, cognitieve vaardigheden) draagt onder andere bij aan het bereiken van een hoger opleidingsniveau. Deze argumenten worden echter onvoldoende gesteund door empirisch bewijs voor directe effecten van kunsteducatie op onderwijsresultaten van leerlingen of het bereiken van een hoger opleidingsniveau (Haanstra, 2000). De huidige positie van kunst-educatieve projecten in relatie tot academische prestaties van leerlingen bestaat uit een compromis tussen voor- en tegenstanders van kunsteducatie, waarbij de eersten wellicht steeds minder het voordeel van de twijfel krijgen als empirische evidentie voor hun standpunten uitblijft.

Eisner (1998) heeft een soortgelijke overzichtsstudie verricht naar onderzoeken naar het verband tussen kunsteducatie en academische prestaties. Er wordt scholen en docenten namelijk steeds vaker gevraagd cultuureducatie te verantwoorden aan de hand van wat het daadwerkelijk bijdraagt aan academische vaardigheden zoals taal en rekenen. De afgelopen tien jaar zijn er diverse onderzoeken uitgevoerd naar effecten van cultuureducatie met als resultaat dat kunst- en cultuurvakken bij kunnen dragen aan het verhogen van scores en/of prestaties van andere academische vakken (Eisner, 1998). Er is echter een moeilijkheid met deze onderzoeken; het uitgangspunt op basis waarvan deze uitspraken worden gedaan, is vaak twijfelachtig. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat de geformuleerde doelstellingen van kunst- en cultuurprojecten veelal bestaan uit mooie bewoordingen of een open einde hebben (Eisner, 1998). Het lastige hieraan is dat dit niet betekent dat de doelstellingen niet gehaald worden en dat er dus geen effecten zijn op academische vaardigheden, maar dat ze moeilijk te meten zijn. Een ander bijkomend probleem is dat het onduidelijk is waarom het theoretisch zou werken, ofwel waarom cultuureducatie zou bijdragen aan schoolse vaardigheden. Eisner (1998) is kritisch over de urgentie van het aantonen van instrumentele effecten van kunsteducatie. De behoefte om instrumentele effecten aan te tonen is namelijk ontstaan vanuit het denkbeeld dat academische vakken van meer waarde zijn dan kunst-educatieve vakken. Waarom vraagt niemand zich ooit af of iemand beter muziek kan maken dankzij de wiskundelessen, maar wel of muziek bijdraagt aan de rekenkundige vermogens van leerlingen?

In zijn literatuurstudie benadrukt Eisner (1998) dat het aantonen van instrumentele effecten bij kunsteducatie ook positieve effecten teweeg kan brengen, zoals het leveren van waardevolle bijdragen aan het onderzoeksveld, maar dan dient de intrinsieke waarde van kunsteducatie altijd de aanleiding van deze studies te zijn. Op deze manier is het namelijk mogelijk de secundaire effecten van kunsteducatie te legitimeren, zoals bijvoorbeeld andere academische vaardigheden of schoolwelbevinden. Eisner (1998) maakt een onderscheid in diverse effecten van kunsteducatie: *Arts-based Outcomes of Arts Education*, *Arts-related Outcomes of Arts Education* en *Ancillary Outcomes of Art Education*. Onder *Ancillary Outcomes of Art Education* behoren *transferable skills* zoals lezen, rekenen en andere academische vaardigheden. Voor dit pilot onderzoek wordt getracht de betekenis van eventuele *transferable skills* voor schoolprestaties in kaart te brengen.

Galloway (2009) heeft een onderzoek uitgevoerd naar de sociale en maatschappelijke gevolgen van kunsteducatie. In haar onderzoek stelt ze voor om het ‘*generative model of change*’ toe te passen in het kunst- en cultuurveld. De reden dat diverse studies naar invloeden van kunst geen causaal verband aantonen, heeft volgens Galloway (2009) te maken met de focus op methodologische onderdelen waardoor het begrijpen van de impact van kunsteducatie uit het oog wordt verloren. Het ‘*generative model of change*’ is een vorm van ‘*theory-based evaluation*’ (TBE) die regelmatig wordt toegepast bij studies met betrekking tot grote sociale interventies. Deze vorm van onderzoek houdt expliciet rekening met factoren die behoren bij een specifieke context; welke omstandigheden zijn in welke context en bij wie van invloed? Volgens Galloway (2009) biedt de TBE benadering de mogelijkheid om te kunnen begrijpen hoe de bekendheid met kunst kan leiden tot sociale veranderingen. Dit pilot onderzoek sluit enigszins aan op de benadering van Galloway (2009), aangezien er rekening wordt gehouden met de gedachte dat de resultaten van de kunst- en cultuurworkshops afhankelijk kunnen zijn van bijkomende factoren zoals het plezier, schoolwelbevinden en zelfwaardering van de leerlingen, maar bijvoorbeeld ook met de rol van de docent tijdens de workshops.

1.5 Mogelijke effecten van kunsteducatie op schoolprestaties, creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden en plezier

Zoals gesteld in de inleiding, zal dit pilot onderzoek de samenhang onderzoeken tussen cultuureducatie en schoolprestaties, creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden en plezier. Er wordt geprobeerd mogelijke resultaten van deelname aan kunst- en cultuurworkshops bij Palmentuin te inventariseren. De paragrafen hieronder bespreken de mogelijke gevolgen van kunsteducatie aan de hand van diverse studies en onderzoeken.

1.5.1. Schoolprestaties

Er zijn talrijke onderzoeken te vinden naar het effect van kunsteducatie op academische vaardigheden zoals taal en rekenen. Met name het luisteren naar muziek en daarbij de impact op de algemene intellectuele ontwikkeling zijn op dit gebied het meest bekend. Deze studies worden volgens Demorest en Morrison (2000) over het algemeen samengevat als ‘muziek maakt je slimmer’, zoals het ‘Mozart effect’. Deze studies tonen aan dat het luisteren naar Mozart tijdens het maken van een opdracht over ruimtelijk inzicht een korte-termijnverbetering van de prestaties teweeg brengt. Deze studies

concentreren zich op een zeer klein aspect van de menselijke intelligentie en de mogelijke relatie met muzikale structuren, maar de studies wekken volgens Demorest en Morrison (2000) de indruk dat muziekeducatie een positief effect heeft op academische vaardigheden in het algemeen. Op deze manier zijn deze studies regelmatig misbruikt om te kunnen concluderen dat muziekeducatie positieve resultaten heeft op de algemene ontwikkeling van kinderen.

Harland en Hetland publiceerden in 2000 het resultaat van de bevindingen van een groot aantal onderzoeken naar effecten van kunsteducatie op leerprestaties. Het zijn twee afzonderlijk uitgevoerde studies die samen gepubliceerd zijn door Cultuurnetwerk Nederland. Om in een studie te kunnen beweren dat kunsteducatie een positief effect heeft op prestaties in andere vakken, is volgens Harland en Hetland (2000) een experimentele opzet met een gedegen meting van leerresultaten noodzakelijk. Bij een experimenteel onderzoek volgen sommige groepen leerlingen wel en andere niet een specifiek kunst-educatief programma. De gemeten effecten worden dan vastgesteld aan de hand van afgenomen toetsen zoals, bijvoorbeeld tests voor begrijpend lezen of ruimtelijk inzicht. Hetland (2000) nam de resultaten van alle essentiële studies samen alsof het een omvangrijk onderzoek betrof en verrichtte er een statische analyse op. Dit wordt de meta-analyse genoemd en is de meest objectieve vorm om onderzoeksresultaten samen te voegen. Hetland (2000) concludeerde dat er weinig tot geen effecten van kunsteducatie op academische vaardigheden te vinden zijn. Het ontbreken van bruikbare resultaten leidden tot felle discussies en diverse critici vonden dat Hetland (2000) hiermee het kunstonderwijs een slechte dienst had bewezen.

Harland (2000) presenteert in zijn studie na analyse van diverse onderzoeken naar effecten van kunsteducatie op academische vaardigheden zes categorieën van gewenste effecten. De nadruk ligt op drie belangrijkste (primaire) effecten; kennis en vaardigheden in diverse kunstgebieden, het ontplooiën van creatieve - en denkvaardigheden en het kunnen verkennen van betekenissen in kunst of door middel van kunst. De overige drie effecten zijn volgens Harland (2000) van secundair belang; emotionele effecten zoals plezier en betrokkenheid, persoonlijke en sociale ontwikkeling en transfereffecten zoals het verbeteren van leerprestaties in andere vakken (Harland & Hetland, 2000, p. 6). De primaire effecten kunnen als intrinsiek worden omschreven terwijl de secundaire (instrumentele) effecten een middel vormen om resultaten buiten kunsteducatie te kunnen bereiken. Volgens Harland (2000) zorgt een goed evenwicht van de belangrijkste drie effecten voor kwalitatief goed kunstonderwijs. Harland (2000)

benadrukt daarbij in zijn studie dat er geen nadruk mag liggen op het aantonen van transfereffecten zoals leerprestaties op kunsteducatie.

De besproken studies laten zien dat transfereffecten van kunsteducatie voorzichtig geïnterpreteerd en verklaard moeten worden. Er zijn haast geen valide onderzoeken die daadwerkelijk een causaal verband kunnen aantonen tussen kunsteducatie en schoolse vaardigheden. Voor dit pilot onderzoek is daar vanzelfsprekend rekening mee gehouden en in hoofdstuk 2 is de opzet en uitvoering van de toegepaste methode gedetailleerd omschreven.

1.5.2. Creativiteit

Creativiteit kent vele definities uit verschillende domeinen en voor dit onderzoek is de volgende definitie geformuleerd, die samengesteld is uit diverse omschrijvingen van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en wetenschap en Cultuurnetwerk:

‘Creativiteit is het vermogen om iets nieuws te bedenken en/of te creëren door verbeeldingskracht. Dit kunnen bijvoorbeeld nieuwe inzichten, werkwijzen, oplossingen, ideeën, methoden en concepten zijn. Creativiteit is terug te vinden in het dagelijks leven, kunst en cultuur, onderzoek en ontwikkeling en de wetenschap’. Simpel gezegd is creativiteit iets nieuws zien, iets nieuws vinden of iets nieuws doen of maken.

In de huidige maatschappij speelt creativiteit een steeds grotere rol; de maatschappij is voortdurend aan verandering onderhevig en creativiteit is daarbij niet alleen een bron van verandering, maar ook een vereiste om met die verandering om te kunnen gaan. Om deze reden zouden creativiteit en creatief denken een belangrijke plek binnen het onderwijs moeten vervullen (Runco, 2004). Runco is van mening dat het belang van creativiteit binnen het onderwijs nog onvoldoende erkend wordt. Binnen het onderwijs wordt grotendeels een convergente denkwijze gevraagd, dit is een analytische methode waarbij er maar één juiste of beste oplossing of antwoord voor een probleem is. Om creativiteit een rol te kunnen laten spelen binnen het onderwijs, is juist divergent denken vereist. Bij divergent denken zijn er voor een probleem juist meerdere oplossingen of antwoorden mogelijk en deze manier van denken stelt mensen in staat om veel nieuwe ideeën te ontwikkelen (Runco, 2004). Runco geeft als mogelijke verklaring waarom er binnen en buiten het onderwijs wordt vast gehouden aan de traditionele (convergente) methode dat creatief denken meer risico met zich meebrengt en een onzekere uitkomst biedt. Binnen kunsteducatie wordt veelal wel de divergente methode gehanteerd; kunsteducatie biedt de mogelijkheid creatief denken te ontplooiën.

In 2007 en 2008 vond het project Toeval Gezocht plaats in Noord-Holland in samenwerking met vijftien kunstenaars en vijftien groepen jonge kinderen op vijftien verschillende basisscholen. Dit project is geïnspireerd op de Reggio Emilio benadering. Deze pedagogische benadering is vijftig jaar geleden ontwikkeld door de Italiaanse filosoof Loris Malaguzzi en gaat uit van de talenten van een kind en de wijze waarop een kind zich ontwikkelt. Onderzoek, experiment en de creativiteit van een jong kind staan hier centraal en er wordt nauw samengewerkt tussen kinderen, docenten, pedagogen en kunstenaars (Edwards, Gandini, Forman en Gardner, 2005). Er zijn hierbij drie uitgangspunten: de ruimte (de ruimte is groot en licht, heeft voldoende groen buiten en stimuleert kinderen om te experimenteren en te ontdekken), de materialen (de materialen dagen kinderen uit om hun ideeën en bevindingen vorm te geven), en observeren (docenten, kunstenaars en pedagogen observeren de ontwikkeling van de identiteit en creativiteit van kinderen) (Edwards et al., 2005). Het project Toeval Gezocht is opgezet aan de hand van bovenstaande uitgangspunten. Elke basisschool werkte samen met een team bestaande uit een beeldend kunstenaar, de docent en twee stagiaires van Academie van Beeldende Vorming en PABO. De kinderen vormden de hoofdpersonen in het onderzoek; hun bevindingen, gedachten, experimenten en ideeën vormden het middelpunt van het project. Op elke school werden de bevindingen gedocumenteerd aan de hand van een beschrijvend kwalitatief onderzoek naar de effecten en/of veranderingen van kinderen tijdens het project met betrekking tot werkhouding, creativiteit en beeldend vermogen. Kinderen van groep 1 tot en met 6 werkten twee keer per week een middag in een atelierruimte met een beeldend kunstenaar. Er waren geen gestructureerde opdrachten, de kinderen mochten zelf ideeën aandragen (Huisingsh, Hulshoff Pol en Van den Bomen, 2009). Huisingsh et al. concluderen dat deze vrije manier van werken bijdraagt aan de creatieve vaardigheden van kinderen. Kinderen durven namelijk het idee los te laten dat wat ze maken daadwerkelijk iets voor moet stellen; het maakt kinderen vrijer in hun associaties en handelen. Kinderen zijn op deze manier in staat om ter plekke een verhaal te verzinnen bij het object wat ze gemaakt hebben. Huisingsh et al. (2009) zijn ervan overtuigd dat de creativiteit van kinderen de bron vormt van cultuureducatie en het leerproces van kinderen kenmerkt.

Luftig (2000) heeft een onderzoek uitgevoerd naar effecten van een kunstprogramma (SPECTRA+) op creatief denken, academische prestaties, zelfwaardering en kunstwaardering in het Amerikaans voortgezet onderwijs. Het

kunstprogramma bestond uit beeldende kunst, drama en dans. Kunstdocenten, kunstprofessionals en de coördinator van SPECTRA+ planden gezamenlijk diverse activiteiten op twee middelbare scholen. Naast de SPECTRA+ studenten testte Luftig (2000) ook studenten die geen kunstprogramma volgden (controlegroep). De studenten werden op het gebied van creativiteit getest doormiddel van de Torrance Tests of Creative Thinking. Luftig (2000) vond een significant hogere score op het creatief denken bij de SPECTRA+ studenten dan bij de studenten uit de controlegroep. Het creatief denken werd bevorderd door deelname aan het kunstprogramma.

1.5.3. Zelfwaardering

Zelfwaardering is binnen de sociologie en psychologie één van de meest gebruikte concepten. Zelfwaardering heeft een namelijk een grote invloed op het individueel functioneren en het presteren in de samenleving. Een lage zelfwaardering kan bijvoorbeeld een onderdeel zijn van verschillende psychologische aandoeningen (Valentine, DuBois en Cooper, 2004). Er bestaan vele instrumenten voor het meten van zelfwaardering. De meest bekende en gebruikte meetprocedure is ontwikkeld door socioloog Morris Rosenberg (1979); de *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES). De Rosenberg zelfwaarderingsschaal is in vele talen vertaald en door diverse onderzoekers opnieuw gevalideerd en aangepast, waardoor de waarderingsschaal een valide meetinstrument is. De betrouwbaarheid van deze schaal wordt door vele studies bevestigd. De schaal meet het gevoel van eigenwaarde van een persoon; het algemeen psychisch welbevinden wordt getoetst en daarbij wordt ook een vorm van zelfwaardering gemeten die de nadruk legt op het constante, stabiele element van het zelfbeeld (Valentine et al., 2004).

Zelfwaardering gaat over het gevoel van eigenwaarde, zelfacceptie en zelfrespect en is nauw verbonden met het zelfconcept; het is een belangrijke dimensie van het zelfconcept (Valentine et al., 2004). Rosenberg omschrijft het zelfconcept als 'het geheel van gedachten en gevoelens van individuen met betrekking tot zichzelf als een object' (Rosenberg, 1979, p. 7). Het zelfconcept bestaat uit een object van beleving, waarneming en beschouwing, inclusief de emotionele responses daarop. Beide concepten hebben betrekking op de interpretaties van een individu ten opzichte van zijn of haar eigenschappen en vaardigheden (Valentine et al., 2004).

Er zijn diverse studies uitgevoerd naar het verband tussen zelfwaardering en kunsteducatie, waaronder het eerder besproken onderzoek van Luftig (2000) naar de effecten van kunsteducatie (het kunstprogramma SPECTRA+) op creatief denken, academische prestaties, zelfwaardering en kunstwaardering. Luftig (2000) vond geen

significant verschil in de academische zelfwaardering tussen SPECTRA+ studenten en de studenten die geen kunstprogramma volgden. Luftig (2000) concludeert dat het kunstprogramma weinig tot geen invloed heeft op academische zelfwaardering. Daarentegen vindt Luftig (2000) wel positieve effecten op sociale zelfwaardering en 'ouderlijke' zelfwaardering (de mate waarin kinderen ervan overtuigd zijn dat hun ouders van hen houden). Luftig (2000) kan hier geen verklaring voor geven. Een mogelijke uitleg voor de toename van de sociale zelfwaardering is dat het volgen van een kunstproject bijdraagt aan een open en ongedwongen sfeer in een groep waardoor de sociale interactie gemakkelijker kan verlopen. Een verklaring voor een positief effect op de 'ouderlijke' zelfwaardering kan zijn dat het mee naar huis nemen van de resultaten van kunstprojecten de interactie tussen ouders en studenten kan bevorderen. Op deze manier zou de ouderlijke betrokkenheid toe kunnen nemen.

Er zijn ook verschillende onderzoeken te vinden die zelfwaardering in verband brengen met schoolprestaties. Valentine et al. (2004) veronderstellen dat zelfwaardering leerlingen prikkelt om hun grenzen te verkennen en zo invloed kan uitoefenen op schoolprestaties. Leerlingen met een hogere zelfwaardering zullen eerder een veelbelovend doel nastreven. Daarentegen kan een lagere zelfwaardering, tot uiting komend in twijfels en een grote huiver voor mogelijke belemmeringen, het succesvol nastreven van een ambitieus doel bemoeilijken. Bij dit pilot onderzoek zal behalve de effecten van kunsteducatie op de vijf onderscheiden concepten ook naar de mogelijke invloeden tussen de zogenaamde afhankelijke variabelen onderling worden gekeken. Het volgende concept dat ook in verband wordt gebracht met kunsteducatie en redelijk dicht bij zelfwaardering ligt, is (school)welbevinden.

1.5.4. Schoolwelbevinden

Er zijn diverse definities te vinden voor welbevinden en, specifiek voor dit pilot onderzoek, schoolwelbevinden. Ontwikkelingspsychologe Balledux (2005) omschrijft welbevinden als een voorwaarde voor een optimale ontwikkeling; het is een algemene positieve gesteldheid waarin een kind of volwassene zich bevindt. Mertens en Van Damme (2000) definiëren schoolwelbevinden als 'de algemene waardering van de leerling voor - en de tevredenheid met - het dagelijks leven op school'. Schoolwelbevinden gaat over een bevredigde ervaring van de schoolse context; het je op je gemak voelen op school. Mertens en Van Damme (2000) concluderen dat het toekomstperspectief van een leerling (plannen na het voortgezet onderwijs) een goede voorspeller is voor het schoolwelbevinden. Als het schoolwelbevinden stijgt, lijkt dit

samen te hangen met een stijgende algemene tevredenheid, een positieve houding ten aanzien van het leven, geen depressieve stemmingen, vreugde in het leven en zelfvertrouwen. Schoolwelbevinden beïnvloedt - en kan worden beïnvloed door - verschillende factoren in het onderwijsproces. Dit kan zowel positieve als negatieve gevolgen hebben; als een leerling zich bijvoorbeeld niet op zijn gemak voelt, heeft dat waarschijnlijk gevolgen voor de inzet en concentratie van een leerling.

In eerste instantie lijkt het verband tussen schoolwelbevinden en kunsteducatie wellicht niet voor de hand liggend. Schuurman (1984) stelde dat satisfactie (ofwel schoolwelbevinden) positief samenhangt met de mogelijkheid om de eigen creatieve capaciteiten te uiten. De connectie tussen schoolwelbevinden en kunsteducatie wordt zichtbaar; het participeren in kunst- en cultuurprojecten kan de betrokkenheid van leerlingen vergroten. Buys en Miller (2009) stellen in hun onderzoek dat het aanleren van nieuwe vaardigheden of het meedoen aan nieuwe activiteiten en deze als plezierig ervaren, bijdraagt aan de betrokkenheid en het welbevinden van leerlingen. Het ervaren van plezier speelt hierbij blijkbaar ook een rol en hier zal in paragraaf 1.5.5 dieper op in worden gegaan.

Er zijn weinig studies te vinden die het directe effect van kunsteducatie op (school)welbevinden onderzoeken. Om deze reden is dit concept meegenomen in dit pilot onderzoek; het concept wordt namelijk wel vaak genoemd wanneer er bijvoorbeeld wordt gerefereerd aan kunsteducatie als middel om het algemene klimaat op school te verbeteren. Een voorbeeld is een beleidsstuk over cultuur in het onderwijs van de Onderwijsraad (2006) die concluderen dat cultuureducatie kan bijdragen aan neveneffecten zoals een veiliger schoolklimaat. Wellicht vormt schoolwelbevinden een succesfactor voor kunsteducatie; het is voor te stellen dat een veilig gevoel op school een voorwaarde is voor creatieve expressie.

1.5.5. Plezier

Luijsterburg (2010) heeft een evaluatie uitgevoerd bij het SKVR (Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam) naar de succeservaring van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs die deelnemen aan het Cultuurtraject. Een succeservaring voor leerlingen definieerde Luijsterburg (2010) als een leuke en plezierige ervaring van het Cultuurtraject. Cultureel kapitaal en het beleven van een nieuwe ervaring bleken van grote invloed op de succeservaring van de ondervraagde leerlingen. Luijsterburg (2010) concludeerde dat wanneer het cultureel kapitaal vanuit de familie toeneemt, de succeservaring (en dus het plezier) hiermee ook toeneemt. Daarnaast bleek dat het plezier van de leerlingen toenam

naarmate een activiteit meer een nieuwe ervaring was. Een jaar eerder deed Timmermans (2009) een soortgelijk onderzoek naar de voorwaarden van succes van het Cultuurtraject in het voortgezet onderwijs. Timmermans heeft gekeken naar de kenmerken van de culturele activiteiten en in hoeverre deze bijdragen aan het succes van de projecten. Uit haar onderzoek is gebleken is dat de kans op een succeservaring voor leerlingen toeneemt wanneer een project educatief en boeiend is, het tijdsbestek passend is en er voorafgaand aan het project op school voldoende aandacht wordt besteed aan het project.

Buyts en Miller (2009) sluiten enigszins op aan op de conclusies van Luijsterburg (2010); zij veronderstellen dat het leren van nieuwe vaardigheden of meedoen aan activiteiten die leerlingen voor het eerst doen en als plezierig ervaren, bijdraagt aan het welbevinden en het plezier van een leerling. Als een activiteit of belevenis als plezierig ervaren wordt, heeft dit dus een grote invloed op het effect dat een activiteit heeft, in elk geval op het welbevinden.

Een andere studie die ook de invloed van plezier aantoonde, is verricht door het Risbo en richt zich op de effectiviteit van brede scholen in het voortgezet onderwijs in Rotterdam. Brede scholen bieden buiten het reguliere lesprogramma diverse activiteiten aan, aan de hand van zes thema's; Educatief Aanbod, Sport en Spel, Kunst en Cultuur, Sociale Competentie, Ouderbetrokkenheid en Samenwerkingsrelaties met de wijk. De scholen bieden het meeste aanbod op het gebied van Sport en Spel en Kunst en Cultuur. De Vos et al. (2010) stellen dat leerlingen over het algemeen met meer plezier naar school gaan door de brede schoolactiviteiten. De activiteiten worden erg gewaardeerd en als 'beter' en 'minder saai' ervaren dan de reguliere lessen en dit zorgt ervoor dat de leerlingen met meer plezier naar school gaan. Leerlingen kunnen zich daardoor beter inzetten voor de bestudering van de gewone lesstof. Volgens De Vos et al. (2010, p. 110) kunnen leerlingen door de brede-schoolactiviteiten op een zinnigere manier betekenis geven aan hun schoolbestaan. De leerlingen zijn zich bewust van de effecten van de activiteiten op hun leven. Het beleven van plezier tijdens de activiteiten kan dus het ervaren van het complete schoolgaan positief beïnvloeden.

Plezier is voornamelijk een mediërende variabele; dit kenmerk kan namelijk het verband tussen de andere variabelen beïnvloeden. Plezier kan de mogelijke effecten van cultuureducatie versterken aangezien het iets zegt over de mogelijke effectiviteit van cultuureducatie. Dit kan ook vanuit de theorie ondersteund worden; het is aan te nemen dat als leerlingen meer plezier beleven hierdoor ook bijvoorbeeld zelfwaardering of

schoolwelbevinden direct beïnvloed worden omdat dit ook betrekking heeft op hoe zij zich voelen.

De verwachting voor dit pilot onderzoek is dat er voor de kenmerken creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden en plezier positieve effecten worden gevonden. Voor schoolprestaties is dit een stuk lastiger te beredeneren en te verklaren, wellicht dat hier indirect wel iets te achterhalen is. In het volgende hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode besproken waarbij de verschillende kenmerken individueel toegelicht worden.

Hoofdstuk 2. Onderzoeksmethoden en opzet

2.1 Vraagstelling

In dit hoofdstuk zullen de theoretische concepten uit de vraagstelling meetbaar gemaakt worden. Het operationaliseren van de theoretische concepten zal gedaan worden aan de hand van enquêtes en focusgroepen. Op deze manier wordt geprobeerd eventuele effecten van cultuureducatie in kaart te brengen aan de hand van de kenmerken schoolprestaties, creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden en plezier. Ten slotte zullen de resultaten in dit onderzoek antwoord geven op de vraagstelling:

Hoe hangt de deelname aan cultuureducatieprojecten samen met schoolprestaties, schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Rotterdam en hoe kunnen die samenhangen worden verklaard?

2.2 Onderzoeksmethoden

Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en kwalitatief onderdeel, afgenomen op Palmentuin. Palmentuin is een kleinschalige VMBO school in Rotterdam Zuid met ongeveer 300 leerlingen. Leerlingen volgen hier de richting kaderberoepsgerichte en gemengde leerweg van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO). Na de onderbouw kunnen leerlingen kiezen uit twee sectoren; Economie of Zorg en Welzijn. Daarnaast biedt Palmentuin een sportleerlijn en theaterleerlijn op VMBO niveau aan. In het schooljaar 2009-2010 is Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR) samen met Palmentuin gestart met een driejarig pilotprogramma. Palmentuin heeft een sport- en theaterleerlijn waar leerlingen zelf voor kunnen kiezen. De sport- en theaterleerlijn zijn gericht op een selecte groep leerlingen die wekelijks zes uur extra onderwijs krijgen op het gebied van kunst en cultuur of sport. Het pilot-programma Top-uren is er specifiek voor eerste- en tweedejaars leerlingen die geen deel uitmaken van de sport- of theaterklassen. Tijdens de Top-uren wordt er gewerkt aan een drieluik van activiteiten: kunst en cultuur, educatie en sport. Met dit pilot-programma wordt leerlingen een brede basis aangeboden en werkt men aan de algemene ontwikkeling. Palmentuin en KCR willen de leerlingen de mogelijkheid bieden om kennis te maken met - en zich te verdiepen in - kunst en cultuur (en sport). Tijdens de Top-uren worden leerlingen 'Trots op Palmentuin' en raken ze naar verwachting geïnspireerd door de gepassioneerde vakdocenten. Daarnaast wordt er tijdens de Top-uren gewerkt aan 'Talent op

Palmentuin'. Leerlingen leren hun grenzen te verleggen en ontdekken zo hun talenten. Ze raken betrokken bij de school en gaan na afloop van de Top-uren met een goed gevoel naar huis. Palmentuin is ervan overtuigd dat de Top-uren leerlingen motiveren om beter te presteren, wat uiteindelijk tot een hoger rendement zal leiden.

Het afgelopen schooljaar bestond het programma uit twee onderdelen; het eerste onderdeel bestaat uit vijf kennismakingsworkshops en het tweede onderdeel omvat vijf of zes verdiepingsworkshops. In de kennismakingsworkshops volgen leerlingen één les bij elk van de vijf aangeboden disciplines. De leerlingen volgen elke week een andere kennismakingsworkshop, waarna ze zelf een keuze maken welke discipline ze willen volgen bij de verdiepingsworkshops. Gedurende zes weken volgen leerlingen elke week 1 1/2 uur verdiepingsworkshops in een discipline. De disciplines waar de leerlingen in 2012 uit konden kiezen, waren afrodans, graffiti, fotografie, radio maken en percussie.

Het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek bestaat uit enquêtes. In de enquête is de onderzoeksvraag geoperationaliseerd in vragen en opdrachten aan de leerlingen die in dit hoofdstuk toegelicht worden. Kwantitatief onderzoek biedt cijfermatig inzicht en geeft daarmee doorgaans antwoord op vraagstukken die in begrippen van hoeveelheid worden uitgedrukt. Er worden zo veel mogelijk personen tegelijk geënquêteerd om uiteindelijk statistisch betrouwbare uitspraken te kunnen doen (Baarda, 2009).

Er is een enquête afgenomen onder een groep van 61 leerlingen uit de eerste en tweede klas van Palmentuin. Van alle Top-uren en sportklassen zijn deze klassen willekeurig geselecteerd. Van deze leerlingen hebben er 41 (19 eersteklassers en 22 tweedeklassers) verdiepingsworkshops gevolgd en 20 geënquêteerde leerlingen uit de eerste klas hebben gesport vanuit de sportleerlijn. De sportgroep fungeert als controlegroep om de resultaten te kunnen vergelijken met de cultuurgroep en zo meer valide uitspraken te kunnen doen over eventuele effecten van cultuureducatie. Daarbij vindt er bij de cultuur- en sportgroep een voor- en nameting plaats om rekening te kunnen houden met de mogelijkheid dat de leerlingen wellicht vooraf al verschilden op bepaalde kenmerken. De kenmerken schoolprestaties, creativiteit, zelfwaardering en schoolwelbevinden zijn zowel bij de voormeting als bij de nameting onderzocht en het laatste kenmerk plezier (beleving van de verdiepingsworkshops of sportlessen) is vanzelfsprekend alleen in de nameting aan bod gekomen. Tussen de voor- en nameting zat een periode van zeven weken: de voormeting is twee weken voorafgaand aan

verdiepingsworkshops op 24 april 2012 afgenomen en de nameting is verricht op 14 juni 2012, drie dagen na afloop van de reeks verdiepingsworkshops.

2.3 Meetinstrumenten

Binnen de enquête is als eerst naar het geslacht van de leerling gevraagd en is naderhand genoteerd welke discipline ze volgden en in welke klas ze zaten. De vragenlijsten van de voor- en nameting zijn aan elkaar gekoppeld doordat elke leerling een unieke code kreeg toegewezen. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 45 minuten.

Het begrip schoolprestaties is gemeten aan de hand van een begrijpend lezen toets. De begrijpend lezen toets is voor leerlingen uit groep 6, 7 en 8 en ontwikkeld en voor dit onderzoek beschikbaar gesteld door Onderwijs Advisering (Cor Aarnoutse en Ton Kapinga). Het onderwijsniveau van de leerlingen is gemengde en kaderberoepsgerichte leerweg en de begrijpend lezen toets sluit aan op het niveau van deze leerlingen. De originele toets duurt in totaal 30 minuten en bestaat uit acht korte teksten met een oplopende moeilijkheidsgraad om zo het leesniveau van een leerling te kunnen bepalen. Deze teksten zijn verdeeld over de voor- en nameting; bij de voormeting kregen de leerlingen vier teksten voorgelegd met een oplopende moeilijkheidsgraad. De teksten werden daarbij steeds langer (76, 129, 232 en 266 woorden). Bij de eerste tekst werden vier vragen gesteld en bij de andere drie teksten elk zes vragen. Het aantal juist beantwoorde vragen van de in totaal 22 vragen vormt de score van de toets. Bij de nameting werden de overige vier teksten voorgelegd vanuit hetzelfde principe als de voormeting; de teksten hebben een oplopende moeilijkheidsgraad en lengte (123, 128, 174 en 313 woorden). Het aantal vragen per tekst was achtereenvolgens zes, zeven, zes en zeven. Het aantal correct beantwoorde vragen uit deze reeks van 26 geeft de score op de toets. In de bijlage bij de voor- en nameting is de begrijpend lezen toets terug te vinden.

Creativiteit is op twee verschillende manieren gemeten. Als eerste werd er een vijftal stellingen voorgelegd aan de leerlingen waarbij zij op een vijfpuntschaal aan konden geven in hoeverre die op hen van toepassing waren. De vijfpuntschaal loopt van waar tot niet waar. De gebruikte stellingen zijn ontleend aan Gough (1979) en vervolgens aangepast zodat ze begrijpelijk zijn voor de leerlingen. De 5 stellingen zijn zowel bij de voor- als de nameting bevraagd:

- Als ik iets lastig vind, probeer ik op verschillende manieren oplossingen te zoeken.
- Ik ben vindingrijk en creatief.

- Ik ben fantasievol.
- Ik wil graag anders zijn dan anderen.
- Ik ben origineel.

De vierde stelling 'ik wil graag anders zijn dan anderen' had een negatief effect op de betrouwbaarheid van de creativiteitsschaal en om deze reden is dit item er bij de voor- en nameting uitgehaald. De creativiteitsschalen bestonden dus bij de voor- en nameting uit vier items ($\alpha = 0,52$ en $\alpha = 0,60$). De schalen geven de gemiddelde scores op de betreffende items weer.

De tweede manier van bevraging waren drie open creatieve opdrachten afkomstig uit het onderzoek van Wallach en Koch (1965) naar de denkwijzen van jonge kinderen. Het zijn taken die veelal worden gebruikt om het divergent denkvermogen te meten. Divergent denkvermogen is een aspect van creativiteit dat aanduidt in hoeverre een persoon in staat is nieuwe ideeën of oplossingen voor een probleem te bedenken. Het is een vorm van creativiteit die in de maatschappij hoog in het vaandel staat en ook wel bekend staat als innovatief vermogen en creatief denken. Uit het onderzoek zijn drie opdrachten geselecteerd. Ten eerste werd er aan de leerlingen gevraagd zoveel mogelijk gebruiksmogelijkheden van een voorwerp te bedenken (bij de voormeting werd deze vraag gesteld over een krant en bij de nameting een knoop). De tweede opdracht prikkelde leerlingen om zoveel mogelijk overeenkomsten te noemen tussen twee voorwerpen (bij de voormeting werd dit gevraagd voor een aardappel en wortel en bij de nameting voor een trein en tractor). De laatste opdracht bestond uit het verklaren van een eenvoudige, abstracte afbeelding (bij de voor- en nameting werden vanzelfsprekend twee verschillende afbeeldingen getoond). In de bijlage zijn de opzet, instructies en afbeeldingen van de creatieve opdrachten terug te vinden.

Zelfwaardering is gemeten aan de hand van een reeks stellingen waarbij op een vijfpuntschaal kon worden aangegeven in hoeverre zij deze op zichzelf van toepassing beschouwden. De stellingen zijn gebaseerd op een vragenlijst van de Nederlandse versie van de Rosenberg Zelfwaarderingsschaal (Franck et al., 2008) in combinatie met stellingen uit een vragenlijst van Vandenberghe et al (2011), die is afgenomen onder Vlaamse leerlingen aan het eind van de basisschool. In totaal zijn er 11 items die zijn gesplitst voor de voor- en nameting waarbij één item zowel bij de voor- als nameting is bevroegd. Op deze manier bestaan beide metingen uit 6 stellingen; de V geeft aan dat het item is gebruikt bij de voormeting en N duidt op name in de enquête voor de nameting. Een sterretje (*) geeft aan dat het item andersom is gecodeerd:

- Ik vind mezelf goed zoals ik ben. (V)
- Soms denk ik dat ik helemaal niks goed kan doen. (V*).
- Er zijn veel dingen goed aan mij. (N)
- Ik kan alles even goed als de meeste anderen. (V)
- Ik heb veel om trots op te zijn. (N)
- Ik kan me soms best nutteloos voelen. (V*)
- Ik ben even goed als de meeste andere kinderen. (N)
- Andere mensen denken dat ik een goed persoon ben. (V)
- Ik heb het gevoel dat ik een mislukking ben. (N*)
- Als ik iets doe, dan doe ik het goed. (V + N)
- Als ik iets probeer, dan lukt het vaak niet. (N*)

Voor een betrouwbare schaal van zelfwaardering (Cronbach's $\alpha = 0,65$) is bij de voormeting één item verwijderd, namelijk 'andere mensen denken dat ik een goed persoon ben'. Bij de nameting zijn alle zes stellingen gebruikt voor een betrouwbare schaal van zelfwaardering ($\alpha = 0,67$).

Schoolwelbevinden is op eenzelfde manier gemeten als zelfwaardering. Er zijn 11 items gebruikt uit een onderzoek van Steunpunt van de Vlaamse minister van onderwijs en vorming (Hendrikx et al., 2008). Hier is de schaal ook in tweeën gesplitst voor de voor- en nameting en is één item gebruikt voor beide metingen:

- Ik ben blij dat ik op deze school zit. (V)
- Ik heb geen zin om naar school te gaan. (V*)
- De lessen op school vind ik vervelend. (V)
- Ik vind dat we op school genoeg leuke dingen doen. (V)
- Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school. (N*)
- Ik vind het best leuk op school. (N)
- Ik heb plezier in het werk voor school. (N)
- Ik kom met tegenzin naar school. (N*)
- Ik vind de meeste dingen die we in de klas doen plezierig. (N)
- Ik vind school niet leuk. (V* + N*)
- Ik amuseer me op school. (V)

In de bijlage is de volledige enquête van de voor- en nameting voor de cultuur- en sportleerlingen terug te vinden. De zes stellingen zowel de voor- en nameting ($\alpha = 0,80$ en $\alpha = 0,85$) vormen een betrouwbare schaal van schoolwelbevinden.

Het laatste kenmerk, het plezier dat de leerlingen hebben ervaren tijdens de workshops, is alleen in de nameting bevestigd. Ook hier is gebruik gemaakt van een vijfpuntschaal aan de hand van zeven items ontleend aan Verkleij (2009). In de bijlage bij de nameting zijn de zeven items met de overige stellingen in een tabel terug te vinden. Alle zeven items dragen bij aan de hoge betrouwbaarheid van de schaal van plezier ($\alpha = 0,90$).

2.4 Focusgroepen

Naast de vragenlijst vonden twee focusgroep gesprekken plaats met deelnemende leerlingen (eerste en tweedejaars) aan de Top-uren. Een focusgroep is een vorm van kwalitatief onderzoek waarbij een groep personen wordt gevraagd naar hun opvattingen, meningen, overtuigingen en houdingen ten opzichte van een product, dienst, concept, reclame of idee. Over het algemeen worden er 6 tot 8 personen gevraagd om mee te denken naar aanleiding van een opgestelde onderzoeksvraag. Een of meerdere discussieleiders stellen vragen of leggen stellingen voor aan de groep om uiteindelijk de onderzoeksvraag na analyse te kunnen beantwoorden (Baarda, 2009). De personen die voor een focusgroep worden gevraagd, kunnen bijvoorbeeld professionals zijn uit een specifiek veld of consumenten die een bepaald product hebben gebruikt. De aanpak van een focusgroep heeft als voordeel dat de wisselwerking in een groep de mogelijkheid biedt om tot originele opvattingen en overtuigingen te komen. De groepsdiscussie heeft als belangrijk kenmerk de informele en interactieve sfeer en dit nodigt de deelnemers uit om diverse overtuigingen te delen en te bespreken met andere deelnemers uit de groep (Baarda, 2009).

De deelnemende leerlingen zijn willekeurig geselecteerd uit de eerste en tweede klassen. Aan de hand van klassenlijsten zijn twee leerlingen per discipline random aangewezen. De focusgroepen vonden plaats op 14 juni 2012 en zijn afgenomen in samenwerking met Liesbeth Kom (2012). De eerste focusgroep bestond uit 6 leerlingen die deelnamen aan de workshops afrodans, fotografie en graffiti en de tweede focusgroep bestond uit 4 deelnemers aan radio maken en percussie. Iedere discipline werd door twee leerlingen in de focusgroepen vertegenwoordigd. De focusgroepen duurde niet langer dan 30 minuten om zo te voorkomen dat de leerlingen hun aandacht en interesse zouden verliezen.

De focusgroepen zijn gehouden om plezier en beleving van de deelnemers nauwkeurig in kaart te brengen en wellicht de resultaten van de vragenlijsten beter te kunnen begrijpen. Voor het afnemen van de focusgroepen is een interviewschema

opgesteld dat in de bijlage terug te vinden is. Als eerste werd er gestart met een korte introductie waarin werd uitgelegd dat de opvattingen van de leerlingen erg belangrijk waren en er geen goede of foute antwoorden bestonden. Daarbij vertelden we dat de gesprekken opgenomen werden met een geluidsrecorder maar dat de deelnemers absoluut anoniem bleven en dus niet bang hoefden te zijn voor wat ze ons vertelden. Er werd gevraagd of iedere leerling zich wilde voorstellen aan de hand van geslacht, leeftijd en de gevolgde workshop. Daarna volgde het onderwerp profielkeuze; er werd dieper ingegaan op de beweegredenen van de leerlingen om voor een specifieke workshop te kiezen. Vervolgens volgden diverse vragen over de rol van plezier tijdens de workshops. Wat zorgde ervoor dat de leerlingen het naar hun zin hadden? En wat niet? We probeerden diverse factoren te achterhalen die hier wellicht invloed op hadden. Het volgende onderwerp ging over de rol van de docent; droeg de docent bij aan het plezier van de leerlingen tijdens de workshops of juist niet? Wat voor cijfer zouden de leerlingen de docent geven? En wat deed de docent goed en wat juist niet? Met deze vragen probeerden we de rol en invloed van de docent tijdens de workshops te achterhalen. Als laatste werd er getracht diverse effecten (schoolwelbevinden, creativiteit en zelfwaardering) van de workshops in kaart te brengen door middel van eenvoudige vragen. De transcripties van beide focusgroepen zijn in de bijlage te vinden.

Hoofdstuk 3. Analyse en resultaten

3.1 De enquêtes

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de ingevulde vragenlijsten en analyse van de focusgroepen gepresenteerd. De scores op de diverse items worden vergeleken tussen de drie klassen en de verschillende gevolgde workshops. Voor dit pilot onderzoek zijn in totaal 61 leerlingen geënuquêteerd; dit is een gering aantal, waardoor er minder waarde wordt gehecht aan significantieniveaus. Als er significante verschillen gevonden zijn, wordt dat in de tabellen getoond.

3.1.1. Creativiteit

In tabel 1 bij de voormeting is te zien dat de sportgroep het laagst scoort op de schaal voor creativiteit (3,55). Het verschil in score tussen de drie klassen is significant. Een selectie-effect kan hier een verklaring voor zijn; leerlingen die van te voren creatiever zijn, nemen eerder deel aan de verdiepingsworkshops dan aan de sportlessen. Het verschil in score is bij de nameting ook aanwezig; de controle groep scoort weer het laagst op de schaal voor creativiteit. Maar als de score van de voor- en nameting per klas met elkaar vergeleken wordt is er echter amper verschil; klas 1a en de sportgroep zijn licht toegenomen en klas 2b is gelijk gebleven. In tabel 1 bij de voormeting is te zien dat de items vindingrijk en creatief en fantasievol voor het verschil in score zorgen tussen klas 1a, 2b en de sportgroep. Leerlingen uit klas 1a en 2b vinden zichzelf voorafgaand aan de workshops vindingrijker, creatiever en fantasievoller dan de sportgroep. Bij de vraag of leerlingen graag anders dan anderen willen zijn, een item die niet in de creativiteitschaal is opgenomen, zijn bij de nameting significante verschillen te zien. Er is hier sprake van een groeiproces tussen de voor- en nameting. De score is bij de leerlingen die deelgenomen hebben aan de workshops meer toegenomen dan bij de sportgroep. Een mogelijke uitleg kan zijn dat leerlingen na het volgen van de verdiepingsworkshops minder behoefte hebben zich aan te passen aan de rest van de groep.

Tabel 1: Creativiteit: stellingen voormeting, nameting en verschilcores

	Oplossingen zoeken	Vindingrijk en creatief	Fantasievol	Anders dan anderen*	Origineel	Schaal-score
Voormeting:						
klas 1a	3,78	4,13	3,67	1,76	3,94	3,88
klas 2b	4,32	3,95	3,73	2,45	4,05	4,01
Sportklas	3,80	3,50	3,15	2,55	3,92	3,55
Nameting:						
klas 1a	4,06	3,94	3,78	3,44	4,33	4,03
klas 2b	4,14	3,73	3,77	3,05	4,41	4,01
Sportklas	3,95	3,75	3,60	2,30	3,95	3,81
Vershilscore:						
klas 1a	0,18	-0,07	0,12	1,50	0,29	0,10
klas 2b	-0,19	-0,23	0,46	0,59	0,36	0,00
Sportklas	0,15	0,25	0,45	-0,25	0,20	0,26

Vetgedrukt = significant, $p \leq 0,1$. *Dit item is niet in de schaal-score opgenomen.

In tabel 2 zijn de overige creativiteitsvragen weergegeven; de drie creativiteitsopdrachten per klas. Bij de nameting scoren klas 1a en 2b bij alle creativiteitstesten hoger dan de sportgroep terwijl dit bij de voormeting niet het geval is. Het zijn echter geen significante uitkomsten dus kan niet geconcludeerd worden dat de leerlingen door het volgen van de verdiepingsworkshops creatiever zijn geworden. In tabel 2 is wel te zien dat klas 1a de meeste voortuitgang boekt op de score van de creativiteitsopdrachten; zij lijken het meeste baat te hebben gehad van de workshops.

Tabel 2: Creativiteit: opdrachten voormeting, nameting en verschilcores

	Wat kun je doen met..	Overeenkomsten noemen	Tekening: wat kan het zijn?
Voormeting:			
klas 1a	19,44	11,67	12,22
klas 2b	29,64	19,09	14,73
Sportklas	26,25	14,15	12,55
Nameting:			
klas 1a	19,50	14,24	17,28
klas 2b	19,27	21,82	15,36
Sportklas	15,75	14,20	15,05
Vershilscore:			
klas 1a	-0,88	1,00	3,35
klas 2b	-10,36	2,73	0,64
Sportklas	-10,50	0,05	2,50

Dikgedrukt = significant, $p \leq 0,1$.

3.1.2. Zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties

In tabel 3 zijn de overige concepten zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties weergegeven. Bij de voor- en nameting zijn deze concepten via andere items gemeten waardoor alleen de schaalscores met elkaar vergeleken worden, die terug te vinden zijn in tabel 3.

Er zijn bij zelfwaardering bij de nameting significante verschillen te zien. De sportklas scoort hier lager dan klas 1a en 2b. Bij de voormeting was ook al sprake van een verschil in score tussen de twee kunstklassen en de sporters, maar dit waren geen significante verschillen.

Bij het concept schoolwelbevinden scoort de sportklas het hoogst bij de voor- en nameting. Het onderlinge verschil in de voor- en nameting is het grootst voor klas 1a, alleen is dit geen significant verschil. Voor de sportklas lijken de sportlessen een positieve invloed te hebben op het schoolwelbevinden.

Schoolprestaties, het laatste concept in tabel 3, laat significante verschillen zien zowel bij de voor- als de nameting. Klas 2b scoort het beste op schoolprestaties maar dit is een logische uitslag aangezien klas 1a en de sportklas twee eerste klassen zijn. De verschilscores zijn niet significant dus kan niet gesteld worden dat deelname aan de verdiepingsworkshops een positieve invloed heeft op schoolprestaties. Als de scores van de voor- en nameting met elkaar vergeleken worden, is te zien dat klas 1a en 2b zelfs slechter scoren dan de sporters, ook al zijn het geringe verschillen.

Tabel 3: Zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties

	Zelfwaardering	School- welbevinden	School- prestaties
Voormeting:			
klas 1a	4,11	3,30	14,94
klas 2b	4,30	3,17	17,73
Sportklas	3,91	3,35	14,25
Nameting:			
klas 1a	4,30	3,77	13,22
klas 2b	4,34	3,48	16,82
Sportklas	3,99	3,94	14,40
Verschijscore:			
klas 1a	0,09	0,52	-1,65
klas 2b	0,04	0,38	-0,91
Sportklas	0,09	0,37	0,15

Dikgedrukt = significant, $p \leq 0,1$.

3.3.3. Plezier

In tabel 4 zijn voorgelegde items van plezier terug te vinden. Het concept plezier is vanzelfsprekend alleen bij de nameting bevraagd om de verdiepingsworkshops te kunnen evalueren. Alle items behalve de stelling ‘tijdens de profiel- / sportlessen vergeet ik soms dat ik schoolwerk doe’ laten significante verschillen zien. In de tabel is overduidelijk te zien dat de sporters veel meer plezier beleven aan de sportlessen dan klas 1a en 2b aan de verdiepingsworkshops. De verdiepingsworkshops worden veel minder gewaardeerd dan de sportlessen. Het item ‘als ik iets heb gemaakt tijdens de profiellessen en het is goed gelukt, dan ben ik daar trots op’ was de enige waar de kunstklassen enigszins positief op antwoordden.

Tabel 4: Plezier: afzonderlijke items en schaalgemiddelde

	Kijk uit naar profiel- / sportlessen	Tijdens profiel- / sportlessen gaat tijd snel voorbij	Zou zonder profiel- / sportlessen leuker zijn op school*	Trots op wat ik gepresteerd / gemaakt heb
klas 1a	1,94	2,56	3,56	3,56
klas 2b	1,77	1,95	4,10	3,82
Sportklas	4,75	4,85	1,05	4,85
	Liever geen profiel- / sportlessen*	Veel plezier tijdens profiel- / sportlessen	Vergeet dat ik schoolwerk doe tijdens profiel- / sportlessen	Schaal plezier
klas 1a	3,94	2,56	2,06	2,45
klas 2b	4,41	2,50	2,41	2,29
Sportklas	1,10	4,80	3,05	4,60

Dikgedrukt = significant, $p \leq 0,1$. *Deze items zijn omgekeerd gecodeerd.

3.1.4. Vergelijking van de workshops

In deze paragraaf worden de verschillende workshops onderling met elkaar vergeleken. De leerlingen van de Palmentuin hebben aan diverse workshops deelgenomen; 11 leerlingen volgden percussie, 12 leerlingen volgden graffiti, 9 radio maken, 8 afrodans, 1 leerling fotografie en 20 leerlingen waren sporters die de controlegroep vormen. In tabel 5 op de volgende pagina wordt gekeken of er significante verschillen te vinden zijn tussen de verschillende workshops.

Als eerste is er een verschil te vinden bij zelfwaardering; de kunstgroepen scoorden hier bij de nameting significant hoger dan de sportklas. In tabel 5 is te zien dat vooral leerlingen uit de afrodans- en graffitilessen voor deze score zorgen. De scores op de creativiteitschaal verschillen bij de voor- en nameting significant; over het algemeen

scoren de kunstgroepen hoger dan de sportklas (dit is ook in tabel 3 te zien). De afrodansers scoren het hoogste op de schaal voor creativiteit, opmerkelijk is dat deelnemers aan radio maken lager scoren dan de sporters. Als laatste is te zien dat de sporters met overtuiging het hoogst scoren op plezier (4,60). Van de kunstgroepen zijn de radiomakers nog het meest tevreden met de workshops (2,70), daartegenover beleefden de deelnemers aan percussie het minste plezier aan hun workshops (2,11).

Er is ook gekeken naar de invloed van plezier op het bereiken van positieve effecten van deelname aan de verdiepingsworkshops. Hier zijn regressiemodellen voor samengesteld met de schaalscore van plezier, sekse en klas of soort workshop als onafhankelijke variabelen en de verschilcores tussen de voor- en nameting voor de vier concepten (creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties) als afhankelijke variabelen. Er zijn geen significante effecten gevonden. Dezelfde regressieanalyse, maar nu met de scores uit de nameting, toonde wel een significant effect aan; plezier heeft een positief effect op welbevinden en de score op de creativiteitsschaal.

Tabel 5: Vergelijking van de workshops

	Zelfwaardering	School- welbevinden	Schoolprestaties	Creativiteit schaal	Creativiteit wat kun je doen met..	Creativiteit overeenkomsten noemen	Creativiteit tekening interpreteren	Plezier
Voormeting:								
Percussie	4,04	3,42	15,00	3,91	26,00	13,82	15,55	
Graffiti	4,31	3,47	17,00	4,22	18,55	16,27	14,64	
Afrodans	4,40	3,42	17,25	4,16	27,00	15,13	10,88	
Radiomaken	4,20	2,59	17,00	3,58	27,33	16,56	9,00	
Sport	3,91	3,35	14,25	3,55	26,55	14,15	12,55	
Nameting:								
Percussie	4,24	3,39	12,82	4,00	17,36	17,40	17,09	2,11
Graffiti	4,56	3,82	17,83	3,98	20,67	17,00	16,33	2,45
Afrodans	4,40	4,07	13,63	4,53	19,63	22,63	11,38	2,29
Radiomaken	4,08	3,21	15,86	3,59	18,00	15,38	15,87	2,70
Sport	3,99	3,94	14,40	3,81	15,75	14,20	15,05	4,60
Vershil score:								
Percussie	0,26	0,07	-2,18	0,09	-8,64	2,50	1,55	
Graffiti	0,21	0,61	1,27	-0,36	2,45	0,55	0,09	
Afrodans	-0,00	0,52	-3,63	0,38	-7,38	7,50	0,50	
Radiomaken	-0,32	0,65	-1,25	0,06	-12,63	-3,25	5,75	
Sport	0,09	0,37	0,15	0,26	-10,50	0,05	2,50	

Dikgedrukt = significant, $p \leq 0,1$.

3.1.5. Samenhang tussen verschillende items

Er is verder gekeken naar de onderlinge samenhangen tussen de items creativiteit, zelfwaardering, schoolwelbevinden, plezier en schoolprestaties. Er is sprake van een correlatie als er een significante samenhang blijkt te zijn tussen twee afhankelijke variabelen. De sterkte van een samenhang wordt weergegeven met de correlatiecoëfficiënt (tabel 6). Op deze manier is het mogelijk verbanden aan te tonen tussen de leerlingenkenmerken die mogelijk met cultuureducatie samenhangen en zodoende zicht te krijgen op eventuele processen waarlangs effecten kunnen verlopen.

Als eerste is te zien dat er een significant verband is tussen de voor- en nameting bij het item zelfwaardering (0,51). Ditzelfde significante verband is ook aanwezig tussen de voor- en nameting bij de andere items; creativiteit (0,47) en schoolprestaties (0,33). Bij schoolwelbevinden werd het hoogste significante verband gemeten tussen de voor- en nameting (0,66). Dit zijn geen inhoudelijk interessante verbanden, maar ze tonen wel de betrouwbaarheid van de gebruikte meetinstrumenten aan, omdat er bij de voor- en nameting gebruik is gemaakt van andere schalen.

De grootste significante samenhang werd vervolgens gemeten tussen de items zelfwaardering en creativiteit; als een leerling zich goed voelt over zichzelf kan dit invloed hebben op het creatieve zelfbeeld van een leerling. Zowel de voor- (0,40) als nameting (0,35) tonen een positief significant verband aan tussen zelfwaardering en creativiteit; als een leerling voor of na het volgen van de verdiepingsworkshops tevreden is met zichzelf, zal ook het creatieve zelfbeeld van een leerling gunstiger zijn.

Er bestaat ook een significante samenhang tussen schoolwelbevinden en creativiteit, zowel bij de voor- als nameting; het lijkt erop of creativiteit een rol speelt bij schoolwelbevinden. Als er bij een leerling sprake is van een hoger schoolwelbevinden dan komt dit meer tot uiting bij creativiteit; als een leerling het naar zijn zin heeft op school kan dit het creatieve zelfbeeld van een leerling vergroten. De grootste samenhang tussen schoolwelbevinden en creativiteit werd gevonden bij de nameting (0,39) dus na het volgen van de verdiepingsworkshops. Dit suggereert dat de mate waarin leerlingen zich op school thuis voelen na de verdiepingsworkshop nauwer aan hun creatieve zelfbeeld is gekoppeld dan vooraf. De school en de notie van creativiteit zijn beter bij elkaar gaan passen.

Er werd twee keer een significant verband gevonden met het item plezier; de mate van plezier tijdens de workshops is vanzelfsprekend na de workshops bevraagd dus in tabel 6 alleen bij de nameting terug te vinden. Ten eerste is er een negatief significant

verband tussen schoolprestaties (bij de voormeting) en plezier (-0,30) aangetroffen. De leerlingen hebben voor het volgen van de workshops bij de voormeting onder andere een begrijpend lezen toets gemaakt, het resultaat hiervan blijkt een negatief significant verband te hebben met het ervaren van plezier tijdens de workshops. Mogelijk betekent dit dat de cognitief minder vaardige leerlingen de workshops, waar een beroep wordt gedaan op andere dan cognitieve vaardigheden, het meest waarderen. Het tweede significante verband met plezier is gevonden met het item schoolwelbevinden (bij de nameting) (0,26). Als een leerling de workshops als plezierig ervaart kan dit een positieve invloed hebben op het schoolwelbevinden van een leerling; een leerling kan dus door het waarderen van de workshops het schoolgaan leuker gaan vinden.

In tabel 6 is ook te zien dat er geen significant verband is tussen schoolwelbevinden en zelfwaardering, dit geldt zowel voor de voor- als nameting. Een kind dat tevreden is met zichzelf zal het dus niet vanzelfsprekend ook leuker vinden op school. De wereld van de school draagt maar in beperkte mate bij tot de zelfwaardering van kinderen; deze kan blijkbaar ook aan andere contexten ontleend worden.

Er is een significante positieve correlatie te zien in tabel 6 tussen schoolprestaties bij de voormeting en zelfwaardering bij de nameting (0,32). Het is mogelijk dat de workshops enige indirecte invloed hebben uitgeoefend via zelfwaardering op schoolprestaties. Bij de start van dit pilot onderzoek was het de bedoeling dat er ook cultuureducatieve projecten werden gevolgd die schoolse vaardigheden expliciet probeerden te bevorderen. De Rekenrapper (een project vanuit het SKVR) is hier een goed voorbeeld van; aan de hand van zelfverzonnen raps wordt geprobeerd de rekenvaardigheden van leerlingen te verbeteren. Op deze manier kan er duidelijk beredeneerd worden waarom cultuureducatie welke schoolse vaardigheden zou beïnvloeden. Het opnemen van dergelijke projecten met expliciete cognitieve doelstellingen is uiteindelijk om praktische redenen niet gelukt. Er is voor gekozen om de leerprestaties toch mee te nemen in het pilot onderzoek om de bruikbaarheid van het gebruikte meetinstrument te kunnen bepalen. De vraag is echter of het meten van effecten op schoolprestaties wel zin heeft gehad. Het relateren van schoolprestaties aan kunsteducatie heeft echter pas effect als bekend is welke lessen welke vaardigheden ontwikkelen of bevorderen. Hier was bij de verdiepingsworkshops geen sprake van. Wel was het denkbaar dat de workshops een indirecte invloed op schoolprestaties zouden hebben, bijvoorbeeld via het verbeteren van het zelfbeeld of het schoolwelbevinden van de leerlingen.

In tabel 7 zijn de variabelen geslacht, klas en profiel gebruikt als controlevariabelen om eventuele schijnverbanden aan te kunnen tonen. Zo kan er gekeken worden of eerder aangetoonde verbanden uit tabel 6 nog steeds van kracht zijn. Met de controle variabelen geslacht, klas en profiel is er geen significant verband meer tussen schoolwelbevinden en creativiteit bij de voormeting, terwijl ditzelfde verband bij de nameting nog wel significant is. Er is zelfs een behoorlijke toename in de samenhang tussen schoolwelbevinden bij de nameting en creativiteit bij de voormeting (tabel 6: 0,27 en tabel 7: 0,39). Dit kan betekenen dat de controlevariabelen de sterkte van het verband naar beneden halen, ofwel onderdrukken. Er is dus sprake van een sterker verband tussen de twee items; als een leerling vooraf aan de workshops een hoger creatief zelfbeeld heeft kan dit na de workshops leiden tot een hoger schoolwelbevinden van een leerling. Als een leerling vooraf aan de workshops een meer creatief zelfbeeld heeft, kunnen de workshops bijdragen aan het uiten van dit zelfbeeld en dit kan er na de workshops voor zorgen dat een leerling het leuker vindt op school.

De aangetoonde verbanden tussen creativiteit en zelfwaardering zijn met de controle variabelen nog steeds significant en verschillen haast niet met de oorspronkelijke meting uit tabel 6. Dit geldt ook voor plezier en schoolprestaties (tabel 6: -0,30 en tabel 7: -0,38) en plezier en schoolwelbevinden (tabel 6: 0,26 en tabel 7: 0,25). Dit betekent dat de variabelen geslacht, klas en profiel nauwelijks verantwoordelijk kunnen worden gehouden voor de in tabel 6 aangetoonde positieve of negatieve verbanden. Het is bijvoorbeeld niet zo dat de relatie tussen plezier en schoolprestaties voortkomt uit het feit dat kinderen uit een 'leukere' klas, met een hoger schoolwelbevinden, samen het meest succesvolle project hebben gevolgd of daar als groep het meeste plezier aan hebben beleefd. De correlaties wijzen, kortom, niet op schijnverbanden. Het laatste aangetoonde verband; de positieve correlatie tussen schoolprestaties en zelfwaardering is met de controlevariabelen minder sterk en niet meer significant (tabel 6: 0,32 en tabel 7: 0,19). Dit betekent dat de controlevariabelen een rol hebben gespeeld in het verband tussen te twee items.

Tabel 6: Samenhang tussen verschillende items

		Voormeting				Nameting				
		Zelfwaardering schaal	School- welbevinden schaal	Creativiteit schaal	School- prestaties	Zelfwaardering schaal	School- welbevinden schaal	Creativiteit schaal	School- prestaties	Plezier schaal
Voor- meting	Zelfwaardering schaal	1	-0,02	0,40	0,18	0,51	0,04	0,31	-0,05	-0,14
	Schoolwelbevinden schaal	-0,02	1	0,28	-0,15	0,00	0,66	0,25	0,06	0,04
	Creativiteit schaal	0,40	0,28	1	0,18	0,35	0,27	0,47	0,07	-0,14
	Schoolprestaties	0,18	-0,15	0,18	1	0,32	-0,20	0,13	0,33	-0,30
Na- meting	Zelfwaardering schaal	0,51	0,00	0,35	0,32	1	0,06	0,35	0,11	-0,20
	Schoolwelbevinden schaal	0,04	0,66	0,27	-0,20	0,06	1	0,39	-0,08	0,26
	Creativiteit schaal	0,31	0,25	0,47	0,13	0,35	0,39	1	-0,00	-0,01
	Schoolprestaties	-0,05	0,06	0,07	0,33	0,11	-0,08	-0,00	1	-0,07
	Plezier schaal	-0,14	0,04	-0,14	-0,30	-0,20	0,26	-0,01	-0,07	1

Dikgedrukt = significant, $p \leq 0,1$.

Tabel 7: Samenhang tussen verschillende items

Geslacht, klas en profiel als controle variabelen		Voormeting				Nameting				
		Zelfwaardering schaal	Schoolwelbevinden schaal	Creativiteit schaal	Schoolprestaties	Zelfwaardering schaal	Schoolwelbevinden schaal	Creativiteit schaal	Schoolprestaties	Plezier schaal
Voor- meting	Zelfwaardering schaal	1	-0,13	0,42	0,14	0,57	0,04	0,35	-0,14	-0,02
	Schoolwelbevinden schaal	-0,13	1	0,17	-0,19	-0,12	0,67	0,23	-0,04	0,22
	Creativiteit schaal	0,42	0,17	1	0,18	0,29	0,39	0,50	-0,05	0,20
	Schoolprestaties	0,14	-0,19	0,18	1	0,19	-0,18	0,19	0,33	-0,38
Na- meting	Zelfwaardering schaal	0,57	-0,12	0,29	0,19	1	0,12	0,41	-0,06	0,00
	Schoolwelbevinden schaal	0,04	0,67	0,39	-0,18	0,12	1	0,37	0,00	0,25
	Creativiteit schaal	0,35	0,23	0,50	0,19	0,41	0,37	1	0,12	0,15
	Schoolprestaties	-0,14	-0,04	-0,05	0,33	-0,06	0,00	0,12	1	-0,22
	Plezier schaal	-0,02	0,22	0,20	-0,38	0,00	0,25	0,15	-0,22	1

Dikgedrukt = significant, $p \leq 0,1$

3.2 De focusgroepen

In deze paragraaf wordt geprobeerd bovenstaande resultaten inzichtelijker te maken aan de hand van twee focusgroepen. Zoals in hoofdstuk 2 is toegelicht zijn de focusgroepen gevoerd in samenwerking met Liesbeth Kom (2012) met in totaal 10 leerlingen uit de verdiepingsworkshops.

3.2.1. Zelfwaardering

De leerlingen uit de verdiepingsworkshops scoren significant hoger op zelfwaardering dan de sporters (tabel 3). Het was niet eenvoudig het concept zelfwaardering aan de hand van de focusgroepen in perspectief te plaatsen. Het bleek dat leerlingen zich enigszins schaamden om te vertellen waar ze zich bijvoorbeeld goed over voelde tijdens de workshops:

Marlon: *'Bijvoorbeeld dat ritme wat je zelf hebt bedacht?'*

Leerling 1: *'Dat was niet echt trots. Dat ging echt van we gingen stoppen. Ritme, stoppen, ritme, stoppen. De mijne was op het laatst.'*

Liesbeth: *'Maar daar ben je wel trots op?'*

Leerling 1: *'Ja'.*

Als de verschillende disciplines met elkaar worden vergeleken dan scoren afrodans en graffiti het hoogst op zelfwaardering (tabel 5). Bij de vraag of de leerlingen ergens trots op zijn antwoordden voornamelijk de leerlingen die afrodans en graffiti workshops hebben gevolgd. Tijdens de graffiti workshops mochten de leerlingen zelf een T-shirt maken en dit zorgde voor voorzichtige positieve reacties:

Leerling 1: *'Nou niet echt trots, gewoon normaal. Trots is te enthousiast uitgedrukt. Maar de eerste les was met de T-shirt maken. Dat is wel iets wat je zelf aan kan doen enzo'.*

Leerling 2: *'Maar bijvoorbeeld je gaat gymmen ofzo of iets. Iets met school. Het is een school T-shirt wat je zelf hebt gemaakt met graffiti. Dat is wel het leukste'.*

Tijdens de graffiti workshops mochten de leerlingen ook hun eigen naam ontwerpen en tekenen:

Leerling 3: *'Ik heb mijn eigen naam bij graffiti zelf gedaan'.*

Liesbeth: *'Daar ben je ook trots op?'*

Leerling 3: *'Ja ik heb tenminste iets geleerd'.*

Liesbeth: *'En jullie? Iets waar je trots op bent?'*

Leerling 4: 'Ja ook workshop graffiti. Hebben we ook die naam gedaan. Die heb ik nog steeds'.

Uit bovenstaande reacties kan opgemaakt worden dat een geslaagde workshop of activiteit een positieve invloed heeft op de zelfwaardering van een leerling. Daarbij is het voor de leerlingen belangrijk dat er een concreet eindresultaat wordt gepresenteerd zoals het eindoptreden bij afrodans of dat het eindresultaat mee naar huis genomen kan worden zoals het T-shirt bij graffiti.

3.2.2. Schoolwelbevinden

Uit de gesprekken wordt duidelijk waarom de verdiepingsworkshops niet vanzelfsprekend bijdragen aan het schoolwelbevinden van de leerlingen (tabel 3). Leerlingen uit de theater- en sportklas volgen diverse theater- en sportactiviteiten en mede om die reden volgen leerlingen uit het reguliere programma kennismakings- en verdiepingsworkshops. De leerlingen zijn zich hiervan bewust en ervaren de workshops als extra bovenop de reguliere lessen: *'omdat sportklas en theaterklas meerdere uren heeft moeten wij ook wat doen'*. Daarbij zijn de workshops verplicht en dit draagt ook niet bij aan het schoolwelbevinden van de leerlingen:

'Je moet uit iets kiezen dus je kiest maar iets wat jij denkt dat leuk is. Het is toch extra lang op school en als profiel er niet was dan ja.. We waren liever uit dan dat we iets kiezen. Het is omdat het moet allemaal, want anders waren we gewoon al lang thuis'.

Bij de vraag of wellicht een ander tijdstip of andere dag positief kan bijdragen aan de waardering van school antwoordden beide focusgroepen verschillend. Focusgroep 1 is er niet van overtuigd dat dit kan helpen:

Leerling 1: *'Nee dat maakt echt niet uit want les is les. Dat hoort bij school'.*

Leerling 2: *'Nee kijk. Hoe heet het. Het maakt niet uit je moet het zelf leuk vinden. Iets kan niet opeens leuk zijn wanneer iets wordt verplaatst. Dus als profiel nu opeens op dinsdagochtend gaat gebeuren dan is het niet bepaald leuk want die les blijft hetzelfde.'*

Focusgroep 2 ziet het positiever in en kan zich voorstellen dat het op school leuker wordt door de workshops te verplaatsen naar een ander tijdstip of andere dag:

Leerling 1: *Als het 's ochtends is wel. Dan wordt het leuk.*

Leerling 2: *Ja 's ochtends wel.*

Het tijdstip is ook van belang; niet te vroeg in de ochtend maar rond een uur of 11 want dan is iedereen al een beetje wakker en *'ja je gaat echt niet in de ochtend kunnen*

streetdancen'. Een andere leerling uit focusgroep 2 stelt voor om de workshops juist aan het eind van de dag te plaatsen: *'laatste twee uur is altijd beter want dan bikkel je eerst voor die lessen en daarna op het laatst is het altijd leuk'*.

Als laatst werd een aantal keer door beide focusgroepen aangehaald dat de workshops te lang duren. De workshops duren gemiddeld anderhalf uur terwijl een regulier lesuur een uur duurt. Dit wordt door de leerlingen als vervelend ervaren en ze hebben het gevoel dat de workshops na schooltijd plaatsvinden; terwijl de rest van de school om half 4 uit is gaan de workshops meestal door tot 4 uur:

'Alleen dat we lang moesten blijven. Normaal zijn we half vier uit. Maar meestal zijn we dan vier uur pas klaar. Ik weet niet als ze het zo kunnen doen dat we binnen een uurtje al klaar zijn. Gewoon normaal een normaal lesuur. Want een normaal lesuur duurt ook geen anderhalf uur of twee uur. Dat kan voor mij wel korter'.

Door het tijdstip, dag en tijdsduur van de workshops aan te passen zien de leerlingen over het algemeen het schoolwelbevinden toenemen.

3.2.3. Plezier

De profiellere leerlingen scoren bedroevend laag bij plezier in vergelijking met de sportleerlingen (tabel 5). Een eerste verklaring hiervoor is al toegelicht in bovenstaande paragraaf; de workshops zijn namelijk verplicht voor de leerlingen en worden als extra ervaren bovenop het reguliere rooster. Hier is bij de sportleerlingen geen sprake van; zij hebben zelf gekozen om aan extra sportactiviteiten deel te nemen.

Marlon: *'Waarom hebben jullie dit profiel gekozen?'*

Leerling 1: *'Omdat het moet'*.

Leerling 2: *'Ja het moet, we hebben geen keus'*.

Leerling 3: *'Het is verplicht'*.

Over het algemeen worden de lessen wel gewaardeerd maar het gevoel dat de leerlingen hierdoor extra lang op school zitten blijft overheersen:

Leerling 1: *'Als ik aan de ene kant kijk ben ik laat uit. Dan niet. Maar die lessen zijn gewoon leuk'*.

Liesbeth: *'Maar je had het er eigenlijk wel voor over dus om laat uit te zijn?'*

Leerling 1: *'Ja'*.

Leerling 2: *'Aan de ene kant ben ik niet blij dat ik laat uit ben. Aan de andere kant is de les gezellig en ben ik blij dat ik uit ben omdat de tijd snel gaat'*.

De vraag wat de leerlingen het leukst vonden tijdens de workshops kostte ze weinig moeite om te beantwoorden namelijk: *'graffiti spuiten', 'zelf foto's maken', 'samenwerken'*

en het *'eindoptreden waarbij de afrodansers kwamen dansen op muziek van de persussiegroep'*. Het was een stuk lastiger te achterhalen bij de leerlingen wat de exacte reden was waarom dat het leukst was. De antwoorden werden niet echt helderder dan:

Leerling 1: *'Ik weet niet. Was gezelliger enzo. Met die muziek'*.

Leerling 2: *'Samenwerken. Soms mag je bij andere lessen niet praten of met iemand anders werken'*.

Leerling 3: *'Ja, alles was wel leuk dus'*.

Uit de gesprekken wordt duidelijk dat de verdiepingsworkshops worden gewaardeerd maar de beleving dat het buiten de reguliere schooltijd plaatsvindt blijft echter overheersen bij de leerlingen.

3.2.4. Invloed van docenten

Deze laatste paragraaf gaat over de invloed van docenten tijdens de verdiepingsworkshops. Een docent kan wellicht effect hebben op het schoolwelbevinden, creativiteit en beleving van de leerlingen. Op basis van de gesprekken komt als eerste naar voren dat de docent van grote invloed is op de waardering van een workshop. Een goed voorbeeld hiervan is een leerling uit één van de focusgroepen die voor percussie had gekozen op basis van *'de leuke docent uit de kennismakingsworkshops'*. De verdiepingsworkshops percussie werden echter door een andere docent gegeven en de leerling was erg teleurgesteld en vond hierdoor de verdiepingsworkshops niet leuk meer.

Het onderwerp creativiteit kwam tijdens de focusgroepen alleen naar voren bij de gestelde vragen over de docent. Om deze reden is er geen paragraaf gewijd aan creativiteit, maar is informatie hierover verwerkt in deze paragraaf over de invloed van docenten. Uit de gesprekken wordt duidelijk dat een docent invloed heeft op de creatieve uitingen van een leerling. Docenten bepalen zelf in hoeverre ze de mogelijkheid bieden om creatief te kunnen zijn:

Liesbeth: *'Had je het gevoel dat je je eigen ideeën en creativiteit kon gebruiken in de lessen?'*

Leerling 1: *'Nee. Bij dans is het gewoon eh... Het is zeg maar wat de juf zegt dat moeten wij doen'*.

Leerling 2: *'Gewoon pasjes nadoen. Leren. En bij graffiti soms. We mochten eerst een les tekenen. En dan werd de mooiste tekening uitgekozen. En je mocht ook je eigen T-shirt maken met wat je wou. Graffiti wel want dan ontwerp je zelf iets'*.

Per discipline en docent is nogal een verschil in ruimte voor eigen creatieve inbreng. Ook onder de leerlingen was er een verschil in voorkeur; een aantal leerlingen miste de eigen inbreng bij percussie terwijl andere leerlingen het juist prettig vonden dat de docent het meeste bepaalde. Over het algemeen waarden de leerlingen duidelijke kaders waarbinnen voldoende ruimte is voor een eigen creatieve inbreng.

Hoofdstuk 4. Conclusie

Dit pilot onderzoek is van start gegaan met de hoofdvraag: *‘Hoe hangt de deelname aan cultuureducatieprojecten samen met schoolprestaties, schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Rotterdam en hoe kunnen die samenhangen worden verklaard?’* In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en wordt er een terugkoppeling gemaakt naar de literatuur uit het theoretisch kader. In paragraaf 4.2 volgt een kritische reflectie op het uitgevoerde pilot onderzoek en in paragraaf 4.3. zullen aanbevelingen worden gegeven voor verder onderzoek.

4.1 Beantwoording vraagstelling

De verschillende concepten (schoolprestaties, schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en beleving) worden per paragraaf toegelicht aan de hand van de resultaten uit de enquêtes en focusgroepen.

4.1.1. Creativiteit

De controlegroep heeft de laagste score op de creativiteitsschaal, zowel bij voor- als nameting, maar als de scores van de voor- en nameting per klas met elkaar worden vergeleken, is er niet heel veel verschil te zien. Als er naar workshops onderling wordt gekeken, scoren de afrodansers hier het hoogst op de schaal van creativiteit; zij vinden zichzelf het meest creatief. Bij de overige creativiteitsvragen (de drie opdrachten) scoren de kunstgroepen bij de nameting hoger dan de sportgroep. De verschillen zijn niet significant, dus mag niet aangenomen worden dat de kunstgroepen daadwerkelijk creatiever zijn geworden door de verdiepingsworkshops. Uit de focusgroepen werd duidelijk dat docenten een grote invloed hebben op de mate waarin leerlingen zich creatief kunnen uiten. Docenten zijn namelijk vrij om te bepalen in hoeverre ze leerlingen de ruimte bieden om creatief te zijn.

Creativiteit speelt een steeds grotere rol in de huidige samenleving en Runco (2004) is ervan overtuigd dat creativiteit en creatief denken een belangrijke plek binnen het onderwijs zouden moeten vervullen. Het belang van creativiteit wordt echter nog niet erkend binnen het onderwijs, aangezien voornamelijk het convergent denkvermogen wordt ontwikkeld (Runco, 2004). Huinsingh et al. (2009) geloven dat de creativiteit van kinderen de bron vormt van cultuureducatie en het leerproces van kinderen kenmerkt. Er

zijn studies te vinden die effecten van kunsteducatie op creativiteit aantonen, zoals Luftig (2000) die uit zijn onderzoek concludeerde dat het creatief denken werd bevorderd door deelname aan het kunstprogramma SPECTRA+. De reden waarom er binnen het onderwijs nog vrij weinig aandacht wordt besteed aan creatief denken is volgens Runco (2004) dat het meer risico's met zich mee zou brengen en onzekere uitkomsten zou genereren. Als de waarde van creativiteit en creatief denken binnen het onderwijs meer erkend zou worden, zou dit een positieve invloed kunnen hebben op het bestaansrecht van cultuureducatie.

4.1.2. Zelfwaardering

Bij het concept zelfwaardering zijn bij de nameting significante verschillen gevonden; de sportklas scoort lager dan de twee kunstgroepen. Dit was bij de voormeting ook het geval, maar daar waren de verschillen niet significant. Bij de focusgroepen werd duidelijk dat een geslaagde workshop of activiteit een positieve invloed heeft op de zelfwaardering van een leerling. Een cultuureducatief project is voor de leerlingen onder meer geslaagd als er voldoende ruimte is voor een eigen creatieve inbreng en er een concreet eindresultaat gepresenteerd wordt of mee naar huis genomen kan worden. Bij de vergelijking tussen de diverse workshops (percussie, graffiti, afrodans, radio maken, fotografie) en de sportlessen is er een significant verschil gevonden bij het item zelfwaardering; de twee kunstgroepen scoorden bij de nameting significant hoger dan de sportklas. Met name de leerlingen uit de afrodans- en graffitilessen zorgen voor deze hoge score. Bij de focusgroepen antwoordden voornamelijk deze leerlingen positief op de vraag of ze ergens trots op zijn. De leerlingen uit de afrodanslessen waren het meest trots op het eindoptreden dat samen met de leerlingen uit de percussiewerkshops is uitgevoerd en de leerlingen uit de graffitilessen waren het meest trots op een T-shirt dat ze zelf gemaakt hebben. Tussen de verschillende items werd zowel bij de voor- als nameting de grootste significante samenhang gemeten tussen zelfwaardering en creativiteit; als een leerling zichzelf een goed persoon vindt kan dit een positieve invloed hebben op het creatieve zelfbeeld van een leerling. De veronderstelling van Valentine et al. (2004) dat zelfwaardering leerlingen prikkelt om hun grenzen te verkennen en zo invloed kan uitoefenen op schoolprestaties, werd in dit pilot onderzoek niet aangetroffen. Wel kan voorzichtig worden gesteld dat zelfwaardering invloed heeft op het individuele functioneren, beeldvorming en presteren, zoals op het creatieve zelfbeeld, wat in dit pilot onderzoek wel is aangetoond.

4.1.3. Schoolwelbevinden

De sportgroep scoorde significant het hoogst bij zowel de voor- als nameting op schoolwelbevinden. De sportlessen lijken een positieve invloed te hebben op het schoolwelbevinden van de leerlingen. Bij de gesprekken wordt helder dat de sporters bewust zelf hebben gekozen om extra sportlessen te volgen en voor de kunstgroepen zijn de verdiepingsworkshops verplicht. De leerlingen zijn zich ervan bewust dat de verdiepingsworkshops verplicht zijn en dit draagt niet bij aan het schoolwelbevinden van de leerlingen. De leerlingen uit de focusgroepen zijn er over het algemeen wel van overtuigd dat door het tijdstip, dag en tijdsduur van de workshops aan te passen het schoolwelbevinden zal toenemen. Er is een significante samenhang gevonden tussen de items schoolwelbevinden en creativiteit. Dit kan betekenen dat als een leerling het naar zijn heeft op school dit het creatieve zelfbeeld van een leerling kan vergroten. De sterkste samenhang werd aangetroffen bij de nameting dus na het volgen van de verdiepingsworkshops. Dit kan betekenen dat als een leerling voorafgaand aan de verdiepingsworkshops een hoger creatief zelfbeeld heeft, dit na de workshops kan leiden tot een hoger schoolwelbevinden van een leerling. In het theoretisch kader is al aangehaald dat er weinig studies te vinden zijn die het directe effect van kunsteducatie op (school)welbevinden onderzoeken. Het concept wordt daarentegen wel vaak genoemd wanneer er bijvoorbeeld wordt gerefereerd aan kunsteducatie als middel om het algemene klimaat op school te verbeteren. Dit pilot onderzoek laat voorzichtig zien dat schoolwelbevinden wel degelijk in verband gebracht kan worden met creativiteit en dus met kunsteducatie. Kunsteducatie biedt namelijk de mogelijkheid creativiteit en creatief denken te ontplooiën (Runco, 2004).

4.1.4. Schoolprestaties

Schoolprestaties laten zowel bij de voor- als nameting significante verschillen zien. Klas 2b scoort het beste met de begrijpend lezen toets bij de voor- en nameting maar dit is logisch aangezien de andere kunstgroep en de sportgroep twee eersteklassen zijn. Verder zijn er geen significante verschilcores aangetroffen, dus kan niet worden geconcludeerd dat deelname aan de workshops een positieve invloed heeft op schoolprestaties. Er is geen positieve samenhang te vinden met de andere centrale items. Er is geprobeerd de scores van een begrijpend lezen test in verband te brengen met de verschillende workshops, hoewel het meten van schoolprestaties in feite pas zin heeft als helder is welke lessen welke vaardigheden ontwikkelen of bevorderen. Er zijn veel studies te vinden naar het effect van kunsteducatie op academische vaardigheden zoals

taal en rekenen, maar er zijn haast geen valide studies die daadwerkelijk een causaal verband kunnen aantonen tussen kunsteducatie en schoolse vaardigheden. Hetland (2000) concludeerde na een analyse van een groot aantal onderzoeken naar effecten van kunsteducatie op leerprestaties dat er weinig tot geen effecten van kunsteducatie op academische vaardigheden te vinden zijn. Het ontbreken van bruikbare resultaten was aanleiding voor felle discussies en diverse critici vonden dat Hetland (2000) hiermee het kunstonderwijs een slechte dienst had bewezen. Het meten van effecten van kunsteducatie op academische vaardigheden levert binnen het wetenschappelijke, politieke en onderwijsveld steevast veel reacties op. Er zijn vele discussies over de vraag in hoeverre de nadruk mag liggen op het aantonen van transfereffecten zoals leerprestaties. Als deze effecten niet aantoonbaar zijn, kan dat de legitimering van kunsteducatie bemoeilijken. Als dergelijke effecten wel worden aangetoond, dreigt het gevaar dat legitimering zich te veel toespitst op de externe of cognitieve effecten van kunsteducatie.

4.1.5. Plezier

Het laatste item, plezier, laat op haast alle stellingen significante verschillen zien. De sportgroep scoort overduidelijk hoger op het item plezier; de sporters beleven veel meer plezier aan de sportlessen dan de twee kunstgroepen aan de verdiepingsworkshops. Als het item plezier onderling vergeleken wordt is als eerste te zien dat de sporters overduidelijk het hoogst scoren (4,60) en van de kunstgroepen hebben de radiomakers het het meest naar hun zin (2,70) terwijl de deelnemers aan percussie het minste plezier beleefden (2,11). Het verschil in beleving is ten eerste te verklaren, zoals eerder aangegeven, doordat de sporters zelf gekozen hebben voor de sportlessen en de profiellere leerlingen geen keuze hebben en verplicht zijn de verdiepingsworkshops te volgen. Uit de gesprekken wordt duidelijk dat de verdiepingsworkshops wel degelijk worden gewaardeerd, maar de beleving dat deze buiten de reguliere schooltijd plaatsvinden blijft overheersen bij de leerlingen. De regressieanalyse met de scores uit de nameting toonde een significant effect aan; het item plezier heeft een positieve invloed op schoolwelbevinden en de score op de creativiteitschaal. Het ervaren van plezier kan dus een positief effect hebben op het schoolwelbevinden en het creatieve zelfbeeld van een leerling. Buys en Miller (2009) sluiten hier enigszins op aan; zij zijn ervan overtuigd dat het aanleren van nieuwe vaardigheden of het meedoen aan nieuwe activiteiten en deze als plezierig ervaren, bijdraagt aan de betrokkenheid en het welbevinden van leerlingen.

Timmermans (2009) veronderstelde dat de succeservaring voor leerlingen toeneemt wanneer een project educatief, boeiend, niet te lang of te kort is en er voorafgaand aan het project op school voldoende aandacht wordt besteed aan het project. Met name het belang van het tijdsbestek kwam tijdens de focusgroepen duidelijk naar voren; de leerlingen vonden het erg belangrijk dat een workshop niet langer duurde dan een regulier lesuur.

4.2 Reflectie pilot onderzoek

De aanleiding van dit onderzoek is mede ontstaan door de vraag (vanuit het KCR) met welke methoden en instrumenten het mogelijk is aan te tonen wat cultuureducatie concreet oplevert. Deze paragraaf zal een kritische reflectie geven op de gebruikte methoden en instrumenten en hun bruikbaarheid voor het vaststellen van effecten van cultuureducatie.

Er is onder andere gekozen voor een experimentele opzet en dit brengt verschillende voorwaarden met zich mee. Beoordelingen van cultuureducatieve projecten zullen nooit kunnen voldoen aan de standaarden van een experimenteel onderzoek. Er kunnen namelijk pas causale uitspraken worden gedaan over effecten als er wordt voldaan aan die standaarden. De opzet is echter zo vormgegeven dat causale uitspraken zoveel mogelijk verantwoord kunnen worden. Er is gebruik gemaakt van een voor- en nameting en een controlegroep (de sporters) om zo eventuele selectie-effecten te voorkomen en om na te kunnen gaan of alle leerlingen sowieso eventuele veranderingen hebben doorgemaakt. De controlegroep maakte het mogelijk de resultaten van de kunstgroepen in perspectief te plaatsen en zo is aangetoond dat sporten veel meer gewaardeerd wordt dan de cultuureducatieve projecten.

Als, zoals bij dit pilot onderzoek, de voor- en nameting redelijk kort na elkaar plaatsvinden, is het aan te raden om verschillende items te gebruiken voor het herhaald meten van concepten. Er bestaat namelijk een kans dat de leerlingen zich de eerder voorgeschotelde items nog kunnen herinneren. De keuze voor vergelijkbare items bij de voor- en nameting maakt een exacte vergelijking echter weer onmogelijk omdat er verschillende meetinstrumenten zijn gebruikt. Om deze reden is er gekeken naar de verschillen tussen de diverse groepen in verandering tussen voor- en nameting.

Bij dit pilot onderzoek waren voor de enquêtes maar een beperkt aantal respondenten beschikbaar. De resultaten van deze enquêtes kunnen daardoor gevoelig zijn voor toevalligheden. Vooraf aan de nameting bleek bijvoorbeeld klas 1a een belangrijke begripend lezen toets te hebben gemaakt en dit kan weer een negatieve

invloed hebben gehad op de score van leerprestaties. Om toevalligheden in de toekomst te voorkomen is een grootschaliger onderzoek vereist.

Het meten van schoolprestaties, en specifiek welke schoolprestaties essentieel zijn om mee te nemen in dit evaluatieonderzoek, is problematisch omdat een heldere theorie ontbreekt om te verklaren waarom bijvoorbeeld graffiti workshops invloed hebben op welke leerprestaties. Zoals in het theoretisch kader toegelicht, is het denkbaar dat indirecte effecten bijvoorbeeld via schoolwelbevinden of zelfwaardering aanwezig zijn. De opzet van dit pilot onderzoek maakte het in principe mogelijk om soortgelijke relaties te meten, maar met het kleine aantal respondenten was het schatten van bijvoorbeeld padmodellen geen reële optie. Echter is er wel de overtuiging dat het peilen van meerdere mogelijke effecten van cultuureducatie meer inzicht kan bieden op dit soort processen. De analyses van de correlaties in tabel 6 en 7 hebben wel aangetoond dat de uitkomst-variabelen op onderdelen samenhangen vertonen die suggereren dat indirecte effecten zich kunnen voordoen.

Het kwalitatieve deel van dit evaluatieonderzoek bestaat uit focusgroepen. In het vorige hoofdstuk werd duidelijk dat de focusgroepen een beter zicht bieden op de beleving, plezier en mogelijke gevolgen van de verdiepingworkshops dan de afgenomen enquêtes. Tijdens de focusgroepen werd duidelijk dat specifieke factoren bepalen hoe leerlingen de workshops hebben beleefd. Dit type kwalitatief onderzoek is nodig om de lespraktijk te kunnen verbeteren en de verschillen in disciplines die tijdens de enquêtes werden gevonden te verklaren. In de enquêtes scoorden de profielleerlingen bedroevend laag op het beleven van plezier tijdens de workshops en tijdens de focusgroepen bleek dat dit danken was aan de positionering van de workshops in het schoolprogramma. De leerlingen ervaren de workshops als extra en zien de workshops daarom liever verdwijnen, ook al ervaren de leerlingen de activiteiten tijdens de workshops op zichzelf als plezierig. Daarbij komt ook naar voren dat docenten individueel een cruciale rol spelen bij de beleving en creatieve uitingen van leerlingen en juist met gesprekken en observaties kan dit van dichtbij gevolgd worden in plaats van met enquêtes.

Er kan geconcludeerd worden dat er diverse methoden vereist zijn om in kaart te kunnen brengen wat cultuureducatie concreet oplevert. Met grootschalig kwantitatief onderzoek kunnen effecten van cultuureducatie geïnventariseerd worden. Kwalitatief onderzoek biedt de mogelijkheid om van dichtbij naar cultuureducatieve projecten te kijken om zo onder andere het bestaande cultuuronderwijs te kunnen verbeteren.

4.3 Aanbeveling verder onderzoek

Na het pilot onderzoek zijn er diverse suggesties voor verder onderzoek. Er is bij dit pilot onderzoek gekozen voor verschillende onderzoeksmethoden om te kunnen kijken naar de bruikbaarheid van de verschillende methoden en instrumenten om aan te kunnen tonen wat cultuureducatie oplevert. Voor verder onderzoek zou een verdieping van de verschillende items aan te raden zijn. Als eerste creativiteit; dit item laat zich niet kaderen in één vragenlijst of toets. Er bestaan vele vormen en uitingen van creativiteit en verdieping van dit item zou meer duidelijkheid kunnen scheppen over wat creativiteit concreet oplevert en wellicht kan betekenen voor het onderwijs. Als er aangetoond kan worden wat creativiteit kan bijdragen in het onderwijs kan dit wellicht een positief effect hebben op de legitimering van cultuureducatie.

Een ander veel besproken item in dit pilot onderzoek waarbij verdere verdieping aan te bevelen is, is schoolprestaties. Er is eerder aangehaald dat het proberen aan te tonen van effecten van kunsteducatie op academische vaardigheden voortdurend veel reacties oplevert. Er zijn vele discussies gaande over de vraag in hoeverre het zwaartepunt mag liggen op het aantonen van transfereffecten zoals schoolprestaties. Verder onderzoek naar het verband tussen kunsteducatie en schoolprestaties en met name het *theoretisch* verband tussen kunsteducatie en schoolprestaties zou meer duidelijkheid kunnen bieden; toekomstig onderzoek zou namelijk kunnen leiden tot meer bruikbare en gerichte metingen.

Literatuur

- Baarda, D. 2009. *Dit is onderzoek! Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Ballex, M. 2005. *Werken aan welbevinden. Evalueren door observeren*. Utrecht: NIZW Jeugd / MO-groep Klein Kapitaal.
- Burg, S. van. 2010. *Schrijf je slim. Onderzoeksinventarisatie: effecten van creatief schrijven in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht / Kunstfactor Sectorinstituut Amateurkunst.
- Buyts, M. & Miller, E. 2009. *Enhancing social capital in children via school-based community cultural development projects: A pilot study*. *International Journal of Education and the Arts*, 10, 2-15.
- Cultuurnetwerk Nederland, 2012. *Definitie cultuur en cultuureducatie*. Geraadpleegd op 20-04-2012. http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/begrippen_en_definities.html#Cultuur.
- Demorest, S.M. & Morisson, S.J. 2000. *Does music make you smarter?* *Music Educators Journal* 78, 33-39.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. & Gardner, H. 2005. *De honderd talen van kinderen: de Reggio Emilia benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht: SWP.
- Eisner, E. 1998. *Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement?* *Arts Education Policy Review*.
- Franck, E., Raedt, R., de., Barbez, C. & Rosseel, Y. 2008. *Psychometric properties of the Dutch Rosenberg self-esteem scale*. *Psychologica Belgica*, 48, 25-35.
- Galloway, S. 2009. *Theory-based evaluation and the social impact of the arts*. *Cultural Trends* 18. 125-148.
- Gemeente Rotterdam, 2007. *In verbeelding van elkaar samen het toneel van de stad zijn. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2008 - 2012*. Rotterdam: Dienst Kunst en Cultuur.
- Gough, H.G. 1979. *A Creative Personality Scale for the Adjective Check List*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398-1405.
- Haanstra, F. 2000. *Dutch studies of the effects of arts education programs on school success*. *Studies in Art Education*. 42, 20-35.
- Harland, J. & Hetland, L. 2008. *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. CULTUUR + EDUCATIE. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschuere, K. & Damme, J. van. 2008. *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Heusden, B. van. 2010. *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen / SLO het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Heusden, B. van. 2011. *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Huisingsh, A., Hulshoff Pol, R., Bomen & E. van den. 2009. *Toeval Gezocht. Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat.
- Kamp, M. van der. & Ottevanger, D. 2003. *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2011. Van Tienhoven, dagvoorzitter KCR en docent PABO. *Verslag conferentie KCR Focus op Effect*. Document ontvangen via KCR.
- Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam, 2012. *Achtergrondinformatie KCR*. Geraadpleegd op 15-04-2012. <http://kc-r.nl/>.
- Kom, L. 2012. *Cultuureducatie: noodzaak of bijzaak?* Rotterdam: Masterthesis Kunst- en Cultuurwetenschappen, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Luftig, R.L. 2000. *An investigation of an arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning and arts appreciation on children at three grade levels*. *Studies in Art Education*, 41, 208-227.
- Luijsterburg, C. 2010. *Het succes van cultuureducatie*. Rotterdam: Masterthesis Sociologie van Kunst en Cultuur, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Mertens, W. & Damme, J. van. 2000. *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers 81-148.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011. *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad, 2006. *Advies onderwijs in cultuur. Versterking van cultuureducatie in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Palmentuin, 2011. *Visie en programmering Palmentuin*. Document ontvangen via KCR.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014, 2011. *Programma Beter Presteren*. Berkel en Rodenrijs: Romein Grafisch.

- Runco, M.A. 2004. *Creativity*. Annual Review Psychology, 55, 657-687.
- Schuurman, M. 1984. Scholieren over onderwijs. Verslag van een studie naar houdingen, percepties en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Leiden: Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg.
- Timmermans, A. 2009. *Een onderzoek naar de voorwaarden van succes voor het Cultuurtraject van de SKVR*. Rotterdam: Masterthesis Sociologie van Kunst en Cultuur, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. 2004. *The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review*. Educational Psychologist. 39, 111-133.
- Vandenberghe, N., Cortois, L., Bilde, J. de., Verschueren, K. & Damme, J. van. 2011. *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Vragenlijst Einde Basisonderwijs (schooljaar 2008-2009)*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Verkleij, H. 2009. *De invloed van interpersoonlijk docentgedrag op de leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool*. Utrecht: Masterthesis Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Vos, W. de., Severiens, S., Boom, J. de., Meeuwisse, M. & Hermes, P. 2010. *Met meer plezier naar school. Een onderzoek naar de effecten van brede scholen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Risbo / Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wallach, M.A. & Kogan, N. 1965. *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bijlage

Voormeting: enquête cultuur- en sportleerlingen

Beste leerling,

Hieronder volgt een vragenlijst over verschillende onderwerpen die met school te maken hebben. We willen graag weten wat jij van school vindt en hoe je je op school voelt. Ook nemen we een paar kleine testjes af. Er bestaan geen goede of foute antwoorden op de vragen die over jou zelf en over jouw school gaan. Het is alleen maar belangrijk dat je de vragen zo eerlijk mogelijk invult, zonder overleg met anderen. Niemand komt te weten wat jij invult. Het nummer op de vragenlijst is alleen nodig omdat we je over een aantal weken nog een keer een paar vragen willen stellen. Dan is het belangrijk dat we weten welke vragenlijsten van dezelfde persoon komen, maar we weten niet wie deze persoon is. Je beantwoordt de vragen dus anoniem. Niemand komt te weten wat je invult. De vragenlijst duurt ongeveer 30 minuten. Succes!

Vraag 1. Ik ben een jongen / meisje. (Omcirkel wat op jou van toepassing is)

De vragen hieronder gaan over school, de lessen en hoe jij je voelt op school. Kruis het hokje aan wat op jou van toepassing is. Vul het zo eerlijk mogelijk in.

	Niet waar	Meestal niet waar	Soms waar, soms niet waar	Meestal waar	Waar
Als ik iets lastig vind, probeer ik op verschillende manieren oplossingen te zoeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan alles even goed als de meeste anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere mensen denken dat ik een goed persoon ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan me soms best nutteloos voelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben vindingrijk en creatief.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind mezelf goed zoals ik ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben blij dat ik op deze school zit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben fantasievol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb geen zin om naar school te gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil graag anders zijn dan anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat we op deze school genoeg leuke dingen doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind school niet leuk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik iets doe, dan doe ik het goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik amuseer me op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben origineel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De lessen op school vind ik vervelend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soms denk ik dat ik helemaal niks goed kan doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bij de volgende opdracht mag je zoveel mogelijk dingen bedenken die je met een voorwerp kunt doen. Als voorbeeld nemen we een schoen. Wat kun je allemaal met een schoen doen? Je kunt hem aantrekken, maar er bijvoorbeeld ook een plantje in zetten. En er zijn vast nog meer dingen te verzinnen waarvoor je een schoen zou kunnen gebruiken. Hieronder mag je zelf voor een voorwerp (een krant) verzinnen wat je er allemaal mee zou kunnen doen.

Vraag 2. Wat kun je allemaal met een **krant** doen? Bedenk zoveel mogelijk manieren en schrijf deze hieronder op:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bij de volgende opdracht worden er twee voorwerpen genoemd. Het is bedoeling dat je zoveel mogelijk dingen bedenkt die ze hetzelfde hebben. Als voorbeeld nemen we een viool en piano. Wat is er allemaal hetzelfde aan deze twee voorwerpen? Je kan op allebei muziek maken en ze zijn allebei van hout. Maar er zijn nog wel meer overeenkomsten die je zou kunnen noemen. Hieronder staat een opdracht waarbij je zelf moet bedenken wat hetzelfde is aan de twee voorwerpen die worden genoemd. Schrijf alle antwoorden op die je kunt verzinnen.

Vraag 3. Schrijf zoveel mogelijk dingen op die hetzelfde zijn aan een **aardappel** en een **wortel**:

.....

.....

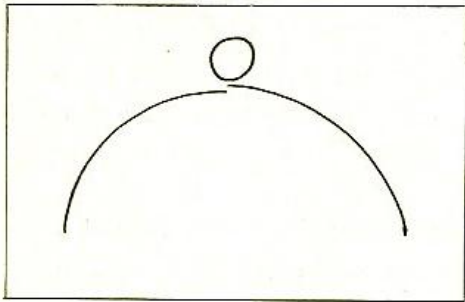
.....

.....

.....

.....

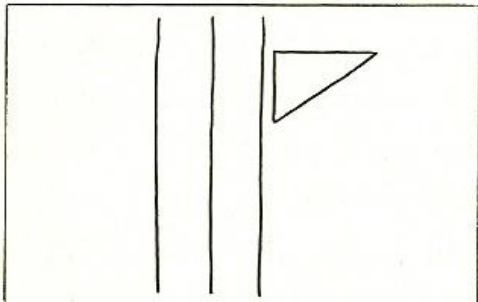
Nu volgt een opdracht waar je al je fantasie bij mag gebruiken. Je ziet een tekening en je mag alles bedenken wat het zou kunnen zijn. Als voorbeeld de tekening hieronder. Wat kan je allemaal bedenken?



Voorbeeld

Het kan bijvoorbeeld een ijsje zijn, maar ook een dik poppetje of een voetbal op een berg. Dit was een oefening, hieronder volgt de echte opdracht.

Vraag 4. Bekijk de tekening hieronder. Wat zou het kunnen zijn? Schrijf alle dingen op die je denkt dat de tekening zou kunnen zijn:



.....

.....

.....

.....

.....

.....

De volgende vragen gaan over begrijpend lezen. Lees telkens het stukje en beantwoord de vragen:

Veel mensen probeerden vroeger te vliegen, maar dat lukte niet altijd. Ze bonden vleugels met een riem aan hun lijf en sprongen van een toren. Meestal liep dat niet zo goed af. Later probeerden mensen met een luchtballon op te stijgen. Deze ballonnen hadden vaak mooie kleuren. Pas later probeerden de mensen met een echt vliegtuig op te stijgen. In het begin wilde dat niet lukken. Maar in 1903 ging het eerste vliegtuig de lucht in.

Vraag 5. Wat gebeurde er meestal als mensen met vleugels van een toren sprongen? Omcirkel het juiste antwoord.

- A. ze kwamen hard op de grond terecht
- B. ze vlogen om de toren heen
- C. ze vielen dood
- D. ze braken hun benen

Waar of niet waar? Elke vraag hieronder moet je apart beantwoorden. Kies je voor waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 6. Mensen proberen al lang om te vliegen. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 7. Vliegen met vleugels om je lijf is gevaarlijk. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 8. Het eerste vliegtuig vloog 1903 meter hoog. Dit is waar / dit is niet waar.

In Europa komt de beer bijna niet meer in het wild voor. Alleen in de dichte bossen van Oost-Europa kun je hem nog vinden. Eeuwenlang is er jacht gemaakt op beren. Vooral hun mooie warme vacht wilden de mensen graag hebben. Pas in deze tijd weten we dat we zuinig op 'wilde dieren' moeten zijn. Dat ze door toedoen van de mens met uitsterven worden bedreigd.

Nu worden de beren beschermd. De mensen mogen niet meer zomaar op beren jagen. En daar moet erg op gelet worden. Anders blijven mensen op deze mooie dieren jacht maken tot er niet één beer over is. Het zou heel erg zijn, als we de bruine beer, de grizzlybeer, de ijsbeer en de pandabeer alleen nog maar in de dierentuin zouden kunnen zien.

Vraag 9. Waarom is er zo lang al op beren jacht gemaakt?

- A. om zijn lekker vlees
- B. om zijn warme vacht
- C. om zijn mooie kop
- D. om zijn sterke lijf

Vraag 10. Waarom moeten we zuinig op beren zijn?

- A. om te zorgen dat ze in Oost-Europa blijven
- B. om te zorgen dat ze in de dierentuin leven
- C. om te zorgen dat ze gezond blijven
- D. om te zorgen dat ze niet uitsterven

Vraag 11. Waardoor worden de beren nu beschermd?

- A. door ze in de dierentuinen zetten
- B. door ze in de dichte bossen te laten leven
- C. door de jacht op beren te verbieden
- D. door de boswachters

Waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 12. De beer komt in Oost-Europa niet meer voor. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 13. Door de mens dreigt de beer uit te sterven. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 14. Alleen in Oost-Europa mag nog op beren worden gejaagd.

Dit is waar / dit is niet waar.

Op een avond liepen twee vrienden, Hans en Peter, in een groot bos te wandelen. Het was erg donker en Hans zei: 'Ik houd niet van deze duisternis, maar gelukkig zijn we met z'n tweeën. We zijn vrienden en als we goed bij elkaar blijven kan ons niets gebeuren'. Nauwelijks had hij dat gezegd of er sprong een beer te voorschijn. Hans gilte en zonder naar zijn vriend om te kijken, rende hij weg en klom in een boom. Peter die niet klimmen kon, zag nog maar één uitweg. Hij ging snel languit op de grond liggen. Angstig hield hij zijn ogen dicht. Hij durfde bijna geen adem te halen. De beer waggelde naar Peter, snoof eens, besnuffelde zijn hoofd en rook aan zijn neus, mond en oren. Peter hield zich zó onbeweeglijk dat de beer dacht dat hij dood was. Na een paar minuten liet de beer een dof gebrom horen en slofte weg. Toen de beer verdwenen was, klom Hans uit de boom. 'Zo', riep hij lachend, 'ik heb gezien hoe die beer zijn snuit heel dicht bij je oor hield'. 'Ja, dat deed hij', zei Peter, 'maar weet je wel dat de beer mij iets in het oor fluisterde?' 'Wat heeft hij je dan verteld?' vroeg Hans belangstellend. 'Hij raadde mij aan nooit meer iemand te vertrouwen, die belooft je te helpen en die wegrent zodra er gevaar dreigt'.

Vraag 15. Uit het verhaal blijkt dat Hans in een boom klom toen de beer verscheen. Wat had Hans volgens Peter eigenlijk moeten doen?

- A. Hans had niet moeten gillen
- B. Hans had bij Peter moeten blijven
- C. Hans had de beer moeten verjagen
- D. Hans had Peter in de boom moeten duwen

Vraag 16. In het verhaal staat dat Peter nog maar één uitweg zag. Wat betekent dat?

- A. dat hij nog maar één weg zag
- B. dat hij nog maar één teken zag
- C. dat hij nog maar één manier van handelen zag
- D. dat hij nog maar één uitgang zag

Vraag 17. Waarom zei Peter: ‘Weet je wel dat de beer mij iets in het oor fluisterde?’ Dat zei Peter,

- A. omdat hij Hans iets wijs wilde maken
- B. omdat hij Hans van alles over de beer wilde vertellen
- C. omdat hij wilde laten merken dat hij Hans laf vond
- D. omdat hij Hans jaloers wilde maken

Waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 18. Hans doet wat hij belooft. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 19. De beer fluisterde Peter iets in zijn oor. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 20. Peter heeft geen vertrouwen meer in Hans. Dit is waar / dit is niet waar.

Schaken en dammen

Schaken en dammen behoren allebei tot de zogenaamde denksporten. Voor beide heb je een bord nodig dat in vakken verdeeld is. Het schaakbord bestaat uit vierenzestig, het dambord uit honderd vakken. Bij het dammen is het de bedoeling om alle stukken van de tegenstander te veroveren. Bij het schaken moet de koning van de tegenpartij mat gezet worden. Mat wil zeggen dat de koning geen zet meer kan doen en dus veroverd is.

Tijdens officiële wedstrijden moet, zowel bij schaken als bij dammen, het spel binnen een bepaalde tijd gespeeld worden. Er wordt dan gebruik gemaakt van een klok die uit twee uurwerken bestaat. Zodra een speler een zet gedaan heeft, drukt hij op een knop waardoor zijn eigen klok stilstaat en die van zijn tegenstander verder loopt. Bij beide sporten komt het regelmatig voor dat een speler in tijdnood komt.

De stukken waarmee gespeeld wordt, verschillen niet alleen van vorm, maar ook de manier waarop ze op het bord verplaatst mogen worden is anders. Bij het dammen hebben alle stukken dezelfde vorm. Het zijn ronde schijven die naar een diagonaal aangrenzend vlak verschoven moeten worden. Bij het schaken zijn de stukken, zoals de koningin, het paard en het kasteel, verschillend van vorm. Elk stuk wordt op een andere manier verplaatst. Het meest bekend is de paardensprong: twee vakken horizontaal of verticaal en daarna één vak diagonaal. Omdat je met schaken op verschillende manieren een zet kunt doen, lijkt dit spel moeilijker dan dammen. Maar vergis je niet! Het damspel lijkt misschien simpel, maar voor je het weet zijn al je stenen van het bord geslagen!

Vraag 21. Welk stuk is bij het schaken erg belangrijk?

- A. de koningin
- B. het paard
- C. de toren
- D. de koning

Vraag 22. Waarom moet bij dammen en schaken binnen een bepaalde tijd gespeeld worden?

- A. omdat de wedstrijd anders te lang duurt
- B. omdat de tegenstander anders te lang moet wachten
- C. omdat het dammen en schaken anders gaat vervelen
- D. omdat je anders in tijdnood raakt

Vraag 23. Wat wil de schrijver met dit verhaal vooral vertellen?

- A. welke vorm de schaak- en damstukken hebben
- B. wat je met de schaak- en damstukken kunt doen
- C. hoe een schaak- en dambord eruit zien
- D. wat de verschillen zijn tussen schaken en dammen

Waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 24. Het aantal vakken is bij schaken en dammen verschillend.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 25. Bij schaken moet je alle stukken van de tegenstander veroveren.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 26. Dammen is niet zo moeilijk. Dit is waar / dit is niet waar.

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Nameting: enquête cultuur- en sportleerlingen

De vragen over de beleving van profiellessen zijn bij de sportleerlingen vervangen door sportlessen.

Beste leerling,

Hieronder volgt, net als een aantal weken terug, een vragenlijst over verschillende onderwerpen die met school te maken hebben. We willen graag weten wat jij van school vindt en hoe je je op school voelt. Ook nemen we een paar kleine testjes af. Er bestaan geen goede of foute antwoorden op de vragen die over jou zelf en over jouw school gaan. Het is alleen maar belangrijk dat je de vragen zo eerlijk mogelijk invult, zonder overleg met anderen. Niemand komt te weten wat jij invult. Bovenaan de vragenlijst staat hetzelfde nummer als de vorige vragenlijst die je ingevuld hebt. Zo weten we welke vragenlijst van dezelfde persoon komt, maar we weten niet wie deze persoon is. Je beantwoordt de vragen dus anoniem. Niemand komt te weten wat je invult. De vragenlijst duurt ongeveer 30 minuten. Succes!

Vraag 1. Ik ben een jongen / meisje. (Omcirkel wat op jou van toepassing is)

De vragen hieronder gaan over school, de lessen en hoe jij je voelt op school. Kruis het hokje aan wat op jou van toepassing is. Vul het zo eerlijk mogelijk in.

	Niet waar	Meestal niet waar	Soms waar, soms niet waar	Meestal waar	Waar
Ik heb veel om trots op te zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind school niet leuk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kijk meestal uit naar de profiellessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind de meeste dingen die we in de klas doen plezierig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het best leuk op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben vindingrijk en creatief.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de profiellessen vergeet ik soms dat ik schoolwerk doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kom met tegenzin naar school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik eerlijk ben, zou ik liever geen profiellessen volgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik iets heb gemaakt tijdens de profiellessen en het is goed gelukt, dan ben ik daar trots op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb plezier in het werk voor school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben origineel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb veel plezier tijdens het werken in de profiellessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zonder de profiellessen zou het op school leuker zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik iets lastig vind, probeer ik op verschillende manieren oplossingen te zoeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben even goed als de meeste andere kinderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Niet waar	Meestal niet waar	Soms waar, soms niet waar	Meestal waar	Waar
Als iets probeer, dan lukt het vaak niet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er zijn veel dingen goed aan mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het gevoel dat ik een mislukkeling ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de profiellessen gaat de tijd snel voorbij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben fantasievol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik iets doe, dan doe ik het goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil graag anders zijn dan anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bij de volgende opdracht mag je zoveel mogelijk dingen bedenken die je met een voorwerp kunt doen. Als voorbeeld nemen we een schoen. Wat kun je allemaal met een schoen doen? Je kunt hem aantrekken, maar er bijvoorbeeld ook een plantje in zetten. En er zijn vast nog meer dingen te verzinnen waarvoor je een schoen zou kunnen gebruiken. Hieronder mag je zelf voor een voorwerp (een knoop) verzinnen wat je er allemaal mee zou kunnen doen.

Vraag 2. Wat kun je allemaal met een **knoop** doen? (Denk aan een knoop zoals op een jas). Bedenk zoveel mogelijk manieren en schrijf deze hieronder op:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bij de volgende opdracht worden er twee voorwerpen genoemd. Het is bedoeling dat je zoveel mogelijk dingen bedenkt die ze hetzelfde hebben. Als voorbeeld nemen we een viool en piano. Wat is er allemaal hetzelfde aan deze twee voorwerpen? Je kan op allebei muziek maken en ze zijn allebei van hout. Maar er zijn nog wel meer overeenkomsten die je zou kunnen noemen. Hieronder staat een opdracht waarbij je zelf moet bedenken wat hetzelfde is aan de twee voorwerpen die worden genoemd. Schrijf alle antwoorden op die je kunt verzinnen.

Vraag 3. Schrijf zoveel mogelijk dingen op die hetzelfde zijn aan een **trein** en een **tractor**:

.....

.....

.....

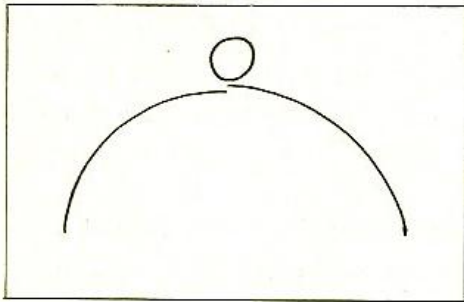
.....

.....

.....

.....

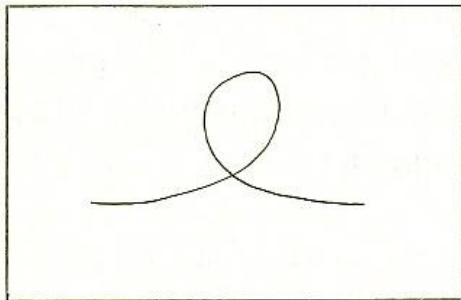
Nu volgt een opdracht waar je al je fantasie bij mag gebruiken. Je ziet een tekening en je mag alles bedenken wat het zou kunnen zijn. Als voorbeeld de tekening hieronder. Wat kan je allemaal bedenken?



Voorbeeld

Het kan bijvoorbeeld een ijsje zijn, maar ook een dik poppetje of een voetbal op een berg. Dit was een oefening, hieronder volgt de echte opdracht.

Vraag 4. Bekijk de tekening hieronder. Wat zou het kunnen zijn? Schrijf alle dingen op die je denkt dat de tekening zou kunnen zijn:



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

De volgende vragen gaan over begrijpend lezen. Lees telkens het stukje en beantwoord de vragen:

Ron de veeboer sluipt door het donkere bos. Hij voelt zich helemaal niet op zijn gemak, want van alle kanten hoort hij griezelig gekraak en rare geluiden. Ik ben rijk! denkt hij. Ik heb vier prachtig glanzende goudstukken op een plaats waar geen rover ze ooit vindt. Ineens buldert een luide stem: 'Je geld of je leven!' Twee rovers stappen met getrokken dolk uit de struiken. 'Geef al je goudstukken!' zegt de voorste. 'Ik heb geen stuiver!' jammert Ron. 'Ik ben maar een arme veeboer!'

De rovers keren Rons rugzak om.

Ze zoeken in zijn kleren, maar ze vinden niets.

'Loop door!' zegt een van de rovers boos.

'En laat je hier niet meer zien!'

Aan de bosrand geeft Ron over en komen zijn goudstukken weer te voorschijn.

Vraag 5. Waarom sluipt Ron door het bos? Omcirkel het juiste antwoord.

- A. hij is altijd voorzichtig
- B. hij is bang voor rovers
- C. hij hoort allerlei gekraak
- D. hij hoort rare geluiden

Vraag 6. Waarom is een van de rovers boos?

- A. omdat Ron niet zegt waar de goudstukken zijn
- B. omdat hij geen goudstukken kan vinden
- C. omdat Ron de goudstukken niet heeft
- D. omdat hij de verkeerde veeboer gevangen heeft

Vraag 7. Wat had Ron met de goudstukken gedaan?

- A. hij had ze in zijn sokken gestopt
- B. hij had ze verstopt in zijn jas
- C. hij had ze in zijn hoed bewaard
- D. hij had ze ingeslikt

Waar of niet waar? Elke vraag hieronder moet je apart beantwoorden. Kies je voor waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 8. Ron zegt waar de goudstukken zitten. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 9. Rond denkt dat de rovers de goudstukken zullen vinden.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 10. Aan de bosrand geeft Ron expres over. Dit is waar / dit is niet waar.

Op IJsland kan het zeer koud zijn. Toch zijn er veel geisers of warmwaterbronnen. Het hete water, dat met tussenpozen uit de grond omhoog spuit, wordt in grote tanks opgevangen en via pijpleidingen naar steden en dorpen vervoerd. Bijna alle gebouwen van de hoofdstad van IJsland zijn voor hun verwarming op het warmwaterleidingnet aangesloten.

Op IJsland vind je uitgestrekte tuinbouwgebieden. Onder glas worden daar rozen, druiven, tomaten, meloenen, komkommers en zelfs bananen gekweekt. De kassen worden het hele jaar door met warm bronwater op temperatuur gehouden. Vaak is het water uit de bron zo schoon, dat er ook mee gewassen kan worden. Er zijn zelfs wasserijen, die op een warmwaterbron zijn aangesloten. Het is natuurlijk goedkoop om daar de was te laten doen.

Vraag 11. Wat zijn geisers?

- A. sauna's in de natuur
- B. tanks die warm water opvangen
- C. leidingen met warm water
- D. bronnen waaruit heet water omhoog spuit

Vraag 12. Waar komt in de hoofdstad van IJsland het warme water vandaan?

- A. van de opslagtanks
- B. van de warmwaterbronnen
- C. van de waterleiding
- D. van de broeikassen

Vraag 13. Welke zin geeft het beste aan wat de schrijver wil vertellen?

- A. hoe men op IJsland gebruik maakt van warmwaterbronnen
- B. waarom er op IJsland warmwaterbronnen zijn
- C. op IJsland vind je op verschillende plaatsen warmwaterbronnen
- D. warmwaterbronnen zorgen op IJsland voor de verwarming van huizen

Waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 14. Geisers zijn voor IJsland erg belangrijk. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 15. Door de warmwaterbronnen is de temperatuur in IJsland vrij hoog.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 16. Op IJsland hoeft het wassen van wasgoed niet veel geld te kosten.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 17. Het water uit de bronnen moet eerst worden schoon gemaakt.

Dit is waar / dit is niet waar.

Eens loerde een leeuw op twee stieren. Omdat ze niet door de leeuw besprongen wilde worden, moesten ze voortdurend op hun hoede zijn. De leeuw sloop in grote bogen om hen heen, maar waagde het niet om tot de aanval over te gaan. Zolang de stieren bij elkaar bleven, bleef de leeuw op een afstand. Maar de leeuw werd steeds hongeriger. Toen het al bijna donker was, nam de leeuw een besluit.

Hij brulde nog eens extra hard. 'Ik geef het op', riep hij, 'jullie hebben gewonnen. Het was heel verstandig zo dicht bij elkaar te blijven. Ik beloof dat als ik jullie nog eens tegen kom, alleen of samen, dat ik jullie dan rustig zal laten gaan.' Het leek wel of de leeuw moe was, zo langzaam sjokte hij het bos in en verdween. De stieren waren blij dat ze het er zo goed van af hadden gebracht. Ze spraken af dat ze de volgende dag weer samen zouden gaan grazen. Daarna gingen ze uit elkaar. Helaas hebben ze elkaar nooit meer gezien.

Vraag 18. Wat betekent 'op hun hoede zijn'?

- A. heel stil zijn
- B. heel voorzichtig zijn
- C. heel goed op letten
- D. heel flink zijn

Vraag 19. Waarom viel de leeuw de twee stieren niet aan?

- A. omdat hij de twee stieren niet aan kon
- B. omdat hij maar een stier wilde pakken
- C. omdat hij te oud was om twee stieren aan te vallen
- D. omdat hij erg slim wilde zijn

Vraag 20. Wat betekent de zin: 'Helaas hebben ze elkaar nooit meer gezien'?

- A. de stieren zijn de afspraak vergeten
- B. de stieren zijn door de leeuw opgegeten
- C. de stieren hebben ruzie gekregen
- D. de stieren hebben de leeuw nooit meer gezien

Waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 21. De stieren hadden niet in de gaten dat een leeuw op hen loerde.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 22. De leeuw kwam steeds dichterbij de stieren. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 23. De leeuw heeft een van de stieren of beide opgegeten.

Dit is waar / dit is niet waar.

Zonnewijzers

1 We weten dat de aarde om haar as draait. De zon komt 's morgens op en
2 gaat 's avonds weer onder. 's Nachts zien we de zon niet, dan is het donker.
3 's Middags staat de zin het hoogst. In de zomer staat hij dan bijna recht
4 boven ons. De stand van de zon heeft dus veel met de tijd te maken. Vroeger
5 hadden de mensen geen horloges. Toch wisten ze wel ongeveer hoe laat het
6 was. Dat zagen ze aan de stand van de zon. Als de zon hoog aan de hemel
7 stond, was het ongeveer twaalf uur 's middags. Erg nauwkeurig was dat niet,
8 maar de mensen hoefden vroeger ook niet precies op de minuut ergens te
zijn.

9 Toch was er een manier om nauwkeurig de tijd te meten. Dat deed men met
10 zonnewijzers. Een zonnewijzer bestaat uit een ijzeren staaf die schaduw op
11 een wijzerplaat laat vallen. De wijzerplaat kan op een muur geschilderd
12 worden of op een smeedijzeren ring zijn aangebracht. Door te kijken waar de
13 schaduw valt, kun je zien hoe laat het is. Helaas is de wijzerplaat niet in alle
14 landen even goed bruikbaar. In Nederland hebben we bijvoorbeeld niet
15 zoveel zon als in Italië, Frankrijk of Spanje.

16 Soms lijkt de zonnewijzer van slag. Als je de tijd op de zonnewijzer vergelijkt
17 met die op je horloge, dan is er een groot verschil. Ga er dan maar rustig van
18 uit dat de zonnewijzer goed is en je horloge fout. De tijd op je horloge is de
19 tijd die we samen in Europa hebben afgesproken en dat is lang niet altijd de
20 zonnetijd of de echte tijd. De verschillen worden nog groter, omdat we met
21 de zomer- en wintertijd het horloge ook nog eens een uur verzetten.

Vraag 24. Wat bedoelt de schrijver met een ‘wijzerplaat’? (regel 10, regel 11 en 12)

- A. de wijzer van een plaat
- B. de schaduw van een wijzer
- C. de zonnwijzer zelf
- D. de plaat waarover de wijzer zich beweegt

Vraag 25. Waarom is de zonnwijzer in Nederland niet zo geschikt?

- A. in Nederland heeft men liever klokken
- B. in Nederland schijnt de zon niet vaak
- C. in Nederland heeft men de zomer- en wintertijd ingevoerd
- D. in Nederland vindt men een zonnwijzer te duur

Vraag 26. De tijd op je horloge wijkt soms af van de zonnetijd. Hoe zou dit komen?

- A. de zonnwijzers zijn niet altijd even nauwkeurig
- B. de tijd op je horloge is de tijd die we in Europa samen hebben afgesproken
- C. de zonnwijzers staan vaak in de schaduw
- D. de stand van de zon is in de loop der jaren veranderd

Vraag 27. Wat wil de schrijver eigenlijk over zonnwijzers zeggen?

- A. zonnwijzers zijn niet geschikt om de tijd aan te geven
- B. zonnwijzers bestaan uit een wijzerplaat
- C. zonnwijzers geven de echte tijd aan
- D. zonnwijzers zijn ouderwets

Waar of niet waar? Omcirkel het juiste antwoord.

Vraag 28. Een zonnwijzer geeft de echte tijd aan. Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 29. De zonnwijzer geeft de zomer- en wintertijd aan.

Dit is waar / dit is niet waar.

Vraag 30. De schaduw van de ijzeren staaf is de wijzer van de zonnwijzer.

Dit is waar / dit is niet waar.

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Interviewschema focusgroepen

Bij de start: onszelf voorstellen en korte introductie over de focusgroep.

Welkom. We willen graag weten wat jij van de profiellessen vindt en daar gaan we het nu met elkaar over hebben. Jullie zijn nu dus even de leerlingenraad van de profiellessen. Wij stellen jullie een aantal vragen. Let erop dat jullie niet door elkaar heen praten. Er bestaan geen goede of foute antwoorden, het gaat erom wat jij vindt. Het is belangrijk dat jullie de vragen zo eerlijk mogelijk beantwoorden. Niemand komt te weten welke antwoorden van wie komen. Het gesprek wordt alleen opgenomen zodat we het later kunnen terugluisteren voor ons onderzoek. Het gesprek zal ongeveer een half uurtje duren. Zijn er al vragen?

Topics / beginvragen	Subtopics / doorvraagopties
1. Persoonsgegevens Kun je jezelf even voorstellen?	We willen graag je leeftijd weten, in welke klas je zit (1 ^e of 2 ^e) en welk profiel je dit laatste blok hebt gevolgd.
2. Profielkeuze Aan het begin van dit blok hebben jullie een kennismakingsles gevolgd van elk profiel. Waarom heb je uiteindelijk voor dit profiel gekozen? Nu je dit profiel hebt gevolgd, zou je dit dan nog een keer kiezen of zou je dan liever voor iets anders kiezen?	Welk profiel zou je dan liever kiezen? Waarom?
3. Rol van plezier Als je maar 1 ding mag noemen wat je het allerleukst vond aan de profiellessen, wat zou dat dan zijn? Als je maar 1 ding mag noemen wat je het minst leuk vond aan de profiellessen, wat zou dat dan zijn?	Waarom juist dat? Heeft dat ook met de docent te maken? Waarom juist dat? Heeft dat ook met de docent te maken?

<p>4. Rol van de docent</p> <p>Was de uitleg van de docent tijdens de lessen duidelijk?</p> <p>Als je de docent een tip zou mogen geven hoe hij/zij het beter kan doen, wat zou dat dan zijn?</p> <p>Welk cijfer zou je de docent geven?</p>	<p>Als je iets niet snapte, kon je dan genoeg vragen stellen?</p>
<p>5. Effecten</p> <p><u>Schoolwelbevinden</u></p> <p>Als je een profielles hebt gehad, voel je je dan meestal blij of juist ontevreden?</p> <p>En vooraf; verheugde je je op de lessen?</p> <p>Vind je het door de profiellessen leuker of juist niet leuker om naar school te gaan, of maakt het je niet uit?</p> <p><u>Creativiteit</u></p> <p>Had je het gevoel dat je je eigen ideeën en creativiteit kon gebruiken in de lessen?</p> <p>Ben je door de profiellessen anders naar dingen gaan kijken? Bijvoorbeeld dat een gebouw niet alleen is om in te wonen maar ook een mooie vorm heeft.</p> <p><u>Zelfwaardering</u></p> <p>Heb je iets moois gemaakt of gedaan tijdens de profiellessen waar je erg trots op bent?</p> <p>Heb je het gevoel dat je je medeleerlingen beter begrijpt nu je 1 of zelfs 2 jaar profiellessen hebt gevolgd?</p>	<p>Hoe komt dat?</p> <p>Waarom wel/niet?</p> <p>Waarom maakt dat je trots?</p> <p>Vind je dat je je talent hebt ontdekt?</p> <p>Heb je talenten bij andere leerlingen gezien?</p> <p>Kun je daar een voorbeeld van geven?</p> <p>Hoe zou dat komen?</p>

6. Verdieping

Zou je het leuk vinden om hier in je vrije tijd
of op school mee door te gaan?

Waarom wel/niet?

Transscriptie focusgroepen

Focusgroep 1: 14 juni 2012, afrodans, fotografie en graffiti

L: De eerste vraag is; kun je jezelf even voorstellen? Je hoeft dus niet je naam te zeggen, maar alleen je leeftijd, of je in de eerste of tweede klas zit, en welk profiel je het laatste blok hebt gevolgd.

A: Ik ben 14. Mijn laatste profielles die ik had gevolgd was fotografie. Ik zit in de tweede klas.

B: Ik ben 13 jaar. Zit in de eerste. Heb afrodans gedaan.

C: Ik ben 14 jaar. Ik zit in de tweede. Ik heb afrodans gedaan.

D: Ik ben 14 jaar. Ik zit in de tweede. Ik heb fotografie gedaan.

E: Ik ben ook 14 jaar. Ik zit in de tweede en ik deed graffiti.

F: Ik ben ook 14 jaar. Zit in de tweede klas en deed ook graffiti.

L: Oké. Aan het begin van dit blok hebben jullie een kennismakingsles gehad van alle verschillende profielen. Waarom heb je uiteindelijk voor dit profiel gekozen wat je als laatste hebt gedaan?

A: Ik heb het niet gekozen. Ik ben zo maar ingedeeld.

L: Oh. En wat vond je daarvan?

A: Minder want ik wou liever zelf iets kiezen.

L: Wat had je het liefst gekozen?

A: Graffiti.

L: En wat had je nu ook al weer gedaan?

A: Fotografie.

L: Iemand anders die er iets over wil zeggen?

M: Waarom hebben jullie dit profiel gekozen?

C: Omdat het moet.

A: Ja het moet, we hebben geen keus.

C: Het is verplicht.

M: Ja het is verplicht maar je hebt keuze uit vijf soorten toch? Waarom heb je dan precies die ene gekozen?

C: Omdat die leuker is dan die andere.

E: Ja je moet wel iets kiezen.

M: Ja en waarom leek je die het leukst?

F: Omdat het gewoon leuk is.

E: Je moet uit iets kiezen dus je kiest maar iets wat jij denk dat leuk is. Anders zou je...
Het is toch extra lang op school en als profiel er niet was dan ja.. We waren liever uit dan dat we iets kiezen. Het is omdat het moet allemaal, want anders waren we gewoon al lang thuis.

M: En dat is voor jullie allemaal zo?

Allen: Ja.

F: Omdat sportklas en theaterklas meerdere uren heeft moeten wij ook wat doen.

E: Maar we zijn op dezelfde tijden uit. Dus ik weet niet wanneer ze meer uren hebben maar we gaan op dezelfde tijden uit.

L: Dus jullie hebben het idee dat jullie dit nog extra doen bovenop de andere lessen?

Allen: Ja.

E: Mijn rooster, zij zit bij mij in de klas, wij zijn echt laat uit.

F: Ja gewoon elke dag half vier.

L: Nu heb je dit profiel gevolgd en als je dan terug kijkt, zou je dan nog een keer dit profiel kiezen of zou je dan toch liever iets anders gekozen hebben?

A: Niets. Maar ik heb het ook niet gekozen.

B: Mij maakt het niet uit wat ik doe, als ik het maar doe.

L: Kun je dat een beetje uitleggen.

B: Kijk het is wel leuk maar zonde van de tijd want we kunnen ook net zo goed eerder thuis zijn.

D: Ja klopt.

B: Dus we moeten wel iets kiezen, maar mij maakt niet uit wat. Of het nou graffiti is. Maakt mij niet uit.

F: Maar je moet het toch leuk vinden?

B: Laat maar. Je moet je er niet mee bemoeien.

F: Waarom?

B: Omdat ik het zeg.

L: Jullie zijn nu allemaal een beetje zo van; ik vind het allemaal niet leuk. Maar als je nu één ding moet noemen wat je het allerleukst vond, wat zou dat dan zijn? En dan wil ik van iedereen één ding horen en dan beginnen we aan die kant.

F: Graffiti spuiten.

L: Zelf het spuiten vond je het leukste?

F: Ja.

E: Hetzelfde.

D: Foto's maken dat vond ik zelf het leukste.

L: Dat je zelf op pad ging om de foto's te maken?

D: Ja.

C: En bij ons die laatste les met die djembé ofzo. Dat we gingen dansen met hun.

M: Een soort optreden was dat ofzo?

C: Zij gingen djembéen en zo en dan gingen wij voor hun dansen.

L: Oh ja. Jullie hadden die twee lessen gecombineerd. Dat vond je het allerleukste. Waarom vond je dat zo leuk?

C: Ik weet niet. Was gezelliger enzo. Met die muziek.

L: Met live muziek erbij.

C: Ja was leuker.

B: Hetzelfde wat deze zij.

C: Deze. Ik heb een naam hoor.

A: Ook foto's maken.

L: Nu doen we het precies andersom. Als je één ding mag verzinnen wat je het minst leuke vond aan de lessen, wat zou dat dan zijn. Beginnen we aan deze kant.

A: Niks.

L: Één ding mag je kiezen. Even heel goed nadenken. Iets wat je het allervervelendst vond.

B: Bepaalde stukjes van dansen.

L: Wat voor stukjes waren dat.

B: Soms moesten we gekke bewegingen maken.

L: Kun je dat een beetje beschrijven?

B: Nee dat ga ik echt niet doen.

L: Schaamde je je een beetje ervoor?

B: Wat denk je zelf? Tuurlijk!

L: Ik weet het niet. Ik weet niet wat jullie gedaan hebben.

B: Ja ik ga er ook niet staan. Dat is een beetje belachelijk makend.

L: Oké dat vond je niet zo leuk. Weet jij het al inmiddels?

A: Nee.

L: Nog even nadenken? Dan ga ik vast naar jou.

C: Vond alles wel leuk. Maar alleen dat we extra moesten gaan blijven.

L: Dat hoor ik nu heel vaak. Maar stel dat je het bijvoorbeeld op woensdagmorgen heb in plaats van een ander les die je dan zou hebben, zou je het dan toch leuker vinden?

C: In plaats daarvan?

E: Profiel in plaats van echt les?

C: Ja.

E: Dan zou ik het wel leuk vinden, maar ik weet het niet hoor.

F: Uit welke les?

A: Wat je nu het eerste uur hebt.

F: Oh wiskunde.

L: Ja, dat je in plaats daarvan nu de profielles zou hebben. Dan zou je het wel leuk vinden.

F: Ja.

L: En jij. Iets wat jij niet leuk vond?

D: Ik vond alles wel leuk.

L: Alles vond je leuk?

D: Ja. Ik had daar op zich geen problemen mee.

L: Helemaal niks waarvan je denkt; dat vind ik wel iets minder?

D: Ik vond alles wel leuk dus..

L: Dat is mooi.

E: Alleen dat we lang moesten blijven. Normaal zijn we half vier uit. Maar meestal zijn we dan vier uur pas klaar. Ik weet niet als ze het zo kunnen doen dat we binnen een uurtje al klaar zijn. Gewoon normaal een normaal lesuur. Want een normaal lesuur duurt ook geen anderhalf uur of twee uur. Dat kan voor mij wel korter.

F: Ja.

M: Jullie vonden het wel iets te lang duren?

F: Half uur.

E: Ja want een normale les duurt ook een uur dus waarom dan anderhalf uur.

M: Ja. En voor jou?

F: Dat we de eerste les alleen moesten tekenen.

L: Dat vond je jammer? Je had liever meteen de eerste les begonnen met spuiten?

F: Ja.

L: Jij nog iets bedacht?

A: Nee.

L: Vond je alles stom of vond je alles leuk?

A: Alles leuk.

L: Oh je vond alles leuk? Oh gelukkig.

A: Ja.

L: Oké dan gaan we het nu eventjes over de docent hebben die jullie hebben gehad. Was de uitleg van de docent duidelijk tijdens de lessen?

Sommigen: Ja.

E: Soms. Soms waren er kinderen met andere dingen bezig waren en dan hadden die blijkbaar het niet begrepen en dan werd het een rommeltje in de les. Maar hij legt het op zich wel goed uit maar hij kan misschien wel iets strenger zijn ofzo. Want sommige kinderen deden niet mee. Dan deed de één heel veel werk en de andere niks.

L: Wat vond je daarvan?

E: Ja minder. Als ik alles zou moeten doen en ik heb een groepje bijvoorbeeld, dan is het toch beter als het groepje iets gaat doen.

L: Anders heb jij het gevoel dat jij al het werk staat te doen?

E: Ik vind dat hij dat beter kan aangeven.

L: Voor de rest is iedereen tevreden over de docent?

Allen: Ja.

L: En als je iets niet snapte, kon je dan genoeg vragen stellen?

Allen: ja.

B: Daar is hij toch docent voor?

L: Ja, maar het kan natuurlijk heel goed dat een docent het heel druk heeft met andere leerlingen en dat hij dan geen tijd heeft voor jou. Dat kan bijvoorbeeld. Toch?

B: Ja.

L: Was dat niet zo bij jou?

B: Laat maar.

L: Zeg het maar. Je mag hier alles zeggen. Er is niemand die weet dat jij dat gezegd hebt. Zeg het maar.

E: Hij is een verlegen jongen.

B: Ik ben niet verlegen. Die vraag vind ik een beetje dom. Of docenten duidelijk zijn.

L: Jij vind dat alle docenten duidelijk zijn en je snapt altijd alles?

B: Ja. Maar sommigen zeggen van niet maar dat komt omdat ze niet opletten.

M: Ja dat kan ook.

A: Dan kon je ook gewoon ja-knikken. Dat komt op hetzelfde neer.

E: En soms in een bepaalde les, niet alleen bij profiel, maar dan wordt er soms ook niet superveel gedaan. Dus ook al let je goed op en de docent legt niets uit en je moet toch zelfstandig gaan werken en je snapt het niet, dan is het toch niet duidelijk als ze je dan

niet helpen ofzo. Ook al kan je goed opletten maar er wordt niets gezegd, hoe moet je dan werken? Dus het heeft niet alles met opletten te maken vind ik.

L: Dan is het belangrijk dat je wel een vraag kunt stellen.

B: Dat bedoelde ik net. Ik zeg gewoon dat docenten duidelijk zijn, maar soms voor die kinderen die niet opletten. Het heeft gewoon alles met opletten te maken.

C: Nou dat zegt ze toch?

B: Ja ik ben het met haar eens. Wat denk je zelf?

L: Mooi dan zijn we daarover uit. Als je de docent een tip zou mogen geven hoe hij het volgende keer beter zou kunnen doen, wat zou dat dan zijn?

A: Half uur eerder stoppen.

C: Maar dat ligt aan meneer Pelt toch?

L: Daar kan de docent inderdaad niet zo veel aan doen.

D: Hij wordt gewoon betaald. Hij moet gewoon blijven tot een bepaalde tijd.

B: Bij afrodans was dat helemaal niet zo. Die docent kon gewoon eerder laten gaan als de kinderen hun best deden.

F: Bij graffiti lag het aan die gedrag van de kinderen.

L: Dus als jullie goed je best deden..

B: Dan mochten we eerder weg.

L: En lukte dat meestal?

F: Ja.

M: En hoeveel eerder mochten jullie dan naar huis?

F: Ik weet het niet. Kwartiertje, 10 minuten.

M: En dat was bij jullie ook zij je.

D: Ja soms.

E: Iedereen wil graag weg want dan hoeft er niemand op te ruimen. Ik was altijd snel weg bij graffiti.

F: 7. Nee 8.

L: 8 voor de graffiti docent.

E: 7,5.

L: Ook graffiti.

D: 8.

L: Fotografie.

C: 9.

L: Zo. Voor de afrodans.

B: Een 8.

M: Afrodans.

A: 8.

L: voor de fotografie.

M: Dat zijn hoge cijfers.

L: Ik denk dat ze wel geslaagd zijn dan.

F: Soms werden ze gewoon boos voor niets. Bijvoorbeeld, hij zij gewoon... Hoe heet het..

He je moet opletten en eentje keek naar buiten en dan werd hij gelijk er uit gestuurd.

L: Hij is een beetje streng?

F: Ja.

E: Ik denk dat het gewoon door stress komt. Omdat er zoveel kinderen in één klas is. En dan hebben zij dat nog nooit eerder gehad. Hij kent ons ook niet. Als hij dan iets zegt en de docent net op dat moment keek dat hij het dan doet.

F: Of misschien dat die kind al eerder wat deed en dat het dan de druppel was.

L: Als je een profielles hebt gehad, voel je je dan meestal blij of juist ontevreden.

Allen: Ontevreden.

L: En hoe komt dat?

F: Omdat het extra uur is.

B: Ja meestal tot vier uur. We hadden net zo goed thuis kunnen zijn.

L: Dus daar komt het eigenlijk door?

M: Voor iedereen is het ontevreden? Want jij zei een beetje middelmatig?

D: Ja. Maar de les is zelf wel leuk alleen het ligt ook aan de tijd. Dat is juist minder leuk.

F: Ja en het is ook op maandag. Begin van de week. En je bent echt laat uit.

M: Dus je had liever een andere dag gehad?

F: Niet maandag en vrijdag.

A: Dinsdag ofzo.

C: Of woensdag.

D: Dinsdag of woensdag is goed.

M: Maar tijdens de lessen zelf vinden jullie het best leuk maar als jullie dan klaar zijn dan vinden jullie het eigenlijk vervelend dat het zo laat is?

F: Ja maar je zit altijd te wachten tot het tijd is.

E: Als je al aan het begin van de les komt dan denk je van vier uur klaar.

M: En als je dan twee keer per week eventjes profielles zou hebben in plaats van één uur lang.

F: Ja dat zou ook wel leuk zijn. Dan zou ik eerder uit zijn.

C: Of gewoon één uurtje extra toch.

L: Jij zei dat je het niet zo goed wist?

E: Nee ik weet niet. 1 keer lang is beter denk ik, maar dat het dan wel wordt gepland op een dag dat je misschien een beetje vroeg uit bent zodat je dan nog normaal uit bent. Dus zeg maar je bent half drie uit, dat je dan half vier uit bent. En anders moet je dat gaan verdelen ofzo dan heb je twee dagen in de week profiel. Ik zit daar niet op te wachten.

L: Nee. Gewoon liever één keer per week?

E: Ja want stel we hebben toetsen ofzo en het is in de les, ik ben daar gewoon eerlijk in. Dan heb ik liever dat ik de toets ga maken dan dat ik profiel heb. Aan die toets en aan die les heb ik veel meer dan dat ik even iets leuk ga doen. Dus. Maar ze moeten de tijd gewoon beter inplannen. Dat is alles.

L: En vooraf, heb je dan ook zin in de lessen? Verheug je er dan ook op?

E: Nee want dan ben je al moe want het is maandag. Dus iedereen is moe van het weekend en dan zit je zo lang op school. Dus voordat je de les instapt... ja je gaat wel gewoon meedoen ofzo. Maar om nou echt te zeggen, kom ik heb zin, ik ga meedoen, nee. Het is dat het moet.

B: Ze moeten gewoon een andere dag in plannen als maandag. Op bijvoorbeeld een dinsdag ofzo. Ik noem maar wat.

L: Nou stel nou dat het op een dinsdag is. Zou je het dan door die lessen leuker vinden om naar school te gaan of juist niet leuker?

E: Nee dat maakt echt niet uit want les is les. Dat hoort bij school.

L: Maar net gaven jullie hele hoge cijfers en jullie zeiden dat het leuk is.

B: Ja de lessen zelf.

C: Omdat het verplicht is vinden we het wel leuk, maar het is wel minder leuk dat we later uit zijn.

L: Ja maar stel nou dat het op dinsdagochtend is.

F: Dat is wel leuk.

D: Maar dan moeten we om half 9 op school zijn dus of we dan profiel of wat anders hebben dat maakt me niet uit.

L: Zou het leuker zijn op school doordat je die lessen hebt of zeg je nou het maakt me niet uit. Ik heb net zo lief gewoon wiskunde op dat tijdstip?

C: Het zou niet leuker zijn want...

F: Krijg je het gelijk het eerste uur?

E: Nee kijk. Hoe heet het. Het maakt niet uit je moet het zelf leuk vinden. Iets kan niet opeens leuk zijn wanneer iets wordt verplaatst. Dan is het niet meteen leuk omdat je dan een bepaalde les mist. Het gaat erom dat je het leuk vind omdat je het echt leuk vind en niet alleen maar omdat het wordt verplaatst. Dus als profiel nu opeens op dinsdagochtend gaat gebeuren dan is het niet bepaald leuk want die les blijft hetzelfde.

L: Maar jullie zeiden net volgens mij dat jullie de lessen wel leuk vinden?

B: Ja de lessen zelf.

C: Ja omdat het moet.

F: Je moet het ook leuk vinden.

E: Ja maar als we het niet leuk vinden dan zijn we niet enthousiast en dan doen we niet mee en dan heb je problemen.

F: Ja en dan word je eruit gestuurd. Moet je nablijven. Problemen met meneer Pelt. En al die dingen.

C: Dan blijf je tot half vijf in plaats van vier uur.

F: Je moet meedoen, luisteren. Je moet. Het is verplicht. Klaar.

L: Dus als het niet zou hoeven dan zou je het ook niet doen?

E: Nee.

F: Sowieso niet.

E: Ik bedoel het laatste half uurtje kan ik net zo goed leren. Ik zeg maar wat. Het is toch tijd dat je nodig kan hebben.

F: Ja en eerder naar huis gaan.

L: Had je het gevoel dat je je eigen ideeën en creativiteit kon gebruiken in de lessen.

B: Nee. Bij dans is het gewoon eh....

C: Haar idee.

B: Het is zeg maar wat de juf zegt dat moeten wij doen.

F: Gewoon pasjes nadoen. Leren. En bij graffiti soms. We mochten eerst een les tekenen. En dan werd de mooiste tekening uitgekozen. En je mocht ook je eigen T-shirt maken met wat je wou. Graffiti wel want dan ontwerp je zelf iets.

E: Maar of jouw idee wordt uitgekozen is de vraag.

L: Maar misschien ga je dan wel extra je best doen, toch? En fotografie?

D: Nee. Je kreeg gewoon een opdracht en dan moest je dat gewoon doen. Maar je mocht wel weten of zelf bepalen wat je mocht fotograferen. Maar op zich, het was gewoon echt een opdracht. Dus je mag wel iets bepalen, maar het was merendeels gewoon een opdracht. Dus eigenlijk bepaalde ze wel wat de opdracht is.

L: Maar had je liever helemaal zelf bedacht wat je ging doen? Of vind je het wel fijn dat je een beetje een opdracht hebt gekregen?

D: Nou ik zou wel liever mijn eigen opdracht doen.

F: Maar dan weet je niet wat je moet gaan doen elke les.

L: Nee maar dat is misschien wel een beetje een probleem dan. Of niet? Als je nooit een opdracht krijgt... Dat is misschien ook wel een beetje de taak van een docent?

A: Dan heb je er niks aan de les. Je moet wel echt een opdracht krijgen om uit te voeren.

L: Maar binnen die opdracht kon je dus wel een beetje zelf verzinnen wat je wilde doen?

A+C: Ja.

L: Ik heb nog een hele lastige vraag.

E: Hoeveel vragen zijn het nog?

L: Drie. Ben je door de profiellessen anders naar dingen gaan kijken? Dus dat je bijvoorbeeld door fotografie niet alleen naar een gebouw kijkt als oh ja dat is heel handig om in te wonen maar dat je ook ziet dat het eigenlijk heel mooi gemaakt is. Nee?

M: En met graffiti misschien? Dat je letters anders ziet. Als je naar een poster kijkt dat je denkt dat had ik misschien zelf ook wel gekund?

E: Nee.

C: Hoe? Ik snap de vraag niet.

M: Nou dat door de les die je hebt gevolgd... Jullie hebben natuurlijk afrodans gedaan. Als je een videoclip op tv ziet dat als je er naar kijkt dat je denkt oh dat pasje heb ik misschien ook wel eens een keer gedaan?

C: Oooh. Nee.

M: Jullie kijken nu niet anders naar dingen om je heen?

A: Ik denk dat niemand er hier anders naar kijkt.

M: Heb je het idee door de lessen die je hebt gevolgd dat je er zelf iets aan hebt gehad.

F: Ik had vorig jaar dans. En toen zag ik soms op tv wel dingen die je zelf toepast.

M: Toen keek je wel?

F: Ja.

M: Misschien krijg je dat met graffiti ook nog wel. Maar jullie hebben niet zoiets dat je er iets aan hebt gehad of dat je misschien fotograferen nu zo leuk vind dat je het zelf nu vaker doet thuis?

D: Ja ik wil wel mijn hobby daarmee beginnen nu.

M: Oh nou. Dan heb je toch wel.. toch? Dus door de lessen ben je zo aangespoord dat je het leuk vind om het later meer te gaan doen?

D: Ja wel geïnspireerd.

M: En dat geldt voor jullie misschien met graffiti, dat je misschien vaker tekent?

E+F: Nee.

M: Julie vonden het wel leuk maar niet dat je er buiten school iets mee doet.

E: Precies klopt.

L: En jullie met dans?

C: Nee nee nee.

M: Nee niet dat je zelf op dans zou gaan? Maar wat is er voor jullie wat er misschien nodig zou zijn zodat jullie wel buiten school daarmee bezig zijn?

F: Niks. Bijvoorbeeld als voetbal zou wel leuk zijn, maar dat is mijn hobby.

C: Misschien dat ze volgend jaar aan leerlingen kunnen vragen wat ze leuk vinden en dat ze dat ook kunnen uitvoeren.

L: In de profiellessen.

C: Wat andere kinderen ook leuk vinden en dat we niet moeten kiezen wat jullie hebben gekozen. En dan dat jullie dat in die lijst zetten en dan dat andere kinderen kiezen.

M: Heb je nu al iets wat je nu als hobby hebt wat je nu gewoon leuk vind wat je als profiel zou willen?

C: Ik wil dat wel maar die docent wilde ons niet in de les.

M: Vind je leuk?

C: Graffiti.

L: Oh je had graag die lessen gevolgd?

C: Bij die week wat we bij elke profiel deden waren we een beetje vervelend in de les en hij wilde ons niet bij die voorste profielen.

M: Oh dus je mocht niet.

L: Dus je hebt het eigenlijk een beetje verpest voor jezelf?

C: Ja.

L: Oei.

C: En we moesten bij fotografie maar wij wilde dat niet. En er was één groepje over wat afrodans wilde.

M: Dus als je echt zelf mocht kiezen dan was je liever bij graffiti gegaan?

C: Ja.

M: Oké. Maar jij zei al voetbal en jij wilde fotografie. Heb jij een hobby wat je leuk vind buiten school?

E: Oh ik heb niet echt een vaste hobby ofzo.

M: Maar wat wilde je zeggen?

E: Ik wilde niks zeggen.

M: Wat doe je buiten school? Wat vind je leuk buiten school?

E: Ik weet niet. Ik heb niet echt een vaste hobby dus.

M: Nee? En jij? Ook niet.

A: Voetballen.

M: Dus jij had ook al voetbal als profiel gewild.

L: Even kijken hoor. Ik heb nog één vraag voor jullie. Heb je iets moois gemaakt of gedaan bij de profielen waar je erg trots op bent?

F: Ja.

E: Nou niet echt trots, gewoon normaal. Trots is te enthousiast uitgedrukt. Maar de eerste les was met de T-shirt maken. Dat is wel iets wat je zelf aan kan doen enzo.

L: En dat draag je ook echt dat T-shirt?

E: Nee dat niet. Maar bijvoorbeeld je gaat gymmen ofzo of iets. Iets met school. Het is een school T-shirt wat je zelf hebt gemaakt met graffiti. Dat is wel het leukste.

M: Dat heb jij ook? Jij bent ook trots op dat T-shirt wat je hebt gemaakt?

F: Nee.

E: Niet trots. Dat is een te...

F: Niet trots het is gewoon mooi.

M: Jullie vinden het wel mooi wat jullie hebben gemaakt?

E+F: Ja.

M: En met fotografie hebben jullie natuurlijk foto's gemaakt?

D: Ja, nou op zich...

L: Zeg het maar.

D: Nee ik heb niks te zeggen. Het was gewoon eh.. Ik ben er wel een beetje trots op maar ik had gewoon liever zelf een eigen opdracht gedaan.

M: Waarin je iets meer vrijheid had gehad? Maar de foto's die je hebt gemaakt die vind je mooi.

D: Ja. Op sommige wel. Maar sommige opdrachten waren echt stom. Dus.

M: En de foto's die jij hebt gemaakt?

A: Ja die zijn gewoon van afval of van andere mensen.

M: Maar die vind je wel mooi? Die foto's die je zelf hebt gemaakt?

A: Normaal.

M: En wat jullie gedanst hebben?

B: Ik heb niks te zeggen.

M: Daar heb je niks over te zeggen?

B: Wat moet ik zeggen dan?

L: Of je iets moois hebt gemaakt met dans. Jullie zeiden net dat je op het eind percussie-groep hebt gedanst. Dat vond je wel heel leuk toch?

B: Ik heb er niks over te zeggen.

C: Ja, maar niet dat ik er trots op was. Het was wel gewoon leuk.

M: Oké.

L: Wij zijn helemaal klaar. Heel erg bedankt allemaal!

Focusgroep 2: 14 juni 2012, percussie en radio maken

L: Dan gaan we eerst even een kort rondje voorstellen. Je hoeft dus niet je naam te zeggen, maar alleen je leeftijd, of je in de eerste of tweede klas zit en welk profiel je het laatste hebt gevolgd.

G: Ik ben 13. Ik zit in de eerste en ik volg nu percussie.

H: Ik ben 13. Ik zit in de eerste en ik volg ook percussie.

I: Ik ben 14. Ik zit in de tweede en ik volg radio maken.

J: Ik ben 14. Ik zit in de eerste en ik volg ook radio maken.

L: Oké dankjewel. Aan het begin van dit blok hebben jullie kennismakingslessen gevolgd. Van alle 5 kon je 1 les volgen en uiteindelijk heb je voor 1 profiel gekozen. Kun je vertellen waarom je uiteindelijk voor dit profiel hebt gekozen?

G: Omdat de eerste workshop die ik had was met een man die ik al eerder heb gehad op de basisschool en die lessen waren echt leuk. Maar toen ik begon met echt die profiel was het een andere man en die lessen waren minder.

L: Dus je had bij de kennismaking iemand anders dan toen je uiteindelijk die lessen kreeg?

G: Ja.

M: Dus je had het profiel eigenlijk ook liever van die eerste docent gehad?

G: Ja want hij deed bij de lessen meer verschillende dingen.

H: Ik had voor deze gekozen omdat ik eigenlijk de rest niet zo leuk vond. Eigenlijk percussie ook niet maar ik moest wel iets kiezen.

M: Die vond je dus het leukste van de minst leuke eigenlijk?

H: Ja.

M: En jullie?

I: Ik heb gekozen omdat ik benieuwd was naar radio maken hoe dat is en ik vond het heel interessant.

J: We zouden bij radio maken naar een studio gaan, daarom. En het was gewoon een leuk vak. We gingen elkaars stem opnemen enzo.

L: En nu je dit profiel dan hebt gevolgd. Als je dan terugkijkt, zou je het dan nog een keer kiezen of zou je dan toch liever een ander profiel gekozen hebben?

G: Ik had iets anders liever gekozen.

L: Wat had je dan liever gekozen?

G: Radio maken of graffiti.

H: Ikke graffiti.

L: Toch niet helemaal tevreden?

H: Nee want het begon een beetje saai te worden. We moesten zo doen en toen gingen we zelf saai, saai er in doen.

L: Dat hoorde in inderdaad. Ik was heel even wezen kijken en toen deden jullie een soort ritme en toen hoorde ik alleen maar saai, saai, saai.

H: Oh ja, haha.

L: Ik wil ze allemaal volgen en kijken dan welke het beste is.

L: Dat zou je het liefste doen? Gewoon alle verdiepingsworkshops ook volgen?

J: Ik gewoon radio maken.

M: Ja die vond je echt leuk?

L: Je zou geen andere kiezen? Oké. Als je maar één ding mag kiezen wat je het allerleukst vond aan de profiellessen, wat zou dat dan zijn. Beginnen we aan deze kant.

J: Samenwerken.

L: Samenwerken. Want dat doe je in andere lessen minder dan bij deze les?

J: Soms mag je bij andere lessen niet praten of met iemand anders werken.

L: En hier was het wat vrijer?

J: Ja.

L: Bij mij is het ook samenwerken.

H: Bij ons moest je alleen maar trommelen en stil zijn. Toch?

L: Maar als je iets moet noemen wat je het allerleukste vond? Of misschien dan het minst erge vond.

H: Het leukste vond ik toen we gingen trommelen voor die afrodansers.

M: Oh ja.

L: Waarom was dat zo leuk?

H: We mochten een ritme kiezen en ik dacht van zullen we mijn ritme doen. Toen hebben we mijn ritme gedaan.

M: Vond je het zo leuk omdat jouw ritme werd gekozen?

H: Ja.

G: Ook hetzelfde.

L: Ook met de afrodans erbij?

G: Ja.

L: Als je één ding mag noemen wat je het minst leuk vond aan de profiellessen, wat zou dat dan zijn?

G: Ehm dat we aan het begin en aan het eind van de les heel de tijd die djembé's heel de tijd moeten zelf ophalen bij de auto. Dat vind ik vervelend. Het regent ook meestal. Ik weet niet. Dat is echt irritant.

L: Je had liever gehad dat het gewoon klaar stond voor je zodat je meteen kon beginnen?

H: Precies hetzelfde. Dat vond ik ook het minst leuk.

L: Het had het wel een stuk leuker gemaakt als je het niet hoefde te doen? Maar zo veel werk is het toch niet denk ik?

G: Ja maar het gaat ook van de tijd af.

M: Dus dan had je nog meer tijd gehad om te trommelen. Dat had je liever gewild?

G: Hmhm.

I: We moesten op internet informatie opzoeken en een samenvatting maken. En daar ben ik niet zo goed in dus dan was het niet zo leuk.

M: Oh aan het begin moest je dat doen? Als een soort opdracht.

I: Ja en daarna opnemen.

M: Oké. Dat vond je wel lastig. Mocht je wel samenwerken met die opdracht?

I: Ja, maar diegene had een andere tekst en ik ook een andere tekst. Dus we moesten zelf een samenvatting maken.

J: Laat uit zijn.

M: Dat vond je niet zo leuk? Maar als je eenmaal in de les zat dat vond je het wel leuk?

J: Ja.

M: Maar dan wil je dat het iets korter duurde, of?

J: Ja. Het duurde echt lang. Tot vier uur. Als ik onderweg thuis ben dan is het al vijf uur.

L: Dus liever op een ander tijdstip eigenlijk?

J: Ja.

L: En de lessen zelf? Vond je die wel goed, of duurde dat ook te lang?

J: Nee dat was wel goed.

L: Oké. Dan nog een paar vragen over de docent. Was de uitleg van de docent tijdens de lessen duidelijk?

H: Ja. Wij zitten gewoon zo van hoe we dat ding moesten trommelen maar eigenlijk bij percussie is niet zo veel uitleg nodig vind ik. Alleen hij moest zeggen als het hier pijn doet, wat je dan moet doen. Of hoe je moet tellen.

L: En dat ging wel goed? Dat snapte je wel?

H: Ja.

L: Had jij dat ook?

G: Ja bij percussie heb je niet echt uitleg nodig. Alleen als hij bijvoorbeeld zegt van nu moet je je eigen ritme spelen of nu moet je me nadoen.

L: Dus het was meer doen eigenlijk? Goed opletten en dan nadoen?

G: Ja.

L: Bij mij was gewoon alles duidelijk. Hij legde best goed alles uit.

J: Ook goed. Alles duidelijk.

L: En als je iets niet snapte, kon je dan genoeg vragen stellen?

J: Ja. Hij zei telkens op nieuw dat als je het niet begreep dan zei hij dat steeds tegen je.

L: En als je een vraag stelt en hij vertelt en je begrijpt het niet dan liet hij het je doen zeg maar. En dan begrijp je het meestal wel.

L: Oké.

H: Ik had geen vraag.

L: Je had geen vragen? Dus die hoefde je niet te stellen?

H: Nee.

G: Ook geen vragen.

L: En als er andere leerlingen vragen hadden, werden die dan wel gesteld?

G: Er waren niet echt vragen.

L: Oké. En als je de docent een tip zou mogen geven over hoe hij het beter zou kunnen doen, wat zou dat dan zijn voor tip?

G: De les leuker maken.

L: Maar hoe? Wat zou hij dan moeten doen?

G: Nou weet je, de eerste docent die percussie gaf die was echt leuk en die was gezelliger en die was echt grappiger. En die andere ja... Die is anders.

H: Ja die was leuker en die andere was een beetje saai, saai.

M: Maar wat het verschil dan tussen die twee?

G: Ik weet niet. Die andere was meer grappig. Het was leuk, hij maakt de les leuk. Ik weet niet. Gezelliger.

M: Gaf hij andere opdrachten ook of?

G: Nee hij zei bijvoorbeeld in welke taal moet ik tellen? Speel je eigen ritme en geef het door. Dat was leuk. Maar die ander die..

M: Toch wel een ander soort opdrachten of hij zei het net wat anders waardoor het leuker was dus?

L: Maar heb je nog een tip voor hem?

G: Dat hij meer op die andere gaat lijken.

I: Helemaal niks.

L: Geen tip? Hij deed het perfect?

I: Hij deed het wel perfect ja. Alles was gewoon goed.

J: Hij was gewoon perfect goed.

L: Ja? En als je hem een cijfer zou mogen geven, wat zou dat dan zijn.

J: 10.

I: Ook een 10.

M: Zo!

H: Een 3.

M: Jullie mogen ook twee cijfers geven. Voor de eerste en tweede docent.

H: Ehm de eerste een 10. De tweede een 6,2.

L: Daar heb je goed over nagedacht.

G: Eerste is bij mij ook 10. Tweede is 5,2.

L: 5,2. Jullie houden van de ,2.

L: En als je een profielles hebt gehad, voel je je dan blij of juist ontevreden? Eerst even naar deze kant.

J: Goed. Als ik aan de ene kant kijk ben ik laat uit. Dan niet. Maar die lessen zijn gewoon leuk.

L: Maar je had het er eigenlijk wel voor over dus om laat uit te zijn?

J: Ja.

I: Aan de ene kant ben ik niet blij dat ik laat uit ben. Aan de andere kant is de les gezellig en ben ik blij dat ik uit ben omdat de tijd snel gaat.

L: Dus je bent sowieso blij?

I: Ja. Maar ik overleef het zeg maar wel want de tijd gaat snel en dan merk je het niet.

H: Na mijn Nederlandse les denk ik oh shit ik heb profiel. De eerste les vond ik het leuk maar de tweede en derde les vond ik het een beetje saai worden. Toen was ik tevreden en dacht ik had ik maar graffiti gekozen.

G: Het kan wel leuk zijn als je echt mee doet ofzo maar het is zeg maar half vier. En daarna is zeg maar je aandacht is al weg en dan denk je ja ik weet niet. Je let dan niet meer zo goed op. Het is wel lang ja.

L: Dus toch wel een beetje ontevreden dan als je klaar was?

M: Hadden jullie het liever op een ander tijdstip gehad?

G: Ja. Kijk tot half vier. Het is wel leuk en dan ga je lachen enzo. Maar daarna is je aandacht gewoon weg. En als je dan naar huis gaat dan is het echt vervelend terwijl het aan het begin van de les echt leuk was.

M: Het is dus net iets te lang.

H: Het moet gewoon het vijfde uur weg en profiel gewoon vijfde en zesde uur.

I: Profiel tot half drie.

L: Dus profiel naar voren halen.

H: Want op een maandag vind je het prettiger als je eerder uit bent. Het is toch maandag.

I: Aan het begin van de week ben je heel de tijd moe, slap, geen zin in school.

L: En dan moet je nog een hele week?

I: En ik ben al heel vaak half vier uit.

L: Ja, lange dagen zijn het dan? En jij zei er net al iets over, maar vooraf, verheugde je je dan op de lessen of juist niet?

G: Bij deze wat ik nu heb gekozen niet echt. Maar daarvoor heb ik wel ooit echt gedacht jee.

L: Bij andere profiellessen?

G: Ja.

L: Dus het hangt ook wel heel erg af eigenlijk van docent het leuk doet?

G: Ja de docent, de les zelf en wat je doet. En wat je mag doen.

L: En jij?

H: Hetzelfde.

L: Dus bij anderen had je er wel zin in, maar nu niet zoveel?

H: Ja bij andere was streetdance. Dat was leuker. Die vrouw maakt het ook gezelliger enzo.

J: Ja.

I: Bij mij ook hetzelfde als die van hem.

L: Ook zin in dus?

I: Ja.

L: En vind je het door de profiellessen leuker of juist niet leuker om naar school te gaan of maakt het je niet zo veel uit? Wie wil daar wat over zeggen?

G: Niet echt want je staat op en dan ben je echt moe enzo en dan denk je van ja ik moet helemaal tot vier uur.

L: Maar stel dat je die profiellessen eerder op de dag had? Zou je dan daardoor wel meer zin hebben in school?

G+H: Ja.

I: Het maakt mij eigenlijk niet uit hoe laat ik het heb. Het maakt eigenlijk niet uit, maar ik ben laat uit en het is ook het begin van de week dus ik ben ook heel erg moe. Ik word er moe van. Dat komt gewoon door laat uit zijn.

L: Maar het kan dus wel zo zijn dat als de lessen eerder zijn dan zou je daardoor wel meer zin hebben in school? Dat je denkt Yes ik heb weer profielles.

J: Als het 's ochtends is wel. Dan wordt het leuk.

H: Ja 's ochtends wel.

G: Als het een drukke les is niet, anders wel.

H: Ja je gaat echt niet in de ochtend kunnen streetdancen.

L: Stel dat het om elf uur is ofzo. Dan ben je al een beetje wakker.

I: Ja dan wel. Meestal hebben ze geen zin dat ze laat uit zijn dus dan willen ze misschien gelijk eerder. Dat is het een beetje denk. Zodat ze een beetje tempo houden.

M: Jij schudde nee?

J: Laatste twee uur is altijd beter want dan bikkel je eerst voor die lessen en daarna op het laatst is het altijd leuk.

M: Dat je eerst de vervelende lessen hebt gehad bedoel je en dat je daarna de leuke lessen hebt?

L: Daar zit ook wat in denk ik.

J: Net als gym. De laatste twee uur gym. Dat is ook gewoon goed.

M: Maar dan niet te vaak bedoel je he?

J: Ja gewoon eerste vier lessen saai zeg maar. Daarna gewoon gym. Dat is beter dan zes saaie lessen achter elkaar hebben.

L: Had je het gevoel dat je je eigen ideeën en creativiteit kon gebruiken in de lessen?

G: Ja bij daarvoor toen ik streetdance heb toen heb ik zeg maar ook een paar pasjes mee verzonnen enzo. Dus ik kon gewoon meedenken. Maar bij percussie niet.

M: Niet?

G: Je kon wel soms je eigen ritme doen, maar of we het echt gaan gebruiken, dat doen we niet.

L: Maar jullie kregen wel de kans volgens mij om zelf iets te bedenken toch?

G: Jawel maar dat is dan echt voor in de les, maar dat vind ik echt een beetje...

L: Daar ging je niet iets mee doen later? Maar net vertelde ze bij de dans toen je het ging combineren dat ze wel jouw ritme gingen spelen toch?

H: Ja maar het leek wel alsof die ritme toen...

L: Je hebt niet het gevoel dat je echt eigen ideeën daar kon doen?

H: Jawel! Ik had toch die ritme verzonnen? Dat is toch mijn ding?

M: Ja klopt!

L: Zat je even te slapen? Haha.

G: Ze was een beetje door de war.

L: Zal ik de vraag nog een keer stellen? Had je het gevoel dat je je eigen ideeën en creativiteit kon gebruiken in de lessen?

L: Ja knikt ze. Oké. En dat kwam vooral omdat je dus je eigen ritmes kon bedenken en dat gingen ze dan spelen?

H: Ja.

L: Heel goed. En jij?

I: Bij mij niet.

L: Hoe kwam dat?

I: Ik had gewoon geen ideeën enzo. Bij het begin was het moeilijk. Ik dacht alleen maar oh shit ik weet niet wat ik moet doen. Ik ging het alleen maar aan die leraar vragen dus toen had ik ook geen ideeën.

M: Dus toen heb je zijn ideeën een beetje gebruikt?

I: Ja. Zo kwam het ook goed.

M: Maar als je eigen ideeën had, had je die wel mogen gebruiken?

I: Ja tuurlijk. Dat mag altijd.

M: En jij?

J: Het was gewoon goed van die leraar. Die ideeën van hem. Ik had daar niks bij.

L: Daar hoefde jij niets bij te verzinnen? Wat vond je dat het leukste idee van hem?

J: Dat we buiten mochten opnemen in plaats van binnen. Dat is heel druk en praat iedereen door elkaar. Hij kon ook zeggen gaan maar in de aula.

L: Lekker vrij?

J: Ja.

L: Ik heb een lastige vraag maar ik denk dat jullie die wel kunnen beantwoorden. Ben je door de profiellessen anders naar dingen gaan kijken? Dus dat je bijvoorbeeld ergens muziek hoort dat je denkt he dat is een mooi ritme. Dat je anders op dingen bent gaan letten. Of als je radio luistert dat je nu denkt oh ja ik weet nu hoe ze dat doen precies of hoe ze dat mixen.

I: Zeg maar dat je het hebt begrepen van wat je het hebt gedaan?

L: Ja.

H: Dat was een keer wel bij fotografie. Eerst leken het gewoon foto's maar toen heeft ze een hele uitleg geven van hoe en wat en hoe je op verschillende manieren... En altijd als ik een foto zie dan denk ik...

M: Dat je nu weet hoe het zit?

H: Ja.

L: Iemand anders daar nog een idee bij?

L: Bij mij is het ook hetzelfde. Die meneer legt ook alles uit precies.

L: En heb je ook dat als je nu thuis bent of ergens en je hoort de radio dat je dan daar ineens aan terug denkt?

L: Ja ik hoor het wel.

L: Jij? Nee niet echt? Ook niet van andere profielen die je hebt gevolgd? Nee?

L: Ik heb nog een paar vragen jongens. Nog even. Heb je iets moois gemaakt of gedaan tijdens de profiellessen waar je echt trots op bent?

J: Ja bij tekenen. Bij hoe heet die man? Van graffiti. Ik had een striptekening gemaakt. Daarna moesten we het in een apparaatje stoppen bij die meneer zeg maar.

L: En dat mocht je ook houden daarna?

J: Ja.

L: Ik heb mijn eigen naam bij graffiti zelf gedaan.

L: Daar ben je ook trots op?

L: Ja ik heb tenminste iets geleerd.

L: Het is alleen jammer dat je het zelf niet mag doen nu.

L: Ja. Die manier deed het wel een keer voor deze keer. En daarna niet meer.

L: Soms zijn er natuurlijk wel plekken waar het mag.

L: En jullie? Iets waar je trots op bent?

H: Ja ook workshop graffiti. Hebben we ook die naam gedaan. Die heb ik nog steeds.

G: Ja een beetje moeilijk.

L: Maar ook bijvoorbeeld met streetdance hadden jullie het net over.

H: Dat was afrodans.

L: Het mag ook uit een andere profielles komen.

M: Bijvoorbeeld dat ritme wat je zelf hebt bedacht?

H: Dat was niet echt trots. Dat ging echt van we gingen stoppen. Ritme, stoppen, ritme, stoppen. De mijne was op het laatst.

L: Maar daar ben je wel trots op?

H: Ja.

L: Jij nog iets waar je trots op bent? Helemaal niks?

G: Alleen maar die naam met graffiti.

L: Vind je dat je je talent hebt ontdekt?

J: Ja bij graffiti.

L: Dat was echt iets waarvan je dacht; ik wist niet dat ik dit kon.

J: Ja ik had mijn naam geschreven maar echt normaal. En toen begon ik echt met die sierletters te doen enzo en met blokletters. En toen dacht ik van he deze kan ik altijd doen.

M: Ja vaker toepassen. Jij?

I: Eerst dacht ik van niet maar daarna was het me wel gelukt.

L: En dat was ook bij graffiti?

I: Bij graffiti maar ook bij radio maken.

L: Ja dat je dan denkt oh dit is wel moeilijk en uiteindelijk lukt het en dan ben je toch gewoon trots op jezelf?

I: Moeilijk maar nog steeds probeert.

H: Bij striptekenen. Ik wist niet dat ik zo goed kon tekenen.

L: Laatste vraag jongens. Zou je het leuk vinden om hier in je vrije tijd of op school mee door te gaan? Misschien doen jullie dat al.

H: Wat? Deze laatste uren?

L: Nou dat je thuis denkt oké ik vind percussie zo leuk dat ik ga ik thuis ook doen. Of ik ga een cursus volgen om dat te doen. Of misschien heb je dat bij andere profielen die je hebt gehad.

M: Ja dat je thuis graffitiletters gaat tekenen.

L: Of striptekenen.

H: Ik zit al op iets. Als je nou op een sport zit dan heb je geen tijd voor iets anders. En ik zit al op een sport.

L: En stel dat je dat niet meer leuk vind. Zou je dan iets kiezen wat je bij de profielen hebt gedaan?

H: Nou die sport is heel leuk er dan de profielen.

M: En jij? Wat wil je zeggen?

I: Nee niks. Ik heb niks. Ik heb alleen een vast hobby.

L: En wat doe je?

I: Voetbal.

L: Ook sport.

I: Dat is mijn vaste hobby. En dat verandert ook nooit.

M: En jij zit niet op voetbal?

J: Nee. Buiten spelen.

L: Dat is ook lekker toch? Maar dat striptekenen. Heb je dat wel eens thuis gedaan.

J: Nee. Buiten gewoon. Knikkeren. Vrienden.

I: Kan toch. Dat is toch normaal. Dat deden wij ook vroeger.

H: Ja vroeger.

L: Hebben jullie zelf nog vragen of iets wat je graag wil vertellen?

J: Komen er nieuwe workshops?

I: Dat is toch al bijna voorbij het schooljaar?

L: Dit jaar niet meer nee.

H: Gaat u die profiellessen een uurtje naar voren doen? Dat we half drie uit zijn zeg maar.

L: Ik kan daar niets aan doen, maar ik ga het wel meenemen in mijn onderzoek. De school gaat dat lezen dus misschien gaan zij er wel iets mee doen.

I: Ik hoop het.

H: Leukere profiellessen.

I: En ook iets van sport kan ook. Meer sport. Een beetje actie.

L: Of meer afwisseling met sport en profiellessen. Is dat een idee? En hebben jullie ideeën wat jullie zouden willen doen in de profiellessen?

G: Zingen.

H: Ja rappen, zingen.

I: Voetballen. Alleen maar voetballen.

J: Vechtsport.

L: Geen ideeën meer? Nu kan je het zeggen. Misschien krijg je het dan wel volgend jaar.

H: Dat we elke dag 12 uur uit zijn.

M: Haha. Je kan nog snel wat proberen.

L: Nou heel erg bedankt!