
Cultuureducatie; noodzaak of bijzaak?

Een onderzoek naar de
verschillende beleidsniveaus
waarop cultuureducatie wordt
vormgegeven en de beleving
en beoordeling door hen die
het ontvangen

Master Thesis Kunst- en Cultuurwetenschappen
Erasmus School of History, Culture and Communication
Begeleider: C.J. van den Dool, MA.
2e lezer: Dr. C.J.M. van Eijck
Student: Liesbeth Kom 350093
Datum: 15 oktober 2012

Cultuureducatie; noodzaak of bijzaak?

Inhoud

Voorwoord	4
1. Inleiding	5
2. Theorie en eerder onderzoek	10
2.1 Waarom cultuureducatie?.....	10
2.1.1 Overheidsbeleid	11
2.1.2 Beleidsproject 'Cultuur en School'	12
2.1.3 Het nieuwe cultuurbeleid	13
2.1.4 Doorlopende leerlijn cultuureducatie	15
2.2 Het meten van effecten van cultuureducatie	19
2.2.1 Effectiviteit van 'effectenstudies'	19
2.2.2 Cultuureducatie en schoolwelbevinden, zelfwaardering en creativiteit	23
2.3 Cultuureducatie en onderwijsbeleid	28
2.3.1 Programma Beter Presteren.....	28
2.3.2 Schoolbeleid cultuureducatie Palmentuin	30
2.3.3 Conclusie	33
3. Data en methode van onderzoek	34
3.1 Dataverzameling	34
3.2 Data-analyse	35
3.3 Operationalisering	36
4. Analyse	39
4.1 Vertaling van het schoolbeleid door kunstvakdocenten	39
4.2 Beleving en beoordeling door leerlingen	46
4.3 Lespraktijk en de rol van de kunstvakdocent	50
4.4 Effecten van cultuureducatie	55
4.5 De verankering van cultuureducatie in het schoolcurriculum	59
5. Conclusie en aanbevelingen	66
Literatuurlijst	72
Bijlage 1: Interviewschema kunstvakdocenten en directie	75
Bijlage 2: Interviewschema focusgroepen	79
Bijlage 3: Paper voor de conferentie <i>Onderzoek in Cultuureducatie</i>	81

Voorwoord

Op 5 december 2011 was de eerste afspraak met het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam een feit. De onderzoeksvragen van deze organisatie, die werden gepresenteerd tijdens de thesismarkt op de Erasmus Universiteit, lagen dicht bij mijn ideeën voor de master thesis. Ik wilde iets met cultuureducatie doen en het liefst iets met de legitimiteit ervan. Ook studiegenote Marlon Peters voelde zich aangetrokken tot de vragen van het KCR en dus begonnen we 'gewapend' met onze begeleiders aan de reis richting een naar tevredenheid afgeronde master thesis. En tevreden met het eindresultaat ben ik zeker. Een voorspoedige reis was het allerminst. Verschillende keren bevond ik mij op een doodlopende weg en moesten nieuwe koersen worden bepaald.

Het heeft me er niet van kunnen weerhouden de bestemming te bereiken. Het is een thesis geworden waar ik trots op ben, over een onderwerp waarvoor ik me nog meer ben gaan interesseren. Voor mij is de titel van deze thesis inmiddels geen vraag meer. Cultuureducatie is in mijn visie allerminst een bijzaak. Toch zou het ook geen noodzaak moeten zijn, maar net zo vanzelfsprekend als wiskunde en maatschappijleer. Een stevige verankering van cultuureducatie in het onderwijs is daarvoor een minimaal vereiste basis. Vooralsnog is de vanzelfsprekendheid van cultuureducatie een Utopia. In de praktijk zal altijd gestreden moeten worden voor de legitimiteit van het cultuuronderwijs.

Mijn strijd met deze thesis is nu ten einde. Een overwinning die ik niet had kunnen behalen zonder de aanmoediging van velen. Ik ben diegenen daarvoor zeer dankbaar. In het bijzonder dank ik Annemarie Timmermans en Anne Marie Backes van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam voor de opdracht en de begeleiding vanuit het KCR. Bijzondere dank ook voor mijn scriptiebegeleider Jaco van den Dool voor de begeleiding en mijn "peet-scriptiebegeleider" Koen van Eijck voor de feedback en het luisterend oor in zware tijden. Ook bedankt voor de kans om deel te nemen aan de *Conferentie onderzoek in cultuureducatie* en het werk dat je daarvoor hebt verzet. Het was een leerzame ervaring. Een kopie van het paper dat we op deze conferentie hebben gepresenteerd is opgenomen in bijlage 3. Marlon, je was een fijne afstudeerpartner. We hebben uiteindelijk niet veel samengewerkt maar de momenten dat we elkaar spraken waren fijn. Karen, Herman en Jamila, eeuwige dank voor het 'checken van mijn thesis'. Jullie visie vanuit verschillende invalshoeken is waardevol gebleken.

Rest mij nog de belangrijkste spelers uit dit onderzoek te bedanken. Alle kunstvakdocenten, de bredeschoolcoördinator en de directeur van vmbo Palmentuin te Rotterdam; enorm bedankt voor jullie medewerking aan dit onderzoek en de openheid tijdens de interviews. Zonder jullie was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Liesbeth Kom

15 oktober 2012

1. Inleiding

'Goed kunstonderwijs leert leerlingen hun cultureel (zelf)bewustzijn te ontwikkelen, het leert ze te verbeelden en die verbeelding om te zetten in producten en performances, en het leert ze een medium (materiaal en instrumenten) te beheersen. Daarbij maken ze zich verschillende cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) eigen die ook buiten de kunsten, in andere onderwijsvakken voorkomen' (van Heusden, 2011:22).

Bovenstaande definitie is afkomstig van Prof. Dr. Barend van Heusden, hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Het is een mooie weerspiegeling van de huidige ideeën over kunst en kunsteducatie. Goed kunstonderwijs kenmerkt zich zowel door haar intrinsieke waarde als door de externe (instrumentele) effecten die het kan bewerkstelligen bij andere onderwijsvakken. Wanneer we het breder trekken naar de kunsten hebben we eveneens te maken met maatschappelijke en economische effecten. De vragen die deze definitie oproept zijn: wanneer kunnen we spreken van kwalitatief goed kunstonderwijs? Welke voorwaarden stellen we daaraan en wanneer is aan die voorwaarden voldaan? Wat zijn die externe of instrumentele effecten van het kunstonderwijs precies? Hoe kunnen we deze effecten meten en moeten we dat wel willen?

De voorwaarden voor kwalitatief goed kunstonderwijs worden in de eerste plaats opgesteld door de overheid, het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Onder invloed van allerlei maatschappelijke tendensen is de focus van het cultuurbeleid door de jaren heen aanzienlijk verschoven. Het huidige beleid is steeds meer 'evidence-based' geworden waardoor ook de vraag naar studies naar de impact van de kunsten en het kunstonderwijs is toegenomen. Die vraag kan verklaard worden door het gegeven dat er vanuit de overheid een steeds grotere behoefte is ontstaan aan legitimering van het beleid en de (financiële) inspanning die er mee gebaat is (van Heusden, 2011:4). Daarnaast heeft het vergroten van de kwaliteit van kunst en het kunst- en cultuuronderwijs een belangrijke plaats in het Nederlandse cultuurbeleid. De verantwoordelijkheid voor de beoordeling van artistieke en culturele kwaliteit ligt bij de Raad voor Cultuur. Hoe zich dat vertaalt naar de beoordeling van de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs is minder duidelijk. Op dit gebied lijkt er nog geen systematische procedure te bestaan voor het bepalen van de kwaliteit (Bamford, 2007:59).

Een belangrijke vraag is dan wat er precies gebeurt met de idealen van de overheid op het gebied van cultuureducatie wanneer deze in het onderwijs in de praktijk worden gebracht. Bestaat er een discrepantie tussen de ideeën van de schooldirectie en de kunstvakdocent die deze ideeën in de praktijk vormgeeft? Wat blijft er in de praktijk

over van de ideeën over 'goed kunstonderwijs' en - minstens zo belangrijk – hoe ervaren de leerlingen deze vorm van onderwijs? Wat merken docenten en leerlingen van de externe effecten van cultuureducatie waar in het huidige beleid zo op gefocust wordt? Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan de kennis op dit gebied en wordt uitgevoerd in opdracht van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR). De onderzoeksvraag luidt:

Hoe wordt overheidsbeleid op het gebied van cultuureducatie vertaald door Rotterdamse scholen en kunstvakdocenten en op welke wijze hangt deze vertaalslag samen met de beleving en beoordeling door de leerlingen?

Dit onderzoek kent een experimentele opzet en is uitgevoerd bij vmbo Palmentuin te Rotterdam. Het onderzoek vormt een duoproject met het onderzoek van Marlon Peters, collega Masterstudente Kunst- en cultuurwetenschappen. Haar deel van het onderzoek richt zich voornamelijk op de verzameling van kwantitatieve gegevens. Aan de hand van een voormeting en een nameting in combinatie met een controlegroep heeft zij onderzocht wat de (externe) effecten van het cultuureducatieproject op de Palmentuin zijn. Daarin is niet alleen gekeken naar het effect van cultuureducatie op schoolprestaties zoals taal- en rekenen maar ook naar 'zachtere' indicatoren als creativiteit, welbevinden en zelfwaardering. Door de experimentele opzet levert het onderzoek in een korte periode een bijdrage aan de kennis over de relatie tussen projectkenmerken enerzijds en ervaringen van leerlingen anderzijds. Hier loopt het onderzoek van Marlon Peters over in mijn deel van het duoproject dat zich voornamelijk richt op de verzameling van kwalitatieve gegevens.

Aan de hand van interviews met de schooldirectie en kunstvakdocenten in combinatie met focusgroepen met leerlingen is informatie verzameld over de doelstellingen en uitwerking van het project. Ook de beleving en beoordeling daarvan door de leerlingen is aan bod gekomen. Deze vorm waarin beleid op het gebied van cultuureducatie wordt gekoppeld aan de praktijk biedt mogelijkheden om heldere uitspraken te doen over wat er in de praktijk van de ideeën van kwalitatief goed kunstonderwijs terecht komt. Daarnaast zal blijken dat onderzoek naar de effecten van cultuureducatie zich soms in moeilijke bochten moet wringen om verbanden tussen cultuureducatie en de effecten ervan te kunnen aantonen.

Doordat dit onderzoek een duoproject vormt met het onderzoek van Marlon Peters hebben we de mogelijkheid om de praktijk te onderzoeken op zowel de externe effecten als de intrinsieke waarde van cultuureducatie. Dit is in de lijn met de theorie van Galloway (2009) die stelt dat onderzoek naar de impact van cultuureducatie zich moet richten op een generatief begrip van causale verandering. De context waarin de

verandering plaatsvindt, moet van evengrote betekenis zijn als de interne eigenschappen van actoren. Dit is een unieke visie binnen de discussie rondom de effecten van cultuureducatie die het bestuderen van de opbrengst ervan vergemakkelijkt. Zoals zal blijken is een groot aantal critici het erover eens dat cultuureducatie geen instrumenteel middel moet zijn (Eisner, 1998; Hetland & Winner, 2004; Wilson, 1998). Door de inzet van het model van Galloway is het mogelijk deze discussie te omzeilen. Hiervoor is het van belang dat er veel onderzoek wordt gedaan waarin de focus ligt op de specifieke contexten van verschillende cultuureducatieprojecten. Al deze specifieke gevallen samen, kunnen een bijdrage leveren aan de begripsvorming rondom de effecten van cultuureducatie. Het model van Galloway staat centraal in deze thesis, die daardoor een bijdrage levert aan deze theorievorming.

Cultuuronderwijs is vandaag de dag minder vanzelfsprekend dan een aantal jaar geleden. Waar de legitimiteit van cultuursubsidies voorheen niet ter discussie stond, is dat in het huidige politieke debat wel anders. Sinds de moord op politicus Pim Fortuin (6 mei 2002) is het Nederlandse politieke klimaat sterk gepolariseerd. De vanzelfsprekendheid van de opvatting dat het in stand houden van een breed en divers cultureel aanbod een overheidstaak is, wordt nu steeds vaker overschaduwd door vragen als; Waarom zoveel betalen voor iets waar een groot deel van de bevolking geen gebruik van maakt? (Bunnik & Van Huis, 2011).

Tijden veranderen en zo ook de opvattingen over cultuur. Net als andere maatschappelijke domeinen moet ook cultuur haar waarde nu bewijzen. Deze bewijslast gaat verder dan het neerzetten van een succesvolle tentoonstelling of performance. Steeds vaker wordt er van culturele instellingen verwacht dat zij een bijdrage leveren aan de samenleving, aan de economische en ruimtelijke ontwikkeling, de creatieve industrie, de sociale cohesie, de integratie van bevolkingsgroepen (Bunnik & Van Huis, 2011:12). Deze trend zien we ook doorwerken in het cultuuronderwijs. Lokale overheden vragen scholen het cultuuronderwijs steeds vaker te legitimeren aan de hand van externe effecten.

In de beleidsnota *'Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid'* staat beschreven waarom het kabinet cultuureducatie belangrijk vindt. Het gaat hoofdzakelijk om persoonlijke ontwikkeling en het bevorderen van de creativiteit van onze samenleving als geheel. De onderzoekende houding die kinderen door cultuureducatie ontwikkelen is van groot belang voor onze kennissamenleving (Zijlstra, 2011:7). De waarde van cultuureducatie staat blijkbaar niet meer op zichzelf (intrinsieke waarde), maar richt zich steeds meer op het dienen van een extern doel. Niettemin is het juist vanwege de verdwijnende vanzelfsprekendheid van cultuureducatie van groot belang om aan te tonen wat cultuureducatie concreet oplevert voor kinderen en jongeren. Dit leidt tot de volgende deelvraag:

Wat is de beleving en beoordeling van leerlingen die deelnemen aan cultuureducatieprojecten en op welke wijze hangt deze deelname samen met schoolprestaties, creativiteit, schoolwelbevinden en zelfwaardering?

Dat de intrinsieke waarde van het cultuuronderwijs in Nederland niet langer volstaat als legitimering, blijkt ook uit Rotterdamse onderwijsbeleid 2011-2014. In dit beleid, gepresenteerd onder de naam *Programma Beter Presteren*, ligt de focus meer dan ooit op taal en rekenen voor het Primair Onderwijs en op Nederlands en wiskunde voor het voortgezet onderwijs. Er moeten betere resultaten worden behaald. Volgens de gemeente Rotterdam en de Rotterdamse schoolbesturen zijn taal en rekenen het fundament waarop kinderen zich verder ontwikkelen en hun talenten tot bloei kunnen laten komen (Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014:6). Vanuit de Gemeente Rotterdam ontving het KCR dan ook de vraag om het cultuuronderwijs te legitimeren aan de hand van de eventuele externe effecten.

In de praktijk betekent dit dat docenten in het cultuuronderwijs regelmatig de vraag krijgen of zij het cultuuronderwijs kunnen rechtvaardigen aan de hand van haar bijdrage aan niet-kunstgerelateerde vaardigheden zoals rekenen en taal (Eisner, 1998). Er zijn in de afgelopen decennia verschillende onderzoeken gedaan naar de effecten van cultuuronderwijs, die stellen dat de kunstgerelateerde vakken ervoor kunnen zorgen dat de prestaties op kernvakken worden verhoogd. Een probleem met deze onderzoeken is dat de basis waarop uitspraken over dergelijke effecten worden gedaan vaak onduidelijk is (Eisner, 1998:33). Één van de onderliggende oorzaken is dat de doelstellingen met betrekking tot kunsteducatieve projecten in het cultuuronderwijs vaak uit mooie woorden bestaan of een open einde hebben waardoor ze lastig te meten zijn. Dat betekent echter niet dat de doelstellingen niet worden behaald en dat de effecten op niet-kunstgerelateerde gebieden er niet zijn. Ze zijn bovenal lastig te meten (Hagenaars, 2008:33).

Heldere doelstellingen zijn dus een belangrijke voorwaarde voor een effectief cultuureducatiebeleid. Om te kunnen onderzoeken wat cultuurbeleid op de verschillende beleidsniveaus in de praktijk oplevert, is de volgende deelvraag opgesteld:

Hoe is het cultuureducatiebeleid van vmbo Palmentuin te Rotterdam vormgegeven en hoe wordt dit vertaald door kunstvakdocenten?

Cultuureducatie is een breed begrip dat zich in de onderwijspraktijk op verschillende domeinen afspeelt en op verschillende manieren wordt vormgegeven. Bij vmbo Palmentuin bestaat het project uit blokken van vijf kennismakingsworkshops en vijf of zes verdiepingsworkshops. In de kennismakingsworkshops volgt elke leerling een les bij

vijf verschillende kunstdisciplines die worden aangeboden. Vervolgens maakt de leerling zelf een keuze voor de discipline waar hij of zij de verdiepingsworkshops bij volgt.

De disciplines waaruit de leerlingen dit laatste blok konden kiezen en waarbij dit onderzoek heeft plaatsgevonden, waren: afrodans, fotografie, graffiti, radiomaken, percussie. Omdat de disciplines onderling zeer van elkaar verschillen is het aannemelijk dat ook de vertaling van het schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie tot verschillen zal leiden in de lespraktijk en als gevolg daarvan tot verschillen in de beleving daarvan door de leerlingen. Niet alleen de kunstdisciplines verschillen onderling van elkaar. Ook de kunstvakdocenten zetten hun eigen visie en lesmethoden in tijdens hun lessen. Daarnaast is het interessant om te onderzoeken in welke mate deze verschillen in kunstdisciplines en lespraktijken in verband gebracht kunnen worden met de effecten die door collega-onderzoeker Marlon Peters zijn waargenomen. Dit alles levert de derde en laatste deelvraag op:

Wat zijn interne en externe effecten van de deelprojecten en in hoeverre kunnen deze worden toegeschreven aan de concrete lespraktijken en de beleving en beoordeling door de leerlingen?

Deze thesis is als volgt opgebouwd. In het volgende hoofdstuk worden theorieën, eerder uitgevoerd onderzoek en relevante beleidsstukken met betrekking tot cultuureducatie verder uitgediept (hoofdstuk 2). Ook wordt hierin het schoolbeleid met betrekking tot het cultuureducatieproject van vmbo Palmentuin uitvoerig besproken. Het daaropvolgende hoofdstuk betreft een omschrijving van de gebruikte onderzoeksmethode (hoofdstuk 3). De analyse van de interviews met kunstvakdocenten, directie en de focusgroepen met de leerlingen is uitgewerkt in hoofdstuk 4. In de conclusie wordt vervolgens getracht een antwoord te geven op de hierboven geformuleerde onderzoeksvraag en deelvragen (hoofdstuk 5). Ook worden in dat hoofdstuk aanbevelingen gedaan voor onder andere een stevigere verankering van cultuureducatie in het onderwijs.

2. Theorie en eerder onderzoek

Wat opvalt wanneer men de literatuur over kunst- en cultuureducatie bestudeert, is dat gebruik wordt gemaakt van verschillende begrippen om 'onderwijs in de kunsten' te benoemen. Veelal betreft het de begrippen kunsteducatie, kunstonderwijs, cultuureducatie, cultuuronderwijs of een combinatie daarvan. In de beleidsdocumenten van de overheid en in de recentere literatuur wordt voornamelijk gebruik gemaakt van het ruimere begrip *cultuureducatie*. Dit gebrip omvat ook de terreinen kunsteducatie, erfoededucatie en media-educatie. In de praktijk wordt echter nog vaak gewerkt met de term kunsteducatie (Van Heusden, 2010). Op de website van *Cultuurnetwerk Nederland* wordt cultuureducatie omschreven als een verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en cultuur als doel of als middel worden ingezet. Cultuurgerelateerde doelstellingen zijn bijvoorbeeld kennismaking met of verdieping in kunst, cultureel erfgoed en/of media. Met cultuur als middel wordt instrumenteel gebruik van cultuur bedoeld. Bijvoorbeeld het versterken van sociale cohesie (www.cultuurnetwerk.nl). In dit onderzoeksverslag wordt waar mogelijk gebruik gemaakt van het ruimere begrip cultuureducatie of cultuuronderwijs.

Dat gezegd hebbende zal in dit theoretisch kader in de eerste plaats getracht worden een antwoord te geven op de vraag; Waarom cultuureducatie? Hierin wordt voornamelijk gekeken naar het overheidsbeleid op dat gebied. Na een beknopte beschrijving van de historie wordt dieper ingegaan op de huidige ideeën van de overheid met betrekking tot cultuureducatie. De legitimering van cultuureducatie is daarin een belangrijk onderdeel. In de paragraaf die daarop volgt, staat daarom onderzoek naar effecten van cultuureducatie centraal. Het theoretisch kader wordt vervolgens afgesloten met een paragraaf waarin het Rotterdamse onderwijsbeleid en het schoolbeleid van het cultuureducatieproject op vmbo Palmentuin uiteen wordt gezet.

2.1 Waarom cultuureducatie?

De Nederlandse overheid heeft in de achterliggende decennia veel waarde gehecht aan cultuureducatie en er op vele manieren in geïnvesteerd. Het vak Culturele Kunstzinnige Vorming voor het Voortgezet Onderwijs is daar één voorbeeld van. Een investering die vandaag de dag behoorlijk op de tocht staat. Cultuurparticipatie voor individuen uit alle lagen van de bevolking blijft een lastig vraagstuk. Is CKV wel een effectieve manier om kinderen en jongeren een cultureel zelfbewustzijn te laten ontwikkelen, ook wanneer ze dat niet van huis uit hebben meegekregen? Een belangrijk doel van CKV is het blijven participeren in de gevestigde kunst en cultuur wanneer de CKV-leerling volwassen is

geworden. Dit doel blijkt niet of nauwelijks behaald te worden. Wanneer we er toch van overtuigd zijn dat kunst en cultuur een waardevolle toevoeging zijn voor ons leven en dat van onze medemens, is het de vraag hoe we elkaar dat culturele zelfbewustzijn kunnen bijbrengen.

2.1.1 Overheidsbeleid

Om de vraag; 'Waarom cultuureducatie?' te kunnen beantwoorden moeten we eerst terug naar de bron en de vraag veranderen in; 'Waarom kunst?'. Een belangrijke speler in het veld van kunst- en cultuurbeleid is de Nederlandse overheid. Wanneer we kijken naar het cultuurbeleid van de Nederlandse overheid wordt de vraag; 'Waarom kunst?' door de tijd heen verschillend beantwoord. In de eerste 15 jaar na de tweede Wereldoorlog heerst het idee dat de westerse beschaving wordt bedreigd door een massale morele en culturele ontworteling (Ministerie van OCW, 2007:31). Langzaam ontstaat de opvatting dat de overheid verantwoordelijkheid moet gaan dragen voor de cultuur. Vanaf dat moment worden de kunstsubsidies in het leven geroepen. De beleidsdoelstelling in die periode kan dan ook worden samengevat als 'gesubsidieerde kunstspreiding in openbare ruimten' (Ministerie van OCW, 2007:33). Vanaf de jaren '60 kan de cultuursubsidiëring niet langer worden gelegitimeerd met het argument dat de kunst een dam moet opwerpen tegen de massacultuur. De nadruk verschuift naar kwaliteit. Omdat de overheid vanwege het Thorbecke-principe geen inhoudelijk oordeel wil vellen over kunst, wordt het vaststellen van wat die kwaliteit precies inhoud aan experts overgelaten (Ministerie van OCW, 2007:33-34).

Eind jaren '60 wordt cultuur steeds meer gezien als een onderdeel van welzijn. Het cultuurbeleid wordt een instrument voor maatschappijhervorming. Kwaliteit wordt gedefinieerd als alles wat vernieuwend en experimenteel is. In de jaren '70 verschuift de nadruk naar het wegwerken van achterstanden van bepaalde maatschappelijke groeperingen (Ministerie van OCW, 2007:35). De economische recessie aan het begin van de jaren '80 zorgt ervoor dat de verzorgingsstaat een punt van discussie wordt. Heroverweging van de collectieve uitgaven vormt één van de kernbegrippen in dat debat. Op verschillende cultuurterreinen komt een decentralisering op gang. Door overdrachten naar lagere overheden ontstaan kortere lijnen en meer flexibiliteit. Kwaliteit en professionalisering worden opnieuw belangrijke kernbegrippen van het cultuurbeleid. De taak van de overheid in deze periode is ervoor te zorgen dat een culturaanbod voldoende kansen krijgt, ook wanneer daar niet altijd publiek voor is (Ministerie van OCW, 2007:36).

Met de komst van de 'cultuurnotaprocedure' rond 1990 verschijnt elke vier jaar een nieuwe cultuurnota. Opvallend is dat publieksbereik en cultuurparticipatie de gehele

periode vanaf de tweede Wereldoorlog worden ingezet als legitimatie van kunst en cultuur. Cultuurdeelname tezamen met het *Thorbecke-principe* - de opvatting dat de overheid geen inhoudelijk oordeel mag vellen over kunst - en de bescherming van het erfgoed, vormen nog steeds de belangrijkste drie peilers van het cultuurbeleid van de Nederlandse overheid (Ministerie van OCW, 2007:27-28). De focus op cultuurparticipatie leidt in 1999 tot de beleidsnota *Ruim baan voor culturele diversiteit* van staatssecretaris Rick van der Ploeg en daaruit voortvloeiend het *Actieplan cultuurbereik*. In dit plan zijn de pijlen vooral gericht op immigranten en jongeren. Meer mensen moeten betrokken worden bij kunst en cultuur. Opvallend is dat expliciet wordt genoemd dat het niet alleen gaat om de gevestigde cultuur zoals musea of gesubsidieerde podiumkunsten maar ook om populaire cultuur zoals popmuziek.

Dit onderscheid tussen hoge en lage cultuur laat zien dat het 19^e eeuwse cultuurbegrip diep geworteld zit in onze ideeën over cultuurspreiding. Het idee van een culturele hegemonie waarbij de elite bepaalt wat de lagere klasse aan cultuur moet kennen heeft de afgelopen decennia steeds meer plaats gemaakt voor een grensvervaging tussen hoge en populaire cultuur. Er is een trend zichtbaar waarbij hogere statusgroepen zich een meer 'omnivore' smaak lijken aan te meten. Hun voorkeur gaat niet meer exclusief uit naar hoge cultuuruitingen maar er is ook ruimte voor populaire cultuurgenres (Van Eijck & Knulst, 2005). De erosie van traditionele culturele hiërarchieën neemt echter niet weg dat cultuurparticipatie nog steeds één van de drie belangrijkste peilers is van het Nederlandse cultuurbeleid.

Vanuit de taak van het bevorderen van de cultuurparticipatie vloeit logischerwijs ook de taak van kunst- en cultuureducatie voort. Immers, om het volk te laten participeren in cultuur, moet zij daar reeds op jonge leeftijd mee in aanraking zijn gekomen. Educatie is een onmisbare ondergrond voor participatie (Ministerie van OCW, 2007:160-162).

2.1.2 Beleidsproject 'Cultuur en School'

In 1996 werd het landelijk beleidsproject 'Cultuur en School' in het leven geroepen door de toenmalige staatssecretaris Nuis van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hagens (2008) heeft aan de hand van dit beleidsproject en andere beleidsdocumenten onderzocht welke doelstellingen in de periode 1995 tot en met 2008 zijn geformuleerd rondom Cultuur en School. Deze doelstellingen geven een redelijk beeld van het waarom van cultuureducatie in deze periode. De belangrijkste doelstelling die doorklinkt in de verschillende beleidsdocumenten is *'dat alle leerlingen in het onderwijs kennis, vaardigheden, inzichten en een attitude verwerven om actief en reflectief deel te kunnen nemen aan het culturele leven en als cultureel burger aan de pluriforme samenleving'*

(Hagenaars, 2008:21). Ook kinderen die thuis en in hun vrije tijd niet vanzelfsprekend in aanraking komen met kunst en erfgoed moeten de mogelijkheid krijgen om als culturele burger deel te nemen aan de culturele samenleving.

Het stimuleren van die cultuurparticipatie komt met grote regelmaat terug in de verschillende beleidsdocumenten. Opvallend is dat de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in 1998 van mening zijn dat cultuureducatie in de school een positief effect kan hebben op de deelname van jongeren aan culturele activiteiten buiten de –verplichte- schoolse situatie (Hagenaars, 2008:22). Waar ze dat idee op baseren wordt echter niet duidelijk. Recent onderzoek (Damen, 2010:20,84) heeft aangetoond dat de deelname van jongeren aan traditionele culturele activiteiten (zoals museumbezoek, toneel, cabaret, klassieke concerten en ballet) na het afronden van het kunstonderwijs (in dit geval CKV1) niet meer of minder is dan leerlingen die geen kunstonderwijs hebben gevolgd. Daarnaast blijkt het meten van effecten van kunsteducatie, zoals eerder benoemd, niet gemakkelijk te zijn. De doelstellingen rondom Cultuur en School zijn te weinig concreet geformuleerd waardoor ze nauwelijks meetbaar zijn (Hagenaars, 2008:33). Over de effecten van deze doelstellingen wordt in de beleidsdocumenten al helemaal niet gerept.

Hieruit kunnen we concluderen dat het formuleren van heldere doelstellingen een belangrijke voorwaarde is om iets te kunnen zeggen over het behalen ervan en de effecten die het bewerkstelligt. In het nieuwe cultuurbeleid wordt veel nadruk gelegd op kwaliteit en het meetbaar maken van doelstellingen.

2.1.3 Het nieuwe cultuurbeleid

Onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen zoals individualisering en keuzevrijheid is de financiering van cultuur in de huidige maatschappij minder vanzelfsprekend geworden. Waar vroeger het oordeel van kenners als enig criterium voor de verstrekking van overheidssubsidies niet ter discussie stond, is dat model nu onder druk komen te staan. In de maatschappij, en als gevolg daarvan ook in de politiek bestaat er steeds minder draagvlak voor deze vorm van financiering. In het nieuwe cultuurbeleid voor de periode 2013-2016 genaamd *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid* staat dan ook beschreven dat culturele instellingen en kunstenaars ondernemender moeten worden en een groot deel van hun inkomsten zelf moeten gaan verwerven. Daarnaast wordt er door de overheid €200 miljoen bezuinigd op cultuur in de komende jaren. Het huidige kabinet wil een cultuursector die *'net zo creatief is in het bereiken en aan zich binden van nieuw publiek als in het aanbieden van kwalitatief hoogstaande cultuur'* (Zijlstra, 2011:2). Deze bezuinigen hebben eveneens een ingrijpende uitwerking op cultuureducatie.

Het nieuwe cultuurbeleid eruit is gericht op een goede verankering van cultuureducatie in het onderwijs en aandacht voor cultuureducatie bij alle culturele instellingen, landelijk en lokaal. De focus van de achterliggende jaren richtte zich op het ontwikkelen van een goede samenwerking tussen scholen en instellingen. De cultuurcoördinator is een mooi voorbeeld van dit initiatief. Daarnaast is het aantal netwerken tussen het onderwijs en culturele instellingen toegenomen. Toch is er nog veel werk te doen op dit gebied. Er is namelijk nog lang geen sprake van het stevige fundament voor cultuureducatie waar de overheid naar streeft. Veel initiatieven bestaan los van elkaar en de nadruk ligt vaak nog te veel op een eerste kennismaking met cultuur. Er bestaan grote verschillen in werkwijze en aanpak en er is weinig aandacht voor inhoudelijke samenhang. Daarnaast werken nog maar weinig scholen met een doorlopende leerlijn. Op basis van deze leerlijn kunnen scholen en leraren aan culturele instellingen aangeven wat ze zelf willen doen en waar ze een culturele instelling bij nodig hebben. Dit levert een bijdrage aan het vergroten van de samenhang tussen scholen en culturele instellingen. Het nieuwe beleidsprogramma voor cultuureducatie, dat met ingang van 2013 in de plaats komt van het programma Cultuur en School, is genaamd *Programma cultuureducatie met kwaliteit*. Hierin zet de overheid in op het scheppen van duidelijkheid wat er van scholen en instellingen wordt verwacht. Ook komt de overheid met maatregelen die scholen en culturele instellingen in staat stelt de kwaliteit van cultuureducatie te versterken (Zijlstra, 2011:8).

Het *Programma cultuureducatie met kwaliteit* kent zes concrete acties. De vijf belangrijkste acties worden hier kort omchreven. De eerste luidt dat scholen en leraren beter worden ondersteund bij het geven van invulling aan de kerndoelen cultuureducatie. Uiterlijk 1 juli 2012 komen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur met een gezamenlijk advies over de vormgeving van cultuureducatie door scholen. Hierin worden concrete, inhoudelijke handvatten aangereikt aan scholen en culturele instellingen. De vraag die hierin centraal staat is: Hoe kunnen scholen in brede zin ondersteund worden in hun vormgeving van de inhoudelijke kwaliteit van cultuureducatie en hoe kunnen culturele instellingen in het verlengde daarvan komen tot een op de kerndoelen afgestemd aanbod voor scholen? (www.onderwijsraad.nl).

Het tweede punt heeft betrekking op de regeling *Versterking cultuureducatie primair onderwijs*. Hierbij wordt €10,90 per leerling per jaar beschikbaar gesteld met het doel scholen te stimuleren de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren. Deze regeling zal vanaf het schooljaar 2012-2013 via de zogeheten "prestatiebox" gaan lopen. Het budget zal dus de komende 4 schooljaren deel uitmaken van deze prestatiebox (Zijlstra, 2011:8). Binnen deze regeling zijn besturen te allen tijde verplicht aanvullende informatie te verstrekken over hun ambities en doelstellingen, resultaten en daarvoor ingezette middelen. Deze informatie wordt onder andere gegeven in het jaarverslag (Staatscourant, 2012).

Het derde actiepoint van het *Programma cultuureducatie met kwaliteit* betreft een verankering van educatie in de basisinfrastructuur. Instellingen moeten een visie op cultuureducatie opstellen aan de hand van een verkenning van hun omgeving en het betrokken onderwijs. Hun ervaringen uit het verleden in het achterhoofd houdend moeten zij ingaan op de aard, het aantal en het bereik van de activiteiten, de wijze van samenwerking met het onderwijs, de personele en financiële inzet en de wijze waarop de activiteiten worden geëvalueerd (Zijlstra, 2011:8). Zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve ontwikkelingen worden gemonitord.

Punt vier richt zich op het maken van bestuurlijke afspraken tussen het rijk, provincies en gemeenten. Ter versterking van de kwaliteit van cultuureducatie op scholen en instellingen worden gemeenten en provincies gevraagd programma's op te stellen ter ondersteuning. Het werken met doorlopende leerlijnen wordt hierbij als concreet voorbeeld genoemd.

Om al deze maatregelen en acties tot een samenhangend geheel te maken gaat het vijfde actiepoint over een overkoepelend programma van het Fonds Podiumkunsten en Cultuurparticipatie. Hierdoor kan het bewaken van die samenhang op landelijk niveau plaatsvinden. Het doel van dit programma bestaat onder andere uit de verspreiding van *best practices* (presentaties van succesvol uitgevoerde cultuureducatieprojecten), onderzoeksresultaten en handreikingen voor scholen, docenten en instellingen. Momenteel is het fonds gestart met de ondersteuning van een aantal landelijke projecten met een doorlopende leerlijn cultuureducatie (Zijlstra, 2011:9). De doorlopende leerlijn blijkt een veelvoorkomend begrip in het huidige cultuurbeleid. In de volgende paragraaf zullen we er daarom nader op in gaan.

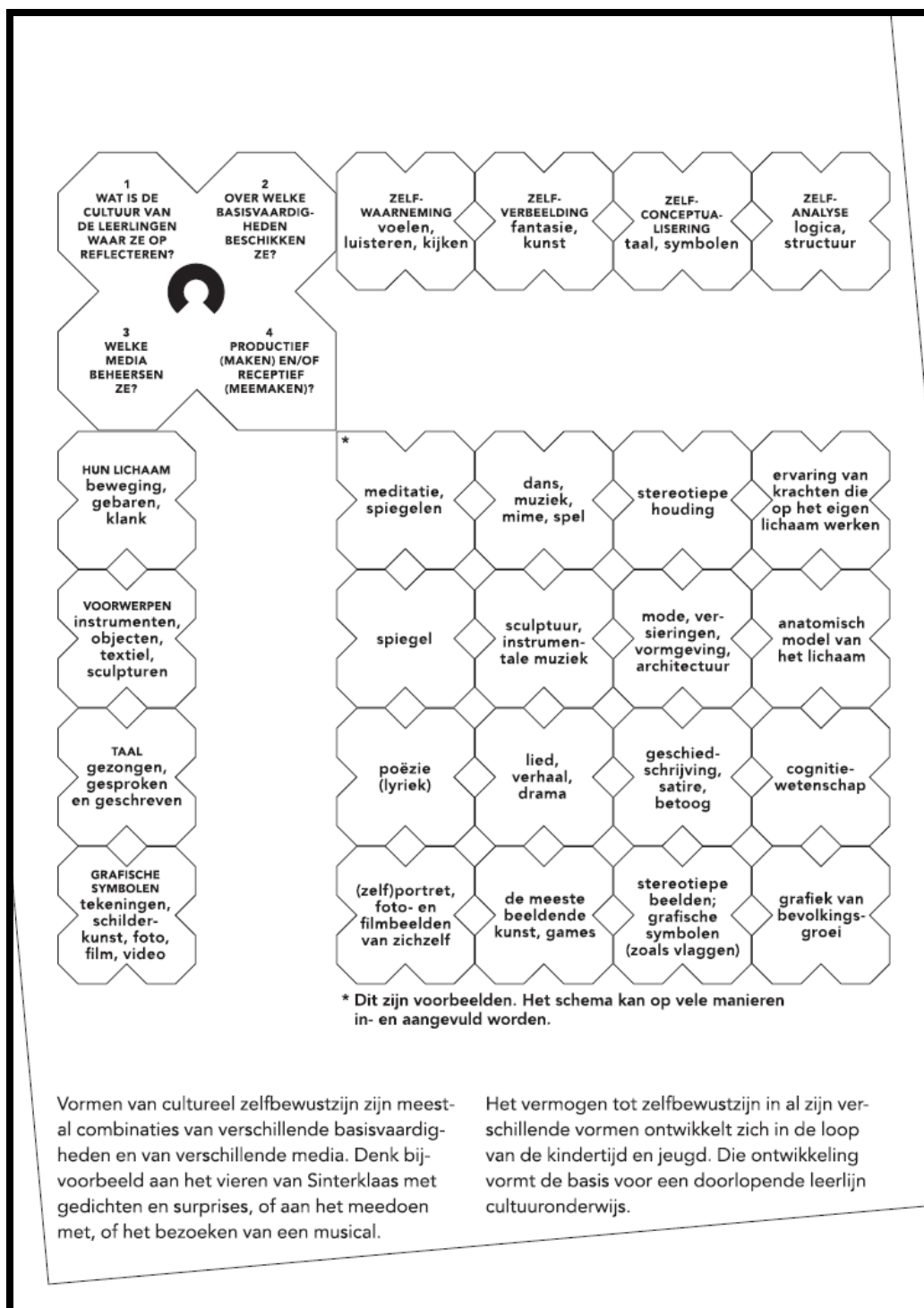
2.1.4 Doorlopende leerlijn cultuureducatie

Voor het overkoepelende programma dat het Fonds Podiumkunsten en Cultuurparticipatie in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ontwikkelt (vijfde actiepoint *Programma cultuureducatie met kwaliteit*), wordt gebruik gemaakt van de ervaringen en uitkomsten van het onderzoek *Cultuur in de Spiegel* van de Rijksuniversiteit Groningen. Dit vier jaar durende onderzoek is een samenwerking tussen de afdeling Kunsten, Cultuur en Media van de Rijksuniversiteit Groningen en SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Het doel is het ontwikkelen van een theoretisch kader en een raamleerplan voor cultuuronderwijs gericht op leerlingen van 4 tot 18 jaar (www.cultuurindespiegel.nl). Projectleider en hoofdonderzoeker is Prof. Dr. Barend van Heusden. Hij publiceerde in april 2010 het boekje *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* waarin hij het theoretisch kader uiteen zet. In dit betoog stelt hij dat het vermogen van mensen tot cultureel zelfbewustzijn de kern

dient te vormen van cultuuronderwijs. Een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs zou daarom moeten aansluiten bij de ontwikkeling van dit vermogen tot cultureel zelfbewustzijn bij kinderen en jongeren (van Heusden, 2010:5).

Opvallend is dat van Heusden de benaming 'kunsteducatie' heeft vervangen door 'cultuuronderwijs'. Zijn motivatie daarvoor is dat de term *cultuureducatie* suggereert dat onderwijs in cultuur iets bijzonders is en apart gezien moet worden van de rest van het onderwijs. Dat zou niet het geval moeten zijn. Van Heusden maakt onderscheid tussen het ruime en het smalle cultuurbegrip. Het ruime begrip *cultuur* bestaat uit de vier basisvaardigheden; waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Deze kunnen worden toegepast op allerlei schoolvakken. Één van de terreinen is cultuur zelf en dat is het domein van het cultuuronderwijs. Het smalle cultuurbegrip gaat over (culturele) zelfreflectie. Mensen nemen zichzelf waar. Ze verbeelden, conceptualiseren en analyseren zichzelf (van Heusden, 2010:17). Het belang van het cultuuronderwijs is het ontwikkelen van een cultureel zelfbewustzijn. Het persoonlijke en collectieve zelfbewustzijn - het beeld dat mensen van zichzelf hebben, de manier waarop mensen zichzelf verbeelden, de manier waarop ze zichzelf begrijpen en kennen - bepaalt uiteindelijk hoe ze handelen (van Heusden, 2010:19).

De aanleiding voor het project 'Cultuur in de spiegel' is drievoudig. In de eerste plaats is er behoefte vanuit de praktijk aan duidelijkheid over de inhoud en het belang van cultuuronderwijs. Ten tweede bestaat er een behoefte aan inzicht in samenhang tussen aspecten van cultuuronderwijs (kunst, media, erfgoed etc.). Ten slotte blijkt er vraag naar een doorlopende leerlijn op dat gebied. Aan de hand van een theoretisch kader en de ontwikkeling van een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie wordt scholen een handreiking geboden om cultuuronderwijs handen en voeten te geven. Daarbij gaat het dus niet primair om kinderen kennis te laten maken met kunst en cultuur - 'kennis maken met' is vanuit dit perspectief veel te vrijblijvend - maar om onderwijs in zelfbewustzijn. Cultuuronderwijs ontwikkelt het vermogen tot cultureel zelfbewustzijn. Door de vier basisvaardigheden (zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering, zelfanalyse) te combineren met verschillende media (dragere) zoals het lichaam, voorwerpen, taal en grafische symbolen krijgt het cultuuronderwijs meer concrete vormen. In onderstaand schema wordt dat als volgt weergegeven:



Afbeelding 1 (van Heusden, 2010:34).

Het einde van het vier jaar durende onderzoek *Cultuur in de Spiegel* is in zicht. Eind 2012, begin 2013 komt er materiaal beschikbaar voor organisaties die betrokken zijn bij cultuuronderwijs. De onderzoekers benadrukken dat het hierbij niet gaat om een universele leerlijn cultuuronderwijs. De cultuur en ontwikkelingen van de leerlingen vormen de basis voor de leerlijn. Docenten en scholen zijn zelf verantwoordelijk voor de invulling van de leerlijn. Die invulling is onder andere afhankelijk van wat de leerlingen in

voorgaande jaren aan onderwijs hebben genoten. Er wordt een raamleerplan aangereikt bestaande uit vragen, verwerkt in handreikingen, instrumenten en voorbeelden, die cruciaal zijn bij het ontwerpen en invullen van cultuuronderwijs op een school (www.cultuurindespiegel.nl).

De vorderingen rondom de doorlopende leerlijn zijn goed nieuws. Onder andere hierdoor heeft het nieuwe programma *Cultuureducatie met kwaliteit* (2013-2016) de potentie om een programma te worden waarin de kwaliteit van het onderwijs in cultuureducatie centraal staat. Het systeem waarin op basis van projectsubsidies jarenlang is geïnvesteerd in een samenwerking tussen scholen en culturele instellingen heeft de verankering van cultuureducatie binnen het onderwijs in de weg gestaan. Dat betekent niet dat die investering in een samenwerking tussen scholen en culturele instellingen geen goede investering is geweest. Belangrijk is dat de bijdrage van culturele instellingen duurzaam moet zijn en toegevoegde waarde moet hebben voor de kwaliteit van het onderwijs. *'Borging van kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijs houdt in dat bij het denken over die kwaliteit uitgegaan wordt van de situatie op school en in de klas en dat het stimuleringsprogramma daar een blijvende invloed op heeft'* (IJdens, 2012:25).

Over wat die onderwijskwaliteit precies inhoud stelt IJdens (2012:17) dat antwoorden op die vraag afhangen van de invalshoek, de verantwoordelijkheid, het handelingsperspectief en de belangen van betrokkenen. De criteria die worden gehanteerd en het gewicht wat daaraan wordt gehangen is bij leerlingen bijvoorbeeld anders dan bij schoolbesturen. Met andere woorden; wie geen kennis heeft van de situatie en het handelingsperspectief waarin actoren over kwaliteit spreken, kan er beter over zwijgen. Naast dit kwaliteitsvraagstuk bestaat er ook een legitimeringsvraagstuk. De sterke nadruk op taal en rekenen heeft er de afgelopen jaren voor gezorgd dat er verschillende onderzoeken naar transfereffecten of effecten op het gebied van creativiteit en welbevinden zijn bijgekomen. In de volgende paragraaf wordt het legitimeringsprobleem uitgediept aan de hand van deze studies naar de effecten van cultuureducatie.

2.2 Het meten van effecten van cultuureducatie

Zoals in de inleiding is benoemd, blijkt het meten van effecten van cultuureducatie geen gemakkelijke taak. Het is duidelijk geworden dat het huidige overheidsbeleid op dit gebied aansluit bij de recente ontwikkelingen richting een meer intensieve monitoring van de behaalde resultaten en meer *evidence-based* onderwijspraktijken (zie de punten 2, 3 en 5 van het *Programma cultuureducatie met kwaliteit*). Aan de hand van eerder uitgevoerd onderzoek richten we ons nu op verschillende manieren om effecten van cultuureducatie te kunnen meten en de wenselijkheid van deze onderzoeken naar effecten van cultuureducatie. De verschillende motivaties van voor- en tegenstanders van deze onderzoeken zullen worden toegelicht.

2.2.1 Effectiviteit van 'effectenstudies'

Er zijn in de afgelopen decennia verschillende studies gedaan naar de effecten van cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. In een artikel waarin een aantal van deze studies van Nederlandse bodem worden besproken, wordt de conclusie getrokken dat deze studies weinig empirisch bewijs hebben geleverd voor directe effecten van cultuureducatie op de educatieve carrière van studenten op het gebied van het verbeteren van de schoolprestaties of het bereiken van een hoger opleidingsniveau (Haanstra, 2000:20). Met betrekking tot het primair onderwijs wordt voornamelijk de 'Verlengde Schooldag' aangehaald. Een landelijk project dat officieel liep van 1992 tot 1998 maar ook daarna nog regelmatig is toegepast. Vandaag de dag valt het onder de noemer 'brede school' of 'leertijduitbreiding'.

Het verlengde schooldag programma kan gezien worden als een aanvullende voorziening waarin leerlingen educatieve activiteiten krijgen aangeboden buiten de reguliere schooltijden. Deze activiteiten betreffen sport, techniek en in het bijzonder kunsteducatieve projecten (Haanstra, 2000:21). Een aantal van de doelstellingen van het project zijn: een indirect effect op schoolprestaties door het verbeteren van socio-emotionele karaktereigenschappen, de overdracht van kunsteducatie naar andere vakken, en het effect van cultureel kapitaal op schoolprestaties. De huidige status van Nederlandse kunsteducatieve programma's in relatie tot de algemene schoolprestaties van leerlingen bestaat uit een compromis tussen de voor- en tegenstanders van kunsteducatie. De Verlengde Schooldag projecten vinden nog steeds plaats (zij het onder een andere noemer), maar de doelstellingen zijn minder ambitieus met betrekking tot het rechtstreeks verbeteren van andere schoolresultaten (Haanstra, 2000:33).

In een andere literatuurstudie, uitgevoerd tussen 1986 en 1996, wordt geconcludeerd dat het vaak onduidelijk is waarop het verband tussen cultuureducatie en schoolprestaties is gebaseerd (Eisner, 1998). De auteur is kritisch over de noodzaak van het aantonen van instrumentele effecten van cultuureducatie. Het gaat dan over effecten

die geen direct verband houden met, en los staan van de intrinsieke waarde van cultuureducatie. De motivatie voor de vraag om deze effecten aan te tonen, komt namelijk vaak voort uit de overtuiging dat schoolvakken zoals wiskunde en Nederlands belangrijker zijn dan kunstgerelateerde vakken. Het probleem hiervan is dat de kunstvakken kwetsbaar worden doordat andere vormen van onderwijs deze schoolse vaardigheden sneller en beter kunnen bewerkstelligen (Eisner, 1998:35-36).

Hoewel het onderzoeken van de relatie tussen cultuureducatie en schoolprestaties ook wenselijke effecten tot gevolg kan hebben - zoals de toenemende waarde van het onderzoekveld doordat het een waardevolle bijdrage levert aan andere onderzoeksgebieden - moet de intrinsieke waarde van cultuureducatie altijd het uitgangspunt zijn van deze onderzoeken. Als cultuureducatie een positief effect heeft op andere schoolprestaties of het welbevinden van leerlingen is het ook van belang dat deze effecten kunnen worden aangetoond. Eisner (1998:36) brengt het volgende onderscheid aan in de soorten effecten van kunsteducatie:

- *Arts-based Outcomes of Art Education*
- *Arts-related Outcomes of Arts Education*
- *Ancillary Outcomes of Art Education.*

Onder de laatste noemer vallen de effecten zoals de prestaties op het gebied van lezen, rekenen en andere academische vaardigheden. Het gaat hierbij over *transferable skills* zoals waarnemen, creëren en begrijpen van kunst die ook toepasbaar zijn op andere gebieden. Deze *Ancillary Outcomes of Art Education* vertonen sterke overeenkomsten met het tweede deel van de definitie van goed cultuuronderwijs van Van Heusden (2011:22) waarin hij stelt dat leerlingen zich verschillende cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) eigen maken die ook buiten de kunsten, in andere onderwijsvakken voorkomen. Ook hier staat de interne waarde van cultuuronderwijs, namelijk het ontwikkelen van een cultureel zelfbewustzijn, centraal.

Het 'verkopen' van cultuureducatie op basis van verbeterde prestaties op andere gebieden is allerminst de juiste insteek (Wilson, 1998). Zolang cultuureducatie echter niet wordt erkend als een essentieel element voor het leren, zal het nooit een centrale positie kunnen innemen in schoolcurricula. Dat neemt volgens Hetland en Winner (2004:48) niet weg dat educatiebeleid zich niet moet richten op instrumentele effecten van kunst, los van het feit of die effecten wel of niet bewezen kunnen worden. De argumenten vóór cultuureducatie moeten gaan over het belang van kunst en cultuur. Er moet een onderscheid worden aangebracht tussen de hoofdargumenten en de instrumentele argumenten. Het hoofdargument, en dus de kern van het belang van cultuureducatie, is het leren van de kunstdisciplines zelf. Het is zelfvernietiging om cultuureducatie te legitimeren aan de hand van instrumentele effecten. Wanneer kunst een plek krijgt op scholen omdat mensen geloven dat het betere schoolresultaten

oplevert, zal ze snel haar positie verliezen wanneer die verbetering uitblijft of andere methoden de schoolresultaten meer of sneller bevorderen.

Dat wordt bevestigd door de resultaten van 10 meta-analytische studies naar de effecten op cognitieve vaardigheden aan de hand van verschillende vormen van kunsteducatie. Vijf van deze studies vertonen geen causaal verband. Bij drie studies wordt wel een causale relatie gevonden, namelijk de relatie tussen klassikale dramalessen en verbale vermogens, muziek luisteren en ruimtelijk inzicht, en muziek maken en ruimtelijk inzicht. Bij de overige twee studies is het verband twijfelachtig, namelijk de relatie tussen dans en ruimtelijke ordening, en de relatie tussen muziek en wiskunde. Hoewel de bevindingen niet geheel negatief zijn, heeft onderzoek naar meer niet-cognitieve overdraagbare effecten van cultuureducatie zoals sociale, motivationele of dispositionele effecten de voorkeur (Hetland & Winner, 2004).

Het is beter wanneer gezocht wordt naar weldoordachte "bruggen" tussen specifieke kunstvormen en specifieke onderwerpen. Een overdracht van kunst naar hogere vormen van cognitie zoals reflectie, kritisch denken, creatief denken, en probleemoplossend vermogen ligt meer voor de hand dan een overdracht naar basisvaardigheden als rekenen en taal (Hetland en Winner, 2004:44-45). Hier zien we wederom overeenkomsten met de ideeën van Van Heusden (2010) over cultuuronderwijs als onderwijs in zelfbewustzijn. Hij gaat daarin dus een stap verder en combineert vaardigheden als zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering, zelfanalyse met verschillende media (dragers) zoals het lichaam, voorwerpen, taal en grafische symbolen. De "bruggen" van Hetland en Winner (2004) zijn volgens van Heusden (2010) nu juist waar het om gaat in het cultuuronderwijs.

Susan Galloway (2009:127) sluit daarbij aan in haar studie naar de sociale invloed van kunst(educatie). De nadruk bij onderzoek waarin wordt getracht een verband aan te tonen tussen kunstparticipatie en specifieke uitkomsten, ligt te veel op methodologische aspecten. Het streven naar technisch correct opgezette, generaliseerbare effectstudies gaat vaak ten koste van een goed begrip van hoe en waarom kunsteducatie impact kan hebben. In plaats van het *successionist model of causation* kan daarom beter het alternatieve *generative model of change* worden toegepast op het veld van de kunsten. Dit model is een vorm van 'theory-based evaluation' (TBE) dat vaak wordt toegepast bij onderzoek in relatie tot grote sociale interventies. De eerste stap in deze vorm van onderzoek bestaat uit het opstellen van een theorie over hoe de interventie geacht wordt te verlopen. Op basis van deze theorie wordt de methode bepaald voor het verzamelen en analyseren van de data. In plaats van het produceren van 'uitkomsten' worden de interventies gezien als het bieden van gelegenheden die door actoren al dan niet worden aangegrepen om bepaalde doelen te realiseren (Galloway, 2009:132).

Het *generative model of change* is een onderzoeksmodel dat is gebaseerd op een generatief begrip van causale verandering. Het heeft tot doel inzichtelijk te maken welk

onderdeel van de interventie zou kunnen leiden tot een verandering in de procedure en onder welke condities of omstandigheden die verandering wordt geactiveerd. Met andere woorden: wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden? De focus van deze vorm van onderzoek ligt op de factoren die behoren in een specifieke context. Mensen worden hierin gezien als vertegenwoordigers van de sociale verandering met hun eigen motivaties, attitudes, kennis, en vaardigheden. De verandering vindt daarnaast plaats in een open systeem in plaats van in een gesloten systeem. Hierdoor is het *generative model of change* ook goed toepasbaar op het meten van opbrengsten van kunst(educatie) (Galloway, 2009:131-132).

De visie van Galloway is waardevol voor dit duoproject. Peters onderzoekt welke effecten van cultuureducatie we kunnen waarnemen naar aanleiding van cultuurtrajecten op een specifieke school, terwijl mijn deel van het onderzoek zich meer richt op de context in de vorm van het cultuureducatiebeleid en op de omstandigheden waaronder bepaalde effecten zich wel of niet voordoen. Waar Peters enerzijds gebruik maakt van een voor- en nameting in combinatie met een controlegroep, zal mijn kwalitatieve insteek haar onderzoek aanvullen door mensen te benaderen als vertegenwoordigers van de sociale verandering met hun eigen motivaties, attitudes, kennis, en vaardigheden. Er wordt daarbij niet alleen gekeken naar het beleefde plezier, maar ook naar het welbevinden en zelfvertrouwen van de leerlingen, de betreffende kunstdiscipline, de rol van de docent en het concrete verloop van de lessen. Met andere woorden; de context van het cultuureducatieproject speelt een grote rol in dit onderzoek. Op deze wijze kunnen uitspraken worden gedaan over wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden.

Dit is een andere benadering dan het gros van de effectenstudies die zich richten op het aantonen van een causaal verband tussen cultuureducatie en externe of instrumentele effecten. Hierin kan de context waarin de cultuureducatie projecten plaatsvinden veelal niet worden meegenomen. Voor technisch correct opgezette kwantitatieve studies is grootschaligheid een vereiste. Dit is een bijna onmogelijke opgave voor onderzoek naar cultuureducatieprojecten omdat deze over het algemeen kleinschalig zijn en de context van de verschillende projecten zeer varieert. Het is daarom van belang dat er veel (kleinschalig) onderzoek wordt verricht naar de impact van cultuureducatie waarbij de focus ligt op de verschillende contexten waarin een causale verandering plaatsvindt. Al deze specifieke onderzoeken kunnen vervolgens een bijdrage leveren aan de begripsvorming rondom de opbrengsten van cultuureducatie (Galloway, 2009). In paragraaf 4.4 wordt de waarde van een focus op de context verder verduidelijkt.

Zoals gezegd worden naast de mogelijke betekenis van cultuureducatie voor schoolprestaties in dit duoproject ook schoolwelbevinden, zelfwaardering en creativiteit meegenomen. Een belangrijke motivatie hiervoor is dat dit zaken zijn die regelmatig als

doelstelling van cultuureducatie worden ingezet. Concreet kan gedacht worden aan het verbeteren van het sociale klimaat op school en de mate waarin leerlingen zich daar thuis voelen, het bevorderen van het zelfvertrouwen via kunst en het vergroten van de creatieve vermogens van kinderen (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). In de volgende paragraaf zal daarom dieper worden ingegaan op het verband tussen cultuureducatie en schoolwelbevinden, zelfwaardering en creativiteit.

2.2.2 Cultuureducatie en schoolwelbevinden, zelfwaardering en creativiteit

Cultuureducatie en schoolwelbevinden

Het verband tussen welbevinden en cultuureducatie is wellicht op het eerste gezicht niet zo voor de hand liggend. Het begrip schoolwelbevinden brengt de twee begrippen al wat dichter bij elkaar. Het welbevinden van leerlingen heeft volgens Derks en Vermeersch (2001) alles te maken met participatie op school. In hun onderzoek maken ze een onderscheid tussen participatie aan sociale activiteiten, participatie aan culturele activiteiten en participatie aan sportactiviteiten. Met deelname aan sociale activiteiten worden activiteiten bedoeld zoals acties voor het goede doel. Culturele activiteiten staan voor door de school georganiseerde toneel of filmvoorstellingen, of andere uitjes naar cultuuruitingen (Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1999). Leerlingen die participeren in extracurriculaire activiteiten hebben een kleinere kans op een voortijdige schoolverlating. De aanwezigheid van een participatiecultuur onder de leerlingen hangt samen met een grotere schoolbetrokkenheid en een positievere schoolcultuur (De Groof, Elchardus, & Stevens, 2001).

Al wat langer geleden stelde Schuurman (1984) dat schoolwelbevinden (hij gebruikte de term satisfactie) positief samenhangt met de mogelijkheid om de eigen creatieve vermogens uit te drukken. Kunsteducatie of culturele activiteiten blijken hier dus weldegelijk een link te hebben met (school)welbevinden. Het participeren in kunstprojecten kan ervoor zorgen dat leerlingen onder andere meer betrokken zijn bij de school. Het aanleren van nieuwe vaardigheden of het participeren in activiteiten die leerlingen nog niet eerder hebben gedaan en ervaren als plezierig, draagt bij aan de betrokkenheid en het welbevinden van de leerlingen (Buys & Miller, 2009). Opvallend hierbij is het gedeelte 'ervaren als plezierig'. Plezier in de activiteiten speelt blijkbaar een belangrijke rol in het verband met welbevinden.

Cultuureducatie en zelfwaardering

Zelfwaardering is in de psychologie al jaren een veelbesproken onderwerp. Één van de bekendste auteurs op het gebied van zelfwaardering is Morris Rosenberg (1979). Rosenberg definieert het zelfconcept als; *het geheel van gedachten en gevoelens van*

individuen met betrekking tot zichzelf als een object (Rosenberg, 1979:7). Het zelfconcept is een object (niet subject) van perceptie en reflectie, inclusief de emotionele reacties daarop. Het is een product van "zelf-objectivering", waarbij het individu buiten zichzelf staat om te kunnen reageren op zichzelf als een 'objectief object van observatie'. Rosenberg deelt het zelfconcept op in drie gebieden: de bestaande zelf (hoe het individu zichzelf ziet), de gewenste zelf (hoe het individu zichzelf zou willen zien), en de gepresenteerde zelf (hoe het individu zich voordoet naar anderen).

Zelfwaardering is een belangrijke dimensie van het zelfconcept. Het duidt een positieve of negatieve oriëntatie richting een object aan. Hoewel zelfwaardering dicht bij zelfvertrouwen ligt, is er een belangrijk verschil tussen deze twee concepten. Zelfvertrouwen refereert in essentie naar de anticipatie op het succesvol uitvoeren van uitdagingen. Meer algemeen verwijst het naar het geloof dat men iets kan waarmaken in overeenstemming met diens innerlijke wensen. Zelfwaardering daarentegen, veronderstelt zelfacceptatie, zelfrespect, en een gevoel van eigenwaarde. Personen met een hoge mate van zelfwaardering zijn in wezen tevreden met zichzelf hoewel ze zich prima bewust kunnen zijn van hun zwakke punten en hopen deze te kunnen overwinnen (Rosenberg, 1979:31).

Zelfwaardering is in verschillende onderzoeken in verband gebracht met cultuureducatie. Luftig (2000) heeft een onderzoek gedaan naar verschillende aspecten van zelfwaardering als één van de effecten van een kunstprogramma (SPECTRA+) in het Amerikaanse voortgezet onderwijs. Hij vindt positieve effecten op het vlak van sociale zelfwaardering en *parental self-esteem* (de mate waarin kinderen geloven dat hun ouders van hen houden en trots op hen zijn) (Luftig, 2000:221-2). Opvallend hierbij is dat de jongens, in tegenstelling tot de meisjes, van mening zijn dat sociale interactie makkelijker en positiever verliep na het volgen van het kunstproject. Een mogelijke verklaring voor een toename in de overtuiging van de leerlingen dat hun ouders van hen houden, hen ondersteunen en trots op hen zijn is dat leerlingen de kans kregen om hun kunstprojecten mee naar huis te nemen. Hierdoor ontstond er ruimte voor positieve ouder/kind interactie en ouderlijke betrokkenheid.

Andere onderzoeken waarin effecten van kunsteducatie op zelfwaardering werden gevonden, zijn dat van Costa-Giomi (2004) naar effecten van het (gedurende 3 jaar) volgen van pianolessen en de studie van Cowan en Clover (1991) naar de betekenis van kunsteducatie voor 'buitenbeentjes' op Amerikaanse scholen.

Cultuureducatie en creativiteit

Creativiteit is een sleutelwoord geworden in de huidige samenleving omdat het wordt gezien als een essentiële competentie om te kunnen overleven in deze kennismaatschappij (Ott en Pozzi, 2010). Creatief denken en creatief gedrag zouden daarom ook een belangrijke plaats moeten innemen in het huidige onderwijs. De waarde

en het belang van creativiteit is volgens Runco (2004) echter nog lang niet voldoende doorgedrongen tot het onderwijs. Het maken van toetsen vereist voornamelijk een vorm van convergent denken waarbij maar één correct antwoord mogelijk is. Een divergente manier van denken waarbij een leerling verschillende originele opties kan bedenken, komt nog maar weinig voor. Een mogelijke verklaring die Runco geeft voor het gegeven dat individuen en organisaties liever investeren in traditionele educatieve vaardigheden zoals lezen en schrijven dan in creatieve vaardigheden, is dat creativiteit wordt gezien als een meer risicovolle investering met onzekere uitkomst in verhouding tot rekenen, taal en andere vaardigheden die verbonden zijn met het traditionele onderwijs (Runco, 2004:670).

Kunsteducatie bouwt in veel gevallen wel voort op een divergente manier van denken. Creativiteit is de basis van de kunsten en daarom is kunsteducatie een logische plek om creativiteit te ontwikkelen (Hope, 2010). Ook in de creatieve industrie, sinds een aantal jaar de oogappel van de overheid, vormt creativiteit de basis. Richard Florida (2002) heeft beleidsmakers wereldwijd geïnspireerd met zijn idee dat een artistiek gezonde omgeving de economische activiteit stimuleert en een bijdrage levert aan de economische groei. Creatief denken en creatief werkgedrag zouden dus juist ook in het onderwijs speerpunten in het beleid moeten zijn om kinderen al zo vroeg mogelijk met deze manier van denken bekend te maken. Wanneer we creativiteit in individuele studenten willen stimuleren, vraagt het van het onderwijs dat de lesstof en lesmethode van het gehele vakkenpakket dit inzicht van creativiteit moet ondersteunen. Dwars door onderwijsniveaus en leerjaren heen moeten leerlingen de kans geboden worden om verbindingen te leggen en combinaties te maken; om te werken aan de hand van artistieke, wetenschappelijke en historische manieren van denken; om te communiceren in verbale, wiskundige, esthetische, muzikale en visuele talen; om deze kaders te gebruiken als springplank voor hun creativiteit, en om te leren genieten van het feit dat er voor veel problemen meerdere oplossingen bestaan (Hope, 2010:43). De divergente manier van denken die bij kunsteducatie een grote rol speelt, zou daarom ook in het overige onderwijs een grotere rol mogen spelen.

Het struikelblok in dezen is echter dat het begrip creativiteit zich niet gemakkelijk laat definiëren. Alleen al vanuit de psychologische invalshoek zijn de ideeën over creativiteit benaderd vanuit een behavioristisch, biologisch, klinisch, cognitief, ontwikkelingspsychologisch, psychometrisch, sociaal- en organisatorisch perspectief (Runco, 2004). Al deze verschillende definities en benaderingen maken het begrip creativiteit weinig overzichtelijk. Een meer gestructureerde uitwerking van het begrip vinden we in het concept van de vier P's van creativiteit. Verschillende auteurs verwijzen naar dit concept waarin de vier P's staan voor; Persoon, Proces, Press (druk), Product (Runco, 2004:660,661). De P van *persoon* verwijst naar persoonlijke eigenschappen, waartoe we ons in deze bespreking zullen beperken.

Er is veel onderzoek gedaan naar de kenmerken van een creatief persoon. Barron en Harrington (1981) hebben verschillende onderzoeken samengevat en komen tot de volgende omschrijving van een creatief persoon: Deze heeft "een hoge waardering voor esthetische kwaliteiten in ervaring, een brede interesse, voelt zich aangetrokken tot complexiteit, hoge energie, onafhankelijk oordeel, autonomie, intuïtie, zelfvertrouwen, het vermogen om paradoxen op te lossen of om ogenschijnlijk tegengestelde of tegenstrijdige eigenschappen in iemands zelfbeeld te doorzien, en tot slot een krachtig zelfbesef van zijn creatieve vermogen". Creativiteit kent dus vele facetten en is een populair onderwerp voor wetenschappers uit verschillende domeinen. Zoals hiervoor is genoemd, vereist de manier waarop kunsteducatie is vormgegeven in veel gevallen een divergente manier van denken. Het is dus niet vreemd dat in het verleden al verschillende onderzoeken zijn gedaan naar het verband tussen kunsteducatie en creativiteit.

In het onderzoek van Luftig (2000) naar de effecten van het Amerikaanse kunsteducatie programma SPECTRA+ werden leerlingen onder andere getest op creativiteit door middel van de Torrance Tests of Creative Thinking. Uit dit onderzoek bleek dat creatief denken wordt bevorderd door deelname aan de kunsten. De leerlingen die het SPECTRA+ programma hadden gevolgd scoorden significant hoger op creativiteit in zijn totaal alsmede de subschalen originaliteit en – in mindere mate, weerstand tegen *closure* (inperking) dan de controlegroepen die het programma niet hadden gevolgd. Byrne, MacDonald en Carlton (2003) verrichtten een onderzoek naar het verband tussen flow, of optimale ervaring (Csikszentmihalyi, 1990) en de creatieve output in muzikale composities van eerste jaars universitaire studenten. Zij bekijken de zaak dus van de andere kant en stellen dat voor het vergroten van de (kwaliteit van de) creatieve output tijdens het creëren van muziekstukken, flow een belangrijke factor is.

Plezier in de activiteit blijkt dus wederom van grote invloed, zoals we eerder al hebben gezien in het onderzoek van Buys en Miller (2009) die plezier in de activiteit in verband brengen met (school)welbevinden. Ook Luftig (2000) concludeert in zijn onderzoek naar de effecten van het SPECTRA+ kunstprogramma dat betrokkenheid bij dit programma resulteert in een grotere waardering en plezier in de kunsten. Hoewel dit resultaat misschien niet verassend is, is het wel van groot belang. Plezier en waardering in de kunsten is een levenslange verwezenlijking die het leven van een individu kan verrijken en een positief effect kan hebben op de geestelijke gesteldheid, aldus Luftig.

Het onderzoek van het Risbo naar de effectiviteit van brede scholen in het voortgezet onderwijs in Rotterdam toont aan dat plezier in activiteiten van de brede school een positief effect heeft op het plezier in het schoolgaan in het algemeen. Zij concluderen dat leerlingen met meer plezier naar school gaan door de brede schoolactiviteiten. Hierdoor kunnen zij zich ook beter inzetten voor de bestudering van de gewone lesstof. Kunst- en cultuureducatie vormen een belangrijk segment van het brede

schoolaanbod. In dit aanbod combineren scholen het onderwijsaanbod met een substantiële uitbreiding van activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, sport en bewegen, zorg en welzijn, veiligheid en burgerschap, techniek en multimedia en/of educatie. Met deze brede schoolactiviteiten kunnen de leerlingen op een zinvolle manier betekenis geven aan hun schoolbestaan (De Vos et al., 2010:110). Wanneer leerlingen plezier hebben in deze activiteiten kan dat het plezier in het naar school gaan dus positief beïnvloeden.

Naast de intrinsieke waarde van cultuureducatie zijn in bovenstaande paragraaf verschillende onderzoeken besproken die verbanden aantonen tussen verschillende vormen van cultuureducatie en (school)welbevinden, zelfwaardering en creativiteit. Zoals in de inleiding al is benoemd, is het probleem van veel studies op het gebied van effectmetingen van kunsteducatie dat de basis waarop beweringen worden gedaan vaak onduidelijk is (Eisner, 1998:33). Onduidelijk geformuleerde doelstellingen zijn een onderliggend probleem van de lastig te meten effecten. Nogmaals, dat hoeft allerm minst te betekenen dat doelstellingen niet worden behaald en dat de effecten op niet-kunstgerelateerde gebieden er niet zijn (Hagenaars, 2008:33). Het onderwijsbeleid op het gebied van cultuureducatie van vmbo Palmentuin staat in deze thesis centraal als praktijkvoorbeeld. Hieropvolgend zal dit beleid daarom nader worden besproken zodat onderzocht kan worden in hoeverre hier sprake is van duidelijk geformuleerde doelstellingen en wat het effect daarvan is op het cultuuronderwijs en de beleving en beoordeling door de leerlingen.

2.3 Cultuureducatie en onderwijsbeleid

Naast het cultuurbeleid dat elke vier jaar door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt opgesteld heeft vmbo Palmentuin voor het ontwikkelen van haar visie op het gebied van cultuureducatie ook rechtstreeks te maken met het Rotterdamse onderwijsbeleid. Prioriteit in dat beleid is het ontwikkelen en behouden van talent. *‘Rotterdamse kinderen moeten de kans krijgen om hun talenten maximaal te ontplooien. Dat vraagt om het nemen van de verantwoordelijkheid om goed kwalitatief onderwijs te bieden dat talent tot ontwikkeling brengt, leerlingen uitdaagt het beste uit zichzelf te halen en jongeren weerbaar maakt voor de arbeidsmarkt van morgen’* (www.onderwijsbeleid010.nl). Dat klinkt hoopvol wanneer we dit doortrekken naar het cultuuronderwijs. De titel van het Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014 doet echter anders vermoeden.

2.3.1 Programma Beter Presteren

Het *Programma Beter Presteren* vormt samen met het programma *Voortijdig Schoolverlaten* het Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014. Het eerste programma richt zich op het maximaal benutten van talent terwijl de tweede het voorkomen van de verspilling van talent door een aanval op de schooluitval als onderwerp heeft. Het doel van beide programma’s is het verhogen van de kwaliteit en resultaten van het Rotterdamse onderwijs (Programma Beter Presteren, 2011). Opvallend is dat het woord cultuur in het beleid maar twee keer voorkomt. Taal (en rekenen) daarentegen komen meer dan vijftig keer voor. Het mag duidelijk zijn dat het accent ligt op het verhogen van de kwaliteit en resultaten van het reken- en taalonderwijs en niet op het verhogen van de kwaliteit van het cultuuronderwijs. Dat is gezien het huidige politieke klimaat geen vreemde ontwikkeling. Toch neemt het niet weg dat scholen niet meer kunnen investeren in het cultuuronderwijs, al moeten ze zich vaak in moeilijke bochten wringen om subsidies voor hun cultuuronderwijs te kunnen (blijven) ontvangen.

Het verhogen van de onderwijsresultaten in Rotterdam gebeurt de komende jaren door een focus op de basisvaardigheden taal en rekenen en een focus op resultaat. De motivatie voor deze focus ligt in de gedachte dat taal en rekenen het fundament zijn waarop kinderen zich verder ontwikkelen en hun talenten tot bloei laten komen. De bijdrage aan hogere onderwijsresultaten is daarom ook een taak van de gehele onderwijsskolom. Concreet is het Rotterdamse Onderwijsbeleid 2011-2014 (2011:6) gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

1. Goed onderwijs is cruciaal voor talentontwikkeling. Kinderen moeten zich breed kunnen ontwikkelen en tegelijk wordt focus aangebracht op de basisvaardigheden taal en rekenen.

2. De school is de eenheid van verandering. Verhoging van de onderwijsresultaten gebeurt op school, binnen de vier muren van het klaslokaal.
3. Het schoolbestuur en de school zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. De gemeente faciliteert en ondersteunt waar nodig om de resultaten te verhogen.
4. Het resultaat telt. Schoolbesturen, scholen, leraren en gemeente werken resultaatgericht. Er worden concrete doelen afgesproken met zeggingskracht op schoolniveau. Alle scholen zetten de komende jaren een stap omhoog.
5. Het Rotterdamse programma Beter Presteren werkt als een lerende organisatie en wordt ondersteund door een klein programmabureau.
6. Rijksbeleid en gemeentelijk beleid versterken elkaar.

De recente ontwikkelingen richting een meer intensieve monitoring van resultaten en een meer *evidence-based* beleid worden dit beleidsprogramma wederom niet bespaard. Waar in de periode 2006-2010 veel scholen hebben geïnvesteerd in het stimuleren van talenten via de brede school aan de hand van projecten als *Lekker Fit, Ieder Kind een Instrument, de Gezonde School en Denken, Voelen, Doen*, worden de vier muren van het klaslokaal nu hoofdzakelijk ingezet ter verhoging van de onderwijsresultaten (punt 2). Daarnaast is het volgens het Rotterdams Onderwijsbeleid (Programma Beter Presteren, 2011:11) zo dat een duidelijke focus op profielen zoals sport, cultuur of filosofie in de extra leertijd een bijdrage levert aan de ontwikkeling en de leerresultaten van kinderen. Een verbinding van die extra uren met het reguliere lesprogramma zou dat effect zelfs versterken. Bovengenoemde programma's worden door de gemeente versterkt op hun bijdrage aan de onderwijsresultaten.

Dit onderwijsbeleid plaatst de vraag van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam aan de Erasmus Universiteit over de mogelijkheden voor een onderzoek naar de effecten van cultuureducatie in Rotterdam, in perspectief. Wanneer je als Rotterdamse school nog in aanmerking wilt komen voor ondersteuning van het cultuuronderwijs vanuit de gemeente, dan zul je de focus dus moeten richten op wat het bijdraagt aan de onderwijsresultaten. Dit staat haaks op de eerder genoemde onderzoeken waarin wordt gepleit voor een visie die niet is gestoeld op de instrumentele effecten van cultuureducatie, in het bijzonder omdat dit desastreus is voor de legitimiteit ervan. Immers, wanneer de bijdrage van cultuureducatie aan de verbetering van de onderwijsresultaten uitblijft of simpelweg niet kan worden aangetoond, zal ze snel haar positie binnen het onderwijs verliezen (Hetland & Winner, 2004). Dit levert een groot dilemma op voor vmbo Palmentuin te Rotterdam. De gemeentelijke subsidies zijn noodzakelijk voor de voortzetting van haar cultuureducatieproject. Wanneer ze in aanmerking wil blijven komen voor deze ondersteuning voelt ze zich genooddaakt haar beleidsvisie in te vullen naar de wensen van de gemeente Rotterdam. Wat de gevolgen

hiervan zijn voor de legitimiteit van cultuureducatie zal moeten blijken uit de analyse in hoofdstuk 4.

2.3.2 Schoolbeleid cultuureducatie Palmentuin

In het schooljaar 2009-2010 is het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR) (toen nog onderdeel van SKVR (Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam)) een drie-jarig pilotprogramma gestart op de Palmentuin, een kleinschalige vmbo school in Rotterdam met zo'n 300 leerlingen. In het kader van de brede-schoolactiviteiten biedt de Palmentuin cultuurworkshops aan als onderdeel van een gelijkwaardige 'driepoot' die daarnaast bestaat uit de onderdelen educatie en sport. In de afgelopen drie jaar zijn zowel de benaming van het project als de uitvoering ervan aan verandering onderhevig geweest. In het eerste conceptplan van oktober 2009 staat het project omschreven als 'een brede kennismaking met kunst en cultuur aansluitend op de wensen van de leerlingen'. De verankering van kunst en cultuur in de brede school programmering is een van de doelen van het project. Dat uit zich concreet in een vaste plek van het project in het rooster, draagvlak bij de directie, mentoren en leerlingen, aansluiting bij de schoolvisie en een logische verbinding tussen de brede school en het reguliere schoolprogramma.

De opzet van het project was in het eerste jaar als volgt. Alle leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar volgen verplicht vier proeflessen waarin ze kennismaken met de disciplines beeldend, dans, muziek, theater. De leerlingenraad van de school heeft de belangrijke taak om per discipline twee workshops te selecteren uit het aanbod van de SKVR. De leerling kiest vervolgens voor elke discipline één van de twee workshops. Het doel van de kennismaking is 'het geven van een beeld van wat kunst en cultuur voor hen kan betekenen ter voorbereiding op de latere keuzemogelijkheid die de leerlingen geboden wordt in de, vrij op in te schrijven, kunstkiezen – lessenseries'. Na het kennismakingsblok worden de workshops namelijk opengesteld voor leerlingen uit alle leerjaren. Door middel van vrije inschrijving kunnen leerlingen zich opgeven voor een vier lessen durende 'bekwaming' in de betreffende kunstdiscipline.

Wat opvalt, is de rol van de leerlingenraad in dit geheel. Zij krijgen niet alleen de taak om de workshops te selecteren, maar onder begeleiding van de brede school coördinator en de SKVR projectcoördinator 'zullen zij zich [in de eerste fase van het project] buigen over de naam, de plek en de sfeer die de brede school activiteiten volgens hen moeten uitstralen. Zij zullen zorgen voor het draagvlak en de binding met de leefwereld van de leerlingen op school' (Pilot Palmentuin – SKVR 09-10). Deze taak behouden ze ook in het tweede jaar van het project. De doelen en visie van het project zijn in het plan van aanpak 2010-2011 verder uitgewerkt. Een aantal doelen die hierin

worden beschreven zijn; het 'opvoeden' van leerlingen in hun vrijetijdsbesteding, een kennismaking met kunstdisciplines die ze niet van huis uit meekrijgen en het meegeven van verscheidene sociale vaardigheden zoals samenwerken en respectvol met elkaar omgaan. Belangrijke voorwaarden voor het behalen van deze doelen zijn; aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen, betrokkenheid van klasmentoren en plezier in de lessen (plan van aanpak en visie 2010-2011).

Verder heeft de ervaring die is opgedaan in het eerste jaar van het pilotproject geleerd dat het draagvlak onder de leerlingen in de loop van de jaren moet groeien. Datzelfde geldt voor het draagvlak onder de docenten. Zij spelen een belangrijke rol in de verankering van kunst en cultuur in de brede school. Hun taak is dan ook 'de leerlingen te motiveren op het gebied van de brede school en oprecht geïnteresseerd te zijn in hun leerlingen'. Het tijdstip en de duur van de brede schoolworkshops (maandagmiddag van 15.00 tot 16.30 uur) blijkt ook een lastig punt. Hoewel de eerstejaars leerlingen er al meer aan gewend zijn dan de ouderejaars leerlingen, hebben zij toch het gevoel dat de verplichte workshops een vorm van 'verplicht nablijven' is, aangezien de rest van de school wel vrij is op maandagmiddag (evaluatieverslag 9 juni 2010). De lessen vinden daarom in het tweede jaar plaats van 14.30 tot 16.00 uur. Een laatste aandachtspunt gaat over het verplicht volgen van de workshops of het vrij laten kiezen. De motivatie voor de verplichte kennismakingslessen in het eerste en tweede leerjaar is dat 'je niet kunt kiezen wanneer je niet weet waarvoor je kiest. De leerlingen moeten eerst kennismaken met verschillende kunstdisciplines en workshops, voordat ze bewust de keuze kunnen maken of ze een workshop willen volgen of niet.'

De uitvoering van het project wordt naar aanleiding van deze punten aangepast. Het volgen van de workshops is vanaf nu verplicht geworden. Het schooljaar is verdeeld in drie perioden waarin leerlingen wel zelf kunnen kiezen bij welke pijler (kunst en cultuur / educatie / sport) ze in de brede schooltijd workshops willen volgen. Die activiteit moeten ze vervolgens wel de gehele periode verplicht volgen. Voor de peiler kunst en cultuur zal de leerlingenraad in plaats van twee vanaf nu één workshop per discipline selecteren uit het aanbod van de SKVR.

In de huidige visie en programmering wordt gewerkt met de benaming Top-uren. Tijdens de top-uren worden de leerlingen 'Trots op Palmentuin'. Ze raken betrokken bij de school. Na afloop van een top-uur gaan zij met een goed gevoel naar huis. Anderzijds wordt er tijdens de top-uren gewerkt aan 'Talent op Palmentuin'. De top-uren motiveren de leerlingen om beter te presteren wat uiteindelijk zal leiden tot een hoger rendement (Visie en programmering Palmentuin 2011-2012). In de praktijk wordt voornamelijk gebruik gemaakt van term 'profielen'. De profielen worden alleen gevolgd door leerlingen in de onderbouw die niet deelnemen aan de theaterleerlijn of de sportleerlijn. Deze leerlijnen bestaan uit zes uur per week extra les op het gebied van kunst en cultuur of

sport en worden gevolgd door een kleine groep leerlingen die hier bewust voor hebben gekozen.

De doelstellingen van het project zijn voor dit derde pilotjaar zichtbaar aangepast op het Rotterdamse Onderwijsbeleid. Een belangrijke doelstelling is nu het behalen van een hoger rendement en betere leerresultaten door middel van de top-uren. De legitimering daarvan is als volgt weergegeven:

1. Motivatie: Door de top-uren gaan de leerlingen gemotiveerder naar school. Gemotiveerde leerlingen leren sneller, makkelijker en met meer plezier. Dit zorgt uiteindelijk voor betere leerprestaties.
2. Goed gevoel: Met een goed gevoel naar school gaan is belangrijk om goed te kunnen presteren. De interessante en inspirerende lessen in de top-uren zorgen voor een goed gevoel.
3. Afname spijbelaars: De top-uren zijn lessen die de leerling niet wil missen.
4. Sociale vaardigheden: Tijdens de top-uren leren leerlingen samenwerken en respectvol met elkaar omgaan. Deze vaardigheden dragen bij aan het sociale klimaat binnen de school.
5. Horizon verbreden: Een goede vakdocent met passie inspireert de leerlingen. Leerlingen ondergaan nieuwe ervaringen waarin ze leren trots op zichzelf te zijn.
6. Gezond en fit: Door sport en dans krijgen de leerlingen een betere conditie. Meer energie betekent ook meer energie om te leren.

De betrokkenheid van reguliere docenten bleek in het tweede jaar van het project nog steeds wat te wensen over te laten (Samenvatting evaluatie docenten Palmentuin 2010-2011). In de visie en programmering van 2011-2012 staat nog maar eens beschreven dat het draagvlak onder de directie, de schooldocenten –met name de klasmentoren– en de leerlingen een belangrijke voorwaarde is voor het slagen van het project. De rol van de leerlingenraad die in de eerste twee jaar nog verantwoordelijk was voor het uitkiezen van de workshops en de zorg voor het creëren van draagvlak is in dit beleidsdocument achterwege gelaten. Over het aanbod van de workshops is het volgende opgenomen:

'Voor de top-uren is er een zorgvuldig aanbod van workshops samengesteld. Enerzijds worden er workshops aangeboden waarvan de ervaring leert dat deze erg bekend populair zijn bij de leerlingen en goed aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen zoals brass, striptekenen en streetdance. Anderzijds worden er workshops aangeboden waarmee de leerlingen normaliter minder snel mee in aanraking komen maar waar leerlingen wel erg enthousiast over zijn als ze het ervaren hebben. Dit zijn bijvoorbeeld

architectonische vormgeving en capoeira' (120228 Methodiek Top Uren LMC de Palmentuin).

De opzet van het programma wordt grotendeels overeenkomstig het tweede pilotjaar doorgezet. In plaats van vier disciplines kunnen leerlingen nu kiezen uit vijf disciplines. Na het volgen van de vijf kennismakingsworkshops kiezen de leerlingen voor een verdiepingsworkshop van vijf of zes lessen in de kunstdiscipline van hun voorkeur. Zowel de kennismakingsworkshops als de verdiepingsworkshops zijn verplicht.

2.3.3 Conclusie

In de achterliggende drie jaar heeft vmbo Palmentuin onder begeleiding van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam gestreefd naar het opzetten van een cultuureducatieproject dat aansluit bij de waarden van de school en tegelijkertijd inspeelt op de beleidsontwikkelingen van de overheid. Uit de beschreven theorie in dit hoofdstuk kunnen we concluderen dat het overheidsbeleid op het gebied van cultuur(educatie) onder invloed van maatschappelijke tendensen tamelijk aan verandering onderhevig is. De legitimering van overheidssubsidies is steeds minder vanzelfsprekend geworden. Daarnaast is het beleid zich meer en meer gaan richten op *evidence-based* onderwijspraktijken. Aan het praktijkveld de lastige taak om het overheidsbeleid te vertalen naar schoolbeleid zonder de eigen waarden te verloochenen.

Beleidsmakers moeten zich daardoor soms in moeilijke bochten wringen om subsidies voor cultuureducatie te ontvangen of hun projecten anderszins vorm te geven. Het gevaar daarvan is dat beleidsdoelstellingen met betrekking tot kunsteducatieve projecten in het cultuuronderwijs vaak uit mooie woorden bestaan of een open einde hebben (Hagenaars, 2008:33). Wat er in de praktijk terecht komt van de ideeën van de overheid op het gebied van cultuureducatie en hoe die praktijk wordt beleefd door degenen er in de praktijk mee te maken hebben, staat in deze thesis centraal aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *Hoe wordt overheidsbeleid op het gebied van cultuureducatie vertaald door Rotterdamse scholen en kunstvakdocenten en op welke wijze hangt deze vertaalslag samen met de beleving en beoordeling door de leerlingen?*

3. Data en methode van onderzoek

Het verzamelen van de data heeft plaatsgevonden gedurende het laatste blok van de verdiepingsworkshops op vmbo Palmentuin in de maand juni 2012. De disciplines die door de kunstvakdocenten in deze periode werden gedoceerd zijn: afrodans, fotografie, graffiti, radiomaken, percussie.

3.1 Dataverzameling

Voor het verzamelen van de data is gebruik gemaakt van halfgestructureerde, open interviews en focusgroepen met leerlingen. Zowel bij de interviews als bij de focusgroepen is gewerkt met een topiclijst. In totaal zijn er zeven interviews afgenomen waarvan vijf met de kunstvakdocenten van bovengenoemde disciplines, één met de bredeschoolcoördinator en één met de directeur van de Palmentuin. Deze personen zijn voor hun medewerking benaderd door het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam. De interviewtijd varieert van 45 tot 75 minuten.

Daarnaast hebben er twee focusgroepgesprekken plaatsgevonden in de laatste week van de verdiepingsworkshops (14 juni 2012). In totaal zijn daarbij tien leerlingen geïnterviewd waarvan twee van elke discipline. De leerlingen zijn door de bredeschoolcoördinator random geselecteerd uit de klassenlijsten, zodat de groep representatief is voor alle leerlingen. De gesprekken zijn gevoerd door mij en mijn collegastudente Marlon Peters. Tien leerlingen voor één focusgroep is naar onze mening te veel, daarom hebben we ervoor gekozen om de groep in tweeën te splitsen. In de eerste groep bevonden zich zes leerlingen van de workshops percussie, fotografie en afrodans. De tweede groep bestond uit vier leerlingen die de workshops radiomaken en graffiti hebben gevolgd. De leerlingen waren afkomstig uit zowel het eerste als het tweede leerjaar. Hun leeftijd varieert tussen 13 en 14 jaar. De focusgroepen namen beiden maximaal 30 minuten in beslag vanwege de korte spanningsboog van de leerlingen.

De interviewvragen waren voornamelijk gericht op het verkrijgen van beschrijvingen. Daarnaast is er gebruik gemaakt van vragen waarbij om een opinie of een voorbeeld werd gevraagd. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen zijn alle interviews opgenomen met behulp van een memorecorder. Op twee interviews na zijn alle interviews en focusgroepen afgenomen in een rustige ruimte op De Palmentuin. De overige twee interviews vonden plaats bij de SKVR en radio Fun-X in Rotterdam. Om het onderzoek valide te houden zijn er verschillende vragen gesteld die betrekking hadden op hetzelfde antwoord. Op deze manier kon getest worden of er een bepaalde consistentie bestond in de antwoorden van de respondent. Daarnaast is er veel

gebruik gemaakt van doorvragen. Dit is een goede manier op de validiteit hoog te houden en tegelijkertijd de informatie te verzamelen die nodig is om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag.

3.2 Data-analyse

Na het transcriberen van alle interviews moest er nog één ding gebeuren voordat gestart kon worden met het analyseproces. Dit betrof het reduceren van de tekst waarbij alle niet relevante informatie werd geschrapt. Voor het analyseren van de data is gebruik gemaakt van de coderingsprocedure van de *grounded theory* methode. Strauss en Corbin (1990) onderscheiden drie stadia van coderen; open coding, axial coding en selective coding. In fase 1, open coding, worden de kernbegrippen (dit kunnen losse woorden zijn, maar ook zinnen of fragmenten) uit de interviews gelabeld en ingedeeld in categorieën. Zo krijgen bijvoorbeeld de fragmenten 'ik vind anderhalf uur precies lang genoeg' of 'na een uur zijn de leerlingen het zat' het label *lesduur*. Het is lastig om te meten of het labelingsysteem voldoende dekkend is, de validiteit van deze methode blijft een belangrijk aandachtspunt. Een manier om te testen of dit inderdaad het geval is betreft het coderen in twee delen. Tijdens het coderen van de eerste helft van de interviews worden nog nieuwe labels toegevoegd. Vervolgens wordt de tweede helft van de interviews gecodeerd met dit totale pakket aan labels. Wanneer dan blijkt dat al het materiaal ondergebracht kan worden bij deze labels, betekent het dat het labelingsysteem valide is (Baarda, de Goede en Theunissen, 2005:317). In dit geval zijn eerst drie interviews met kunstvakdocenten, één met de directie en één focusgroep gecodeerd. Met de labels die hieraan gegeven werden zijn vervolgens de overige twee interviews met kunstvakdocenten, het tweede interview met de directie en de tweede focusgroep gecodeerd.

In de tweede codeerfase, axial coding, bestond uit het leggen van relaties tussen de categorieën en begrippen. Dat is in de eerste plaats gebeurd door de labels te reduceren. Labels die elkaar overlappen werden samengevoegd en vervolgens gerubriceerd. Deze rubrieken kunnen worden gezien als een kernlabel of overkoepelend begrip. De labels '*lesduur*' en '*presentatie*' werden bijvoorbeeld samengevoegd tot het kernlabel '*opzet van de lessen*'. Tot slot is er in de derde fase van selective coding gewerkt naar een analyse aan de hand van de begrippen die uit de voorgaande stappen zijn ontstaan. Op deze manier is er gezocht naar verbanden tussen de begrippen en verbanden tussen de begrippen en de literatuur uit het theoretisch kader. Met behulp van dit concept is vervolgens in de conclusie getracht een antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Er is gekozen voor deze methode van analyseren omdat hij interpretatief is en goed aansluit op dit inductieve onderzoek. De interviews hebben een

grote hoeveelheid tekst opgeleverd die op deze manier methodisch gereduceerd konden worden tot zinvolle uitspraken die betrekking hebben op de onderzoeksvraag. In de volgende paragraaf is de onderzoeksvraag vertaald naar werkbare concepten en interviewvragen.

3.3 Operationalisering

In de onderzoeksvraag en deelvragen komen verschillende concepten naar voren. Deze concepten zijn in onderstaand schema verdeeld in één tot drie dimensies. Om deze dimensies te kunnen vertalen naar interviewvragen zijn ze eerst vertaald naar 20 indicatoren. Aan de hand van de indicatoren zijn de topiclijsten voor de interviews samengesteld. Voor de focusgroepen is een aparte topiclijst ontworpen. Hieronder is de operationalisering in schema gezet. De interviewschema's met interviewvragen zijn opgenomen in de bijlagen.

Concept	Dimensie	Indicator
Overheidsbeleid cultuureducatie	Kwaliteit	De mate waarin de kerndoelen kunsteducatie worden vormgegeven.
		De mate waarin kunsteducatie is ingebed in het leerplan van de onderwijsinstelling.
		De vorderingen bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn cultuureducatie.
Schoolbeleid cultuureducatie	Samenwerking	De mate van ondersteuning vanuit de gemeente, provincie en Fonds Podiumkunsten en Cultuurparticipatie voor o.a. de ontwikkeling van de doorlopende leerlijn of aanstelling van een cultuurcoördinator.
		De mate waarin wordt samengewerkt met lokale culturele instellingen.
		De vormgeving van de eerste kennismaking met en de verdieping van kunst en cultuur.
		De mate van aansluiting op de belevingswereld van de leerlingen.
		De mate waarin en wijze waarop leerlingen geënthousiasmeerd worden

		voor cultuur en voor school in het algemeen.
	Verbetering van (leer)prestaties	De bijdrage van de top-uren aan de schoolmotivatie/schoolwelbevinden van de leerlingen en het sociale klimaat binnen de school.
		De bijdrage van de top-uren aan de algehele gezondheid en conditie van de leerlingen.
	Voorwaarden	De bijdrage van klassenmentoren en andere betrokkenen aan de verankering van de top-uren in het schoolklimaat.
Vertaling door kunstvakdocenten	Persoonlijke doelen	De bekendheid van kunstvakdocenten met het schoolbeleid en overheidsbeleid.
		De mate waarin de persoonlijke doelen van kunstvakdocenten overeenkomen met het schoolbeleid en overheidsbeleid.
		De uitwerking van deze doelen in de praktijk en de invloed van het tijdsbestek daarop.
	Verschillen in kunstdisciplines	De aansluiting van de verschillende kunstdisciplines op de doelstellingen van het schoolbeleid en het overheidsbeleid.
Effecten van cultuureducatie	Externe effecten	De mate waarin effecten van kunsteducatie op schoolprestaties, creativiteit, schoolwelbevinden en zelfwaardering worden waargenomen.
		Het verband tussen de effecten en de verschillende lespraktijken van de verschillende kunstdisciplines.
Beleving en beoordeling leerlingen	Effecten	De mate waarin de effecten van de top-uren op schoolprestaties, creativiteit, schoolwelbevinden en zelfwaardering door de leerlingen worden beleefd en beoordeeld.
	Kunstdisciplines	De beleving en beoordeling van de verschillende kunstdisciplines.
		De mate waarin de beoordeling van de

		verschillende kunstdisciplines in verband kan worden gebracht met de verschillende lespraktijken.
--	--	---

Het eerste concept in de onderzoeksvraag is *Overheidsbeleid cultuureducatie*. De indicatoren voor dit concept zijn direct afgeleid uit het *Programma cultuureducatie met kwaliteit*. De eerste indicator, de mate waarin de kerndoelen kunsteducatie worden vormgegeven, is bijvoorbeeld afgeleid van het eerste actiepoint uit dit beleidsprogramma. De indicatoren voor het tweede concept, *schoolbeleid cultuureducatie*, zijn samengesteld aan de hand van de huidige visie op cultuureducatie van de Palmentuin. Hiervoor is gebruik gemaakt van het document 'Visie en Programmering Palmentuin 2011-2012'. De focus op instrumentele effecten, zoals de bijdrage van de top-uren aan de schoolmotivatie/schoolwelbevinden van de leerlingen en het sociale klimaat binnen de school, komt hierin duidelijk naar voren.

De vertaling van het schoolbeleid door kunstvakdocenten is een belangrijk onderdeel van de onderzoeksvraag en komt ook terug in twee deelvragen. De indicatoren voor dit concept zijn voornamelijk afgeleid van deze onderzoeksvraag en deelvragen. Daarnaast is de samenwerking tussen het onderwijs en het culturele veld een belangrijk punt in het nieuwe cultuurbeleid van staatssecretaris Zijlstra (2011). Het Rotterdamse onderwijsbeleid is hoofdzakelijk gericht op het verbeteren van de leerprestaties. De focus op instrumentele effecten van cultuureducatie zien we ook terug in het schoolbeleid van de Palmentuin. De indicatoren voor het concept *Effecten van cultuureducatie* zijn onder andere hiervan afgeleid. Tot slot neemt de beleving en beoordeling van de leerlingen een centrale positie in dit onderzoek in. De indicatoren voor dat concept zijn direct afgeleid van de onderzoeksvraag en deelvragen.

4. Analyse

"Kun je daar, gezien de tijdsinvestering en de kosten, werkelijk wat mee? Zo nee, wat zou er moeten gebeuren om het wel goed te krijgen? Hoe zou het beter moeten? Daar houd ik me erg mee bezig. Ik ben niet zomaar een docent." – docent percussie

Voor deze kunstvakdocent betekent het lesgeven in het onderwijs veel meer dan alleen maar 'je kunstje vertonen' en weer naar huis gaan. Hij geeft aan oprecht betrokken te zijn bij het cultuuronderwijs. Elke kunstvakdocent neemt zo zijn eigen visie en ervaring mee naar cultuureducatieprojecten zoals de *TOP-uren* op vmbo Palmentuin. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de informatie, verkregen door interviews met kunstvakdocenten en de directie, eerst geanalyseerd hoe deze verschillende visies een plaats krijgen binnen het schoolbeleid en de praktijk van de Palmentuin (paragraaf 4.1). Vervolgens komt in paragraaf 4.2 aan bod hoe dit in de praktijk wordt ervaren en beoordeeld door de leerlingen, aan de hand van de gesprekken uit de focusgroepen. De rol van de docent en diens lespraktijk worden besproken in paragraaf 4.3, gevolgd door de effecten van cultuureducatie in paragraaf 4.4. Tot slot wordt er in deze analyse aandacht besteed aan de verankering van cultuureducatie in het schoolcurriculum (paragraaf 4.5).

4.1 Vertaling van het schoolbeleid door kunstvakdocenten

Concrete doelstellingen zijn belangrijk voor een effectief cultuureducatiebeleid, zo hebben we geconcludeerd uit de beschreven literatuur. Hoe concreet de doelstellingen van vmbo Palmentuin precies zijn en of deze doelstellingen ook in de praktijk worden gebracht door de kunstvakdocenten is een belangrijke deelvraag in dit onderzoek.

De eerste vraag die beantwoord moet worden, is of de kunstvakdocenten bekend zijn met het cultuureducatiebeleid op de Palmentuin. Wat opvalt, is dat de kunstvakdocenten in de eerste plaats bijna allemaal aangeven niet of nauwelijks op de hoogte te zijn van het schoolbeleid omtrent cultuureducatie. De percussiedocent geeft dit blok voor het eerst les op de Palmentuin en vraagt zich af of hij een invaller is. Buiten een formulier met praktische tips voor het lesgeven zegt hij niet op de hoogte te zijn van *"de achterliggende gedachten. Het is ook niet mondeling met me overlegd van dit is de doelstelling en zo gaan we het aanpakken."* Ook de fotografiedocente geeft aan *"niet meer dan algemeen"* op de hoogte te zijn van het beleid. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat beide docenten niet bij de eerste les(sen) aanwezig konden zijn en daardoor ook de introductiebijeenkomst hebben gemist.

De bredeschoolcoördinator legt uit dat er voorafgaand aan elk nieuw blok een bijeenkomst plaatsvindt waarin wordt uitgelegd wat de visie en doelstellingen van de school zijn en wat er wordt verwacht van de docenten. Andersom krijgen de docenten ook de gelegenheid om te vertellen wat zij van de school en het project verwachten. Voor de graffitidocent is het inmiddels de vierde keer dat hij meedraait in het project. Ook hij zegt niet op de hoogte te zijn van het recente schoolbeleid. Hoewel hij aangeeft drie jaar geleden waarschijnlijk wel iets op papier te hebben gekregen, is hij er voor de volle 100% van overtuigd dat zijn lessen aansluiten bij de visie van de school. De docente afrodans heeft vooral veel via het KCR gehoord over het project. Zij beschrijft het beleid als volgt:

"Het uiteindelijke doel is natuurlijk dat kansarme jongeren - ik weet niet of ik dat sterke woord moet gebruiken maar ze hebben minder kansen dan leerlingen uit Hillegersberg - kennismaken met cultuur en dat ze ervaren wat het is. Ik weet dat het onderdeel is van het curriculum dus het is voor alle leerlingen verplicht. En ze moeten iets kiezen. Ze kunnen wel iets kiezen wat zij leuk vinden om te doen. Als ze ergens aan beginnen moeten ze dat ook afmaken." – docente afrodans

Uit de interviews blijkt dat wanneer het over de uitvoering van het project gaat en of deze wel of niet succesvol is, de meeste kunstvakdocenten daarover wel ideeën hebben. De visie van de school achter deze projectopzet blijft hierin echter nog onderbelicht. De vraag is in hoeverre het voor het ontwikkelen van een succesvol cultuureducatieproject van belang is dat kunstvakdocenten die van buitenaf worden ingezet tot in detail op de hoogte zijn van de visie en doelstellingen van de school. Wanneer dit niet het geval is, betekent het namelijk allerm minst dat de kunstvakdocenten geen visie nastreven en geen doelstellingen willen behalen. Zo is het voor de docent van de workshop radiomaken niet meer dan logisch dat zij hun eigen doelen nastreven.

"Wij zitten als gastdocenten niet onder het curriculum. Wij volgen niet het beleid. Wij volgen onze eigen ideeën. En we moeten wel natuurlijk een common ground vinden, maar zij vinden het net zo belangrijk - en daarom nodigen ze ons uit - dat wij onze eigenheid meenemen en onze eigen methodieken." – docent radiomaken

Daarnaast blijken hun eigen visie en doelstellingen niet ver af te liggen van de visie van de school. Kennismaken met kunst en cultuur en er plezier in hebben blijken daarin het meest populair.

"Ik wil dat zij kennismaken. Dat is ook mijn doel om hun te laten ervaren wat het is om een dansles te volgen of om een dans te leren of hoe je dat doet. En dan

ook te motiveren en stimuleren is voor mij persoonlijk een uitdaging. Het is gewoon heel erg belangrijk dat zij zich geënthousiasmeerd en gestimuleerd voelen door mij. Dat ze ook echt zin hebben en het leuk vinden. Dat vind ik wel heel erg belangrijk.” – docente afrodans

“Dat ze iets meekrijgen van fotografie. (...) Dus het is meer een introductie en dat blijft het ook op deze leeftijd. Ik ben niet heel erg bezig met dat ze zich heel erg ontwikkelen als fotograaf. Ik ben meer bezig met dat ze plezier krijgen in het fotograferen en dat dat misschien hun interesse wekt.” – docente fotografie

De doelstelling ‘kennismaken met kunst en cultuur’ vormt een rode draad door het cultuureducatiebeleid van de Palmentuin in de afgelopen drie jaar. De laatste twee jaar is daar ook de doelstelling ‘verdieping’ aan toegevoegd. In de huidige visie en programmering staat dat als volgt omschreven: ‘We willen ze de mogelijkheid bieden om kennis te maken en zich te verdiepen op het gebied van kunst en cultuur’ (Visie en programmering Palmentuin 2011-2012:2). Wanneer we dit koppelen aan de wens van de overheid voor een implementatie van een doorlopende leerlijn in het cultuuronderwijs, is dit een goed streven. Cultuuronderwijs is namelijk onderwijs in zelfbewustzijn. ‘Kennis maken met’ is hierin veel te vrijblijvend (Van Heusden, 2010:20). Wat de Palmentuin precies onder die verdieping verstaat, wordt in de beleidsstukken niet verduidelijkt. De tweedeling, kennismaken en verdiepen, lijkt zich voornamelijk te vertalen in de opzet van het project waarin de leerlingen eerst vijf kennismakingsworkshops volgen en vervolgens een vijf of zes lessen durende verdiepingsworkshop bij de discipline van hun keuze. Of dit in de praktijk tot de gewenste verdieping leidt of dat het toch voornamelijk bij een kennismaking blijft, is de vraag.

Over de werkbaarheid van deze opzet zijn de meningen bij de kunstvakdocenten verdeeld. De percussiedocent vond de kennismakingslessen vaak moeilijk en zat daar soms met het gevoel van *“ik ga de tijd vol maken maar wat ik ook doe het heeft geen zin”*. Hij is van mening dat wanneer een leerling uit vijf workshops mag kiezen, hij of zij vaak van te voren al een idee heeft welke workshop hij wil volgen. Wanneer de leerling dan toch verplicht de andere kennismakingsworkshops moet volgen, heeft hij daar geen zin in. Over de methode zegt de docent dan ook:

“Nee, ik vind het geen goede methode omdat je 1) de docent belast en 2) tachtig procent van de kinderen deel laat nemen aan een les waar ze eigenlijk niks aan hebben omdat ze eigenlijk geen diepgang krijgen.” – docent percussie

Als alternatief stelt hij voor de docenten langs de klassen te laten gaan en een korte demo te laten geven waar de leerlingen bij betrokken worden. *“Een korte kennismaking,*

maar niet anderhalf uur". Ook de docente van de workshop afrodans vindt de kennismakingslessen zwaar. Toch is zij positief over de projectopzet.

"Ja voor docenten is het soms heel moeilijk maar ik kan het me heel goed voorstellen en ik vind het echt ontzettend goed van dit concept dat ze dat hier hebben. Ik heb ook op scholen gewerkt waar ze dat niet hebben. Ik heb dan nu het vergelijkingsmateriaal van de Palmentuin en ik weet niet waarom scholen dat niet doen. Het is echt een enorm voordeel dat de Palmentuin dat doet. Zowel voor de leerlingen als voor de docenten en voor het uiteindelijke resultaat. Dus ja, ik ben heel erg voorstander van deze projectopzet." – docente afrodans

Deze docente komt tot deze opvatting naar aanleiding van haar ervaring op andere scholen. Vaak mogen leerlingen niet kiezen welke discipline ze willen volgen en worden ze door een schooldocent en of cultuurcoördinator ingedeeld. Het is dan nog moeilijker om leerlingen te enthousiasmeren voor de gehele workshop omdat zij zelf liever voor een andere discipline hadden gekozen. Toch is het ook bij de Palmentuin niet altijd mogelijk om elke leerling bij de workshop van zijn of haar keuze te plaatsen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de ene workshop aanzienlijk populairder blijkt dan de andere. Dat leidt soms al bij de start van de verdiepingsworkshops tot een negatieve attitude van leerlingen. In de paragraaf 4.2 wordt dieper op de beleving en beoordeling van de leerlingen ingegaan.

De school is lang op zoek geweest naar de juiste projectopzet, in het bijzonder met de vormgeving van het verplichten of vrij laten kiezen van workshops. De bredeschoolcoördinator zegt daarover dat leerlingen in het eerst projectjaar zelf de activiteiten mochten kiezen. Het nadeel daarvan was dat de leerlingen dan een keuze maken op basis van wat hun vriendjes kiezen en niet op basis van hun interesses. In het tweede projectjaar is daarom gekozen voor een opzet waarbij de leerlingen in één schooljaar alle workshopseries verplicht moesten volgen. *"Het grote nadeel daarvan is dat leerlingen een aantal weken achter elkaar verplicht bij een workshop zitten die ze niet leuk vinden. Dat is voor een docent lastig en dat is voor leerling ook lastig"* (bredeschoolcoördinator). Naar aanleiding van deze ervaring heeft de school in het derde jaar gekozen voor de opzet van kennismakingsworkshops en zelf te kiezen verdiepingsworkshops. Over deze opzet is de bredeschoolcoördinator erg tevreden.

"En dus vind ik dat je ze daarin vrij moet laten en daarin een keuze moet geven. (..) Eerst kennismaken. Ik vind dat je zonder kennismaking niet kan weten of je iets wel of niet leuk vindt." – bredeschoolcoördinator

Een vrije keuze ligt ook meer in de lijn met het artistieke leren. Wanneer het gaat om de ontwikkeling van de eigen artistieke vorm, ligt het voor de hand de leerling een kunstvorm te laten kiezen die aansluit bij zijn behoefte of affiniteit. Op de meeste scholen is deze vorm van keuzevrijheid echter niet aan de orde (Schönau, 2012:41). De Palmentuin is op dit vlak dan ook vooruitstrevend.

De directeur is tevreden over de huidige opzet van het project. De manier waarop in de workshops invulling wordt gegeven aan de kennismaking en verdieping is volgens hem vooral pragmatisch. De leerlingen zullen zich er volgens hem op het eerste gezicht niet van bewust zijn dat ze met cultuur bezig zijn. Ze zijn vooral bezig met zich uiten door middel van trommelen, graffiti spuiten of dans. Toch moet er wel iets bereikt worden met de lessen.

"We hebben aan het begin van het project afgesproken: er moet wel een doel zijn, er moet wel iets bereikt worden, er moet wel een niveau behaald worden. Het moet niet alleen maar freubelen worden en alleen maar creëren. Er moet echt een stap gemaakt worden. Ze moeten wel iets kunnen. Dat ze achteraf denken: hé, dat heb ik ook geleerd." – directeur Palmentuin

Het blijkt echter moeilijk om helder te formuleren waarin die verdieping tot uiting komt. Het blijft bij uitspraken als *"kinderen andere cultuurvormen meegeven, trots laten voelen, iets leren, iets presteren en aanspraak doen op andere gedeeltes van je cognitie dan alleen maar dat leren"* (directeur). Die laatste uitspraak zou met wat verbeeldingskracht nog raakvlakken kunnen hebben met de definitie van goed cultuuronderwijs van Van Heusden. Hierin benoemt hij dat cultuuronderwijs ook gaat over het eigen maken van verschillende cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) die ook buiten de kunsten, in andere onderwijsvakken, voorkomen (van Heusden, 2011:22). Niettemin lijkt het er meer op dat we hier te maken hebben met het probleem dat Hagenaars (2008:33) aan de kaak stelt, namelijk dat de doelstellingen met betrekking tot kunsteducatieve projecten in het cultuuronderwijs vaak uit mooie woorden bestaan of een open einde hebben. Hierdoor zijn ze lastig te meten. Dat meetbaar maken van die doelstellingen is nu juist iets waar de overheid vandaag de dag zoveel waarde aan hecht.

Meetbaar of niet, wanneer er concreet naar wordt gevraagd, zijn de kunstvakdocenten wel van mening dat hun lessen aansluiten bij de visie en doelstellingen van de school. Het is dus vooral de kennismaking met kunst en cultuur die herkenbaar is voor de docenten. Hoe de verdieping tot uiting komt in hun lessen wordt maar door een enkeling nader toegelicht.

"Nou vooral die kennismaking denk ik. (...) Ik denk dat de verdieping erin ligt dat ze er veel mee omgaan. Of dat ze op een gegeven moment verveeld raken van alleen maar een knopje indrukken en als ze een half uur met een camera in hun hand zitten en dat ze dan allerlei knopjes gaan uitproberen. En dat ze dan vanzelf komen tot nieuwe dingen. Als ze daar zijn dan, kan ik ze een hand reiken om nog een stapje verder te gaan. Nu gaan we proberen van niet-abstracte dingen abstracte dingen proberen te maken. Dat je iets fotografeert waarvan je niet meer kunt herkennen wat het is. Dat soort dingen." – docente fotografie

Deze docente neemt de vaardigheden en interesses van de leerling als startpunt. De aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen, wordt ook genoemd in het schoolbeleid van de Palmentuin. Dit wordt gezien als belangrijke voorwaarde voor een succesvol cultuureducatiebeleid. De kunstvakdocenten geven hieraan gehoor door in te spelen op wat de leerlingen zelf aangeven. Zo vertelde de percussiedocent dat wanneer er door de leerlingen spontaan een ritme wordt ingezet tijdens de les, hij dat meteen oppakt en gebruikt. De docenten zijn daarin ook flexibel. Wanneer een les niet goed aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen maken ze hem sluitend. Dat is dan ook de kracht van cultuureducatie volgens de dansdocente.

"Cultuur kan dat. Het kan heel bijzonder zijn als je het wel laat aansluiten bij de leerlingen zelf. Als zij daar zelf geen autoriteit in hebben en niet mogen kiezen wat ze kunnen doen, dan haal je dat hele bijzondere weg en wordt het gewoon een saaie verplichting in plaats van iets speciaals." – docente afrodans

Het aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen begint al bij de keuze voor de workshops. In het schoolbeleid staat beschreven dat er voor gekozen wordt om enerzijds workshops aan te bieden waarvan bekend is dat ze populair zijn bij de leerlingen. Maar ook minder populaire workshops waar leerlingen achteraf enthousiast over zijn, worden aangeboden (Visie en programmering Palmentuin 2011-2012:3). Hoe dat enthousiasme wordt gemeten en beoordeeld staat niet in het beleid beschreven. De bredeschoolcoördinator geeft aan dat er geen evaluatiemoment is waarop de leerlingen feedback kunnen geven op het project. Wel peilt hij regelmatig persoonlijk bij de leerlingen hoe het gaat en wat ze ervan vinden. Deze peiling blijkt echter meer op praktische dan inhoudelijke zaken gericht te zijn.

"Ik inventariseer wel een beetje wat de meningen zijn van de groep. Dat doe ik wel. Ook met het oog op volgend jaar. Wat ik wel in ga kopen en wat niet. Wat ik ga aanvragen en wat niet. Welke docent ze goed vinden en welke niet. Dat is wel heel belangrijk om te weten." – bredeschoolcoördinator

De gedachte achter het enthousiast maken van leerlingen voor de cultuurworkshops is dat ze daardoor enthousiast worden over kunst en cultuur in het ruime begrip. Bijna alle kunstvakdocenten zijn van mening dat hun lessen daaraan bijdragen. Hoe dat tot uiting komt, wordt verschillend omschreven. Bij de workshop radiomaken heb ik dat enthousiasme zelf mogen ervaren. Mijn interview met de docent vond plaats bij *FunX radio* te Rotterdam, aansluitend op de laatste les van de verdiepingworkshop radiomaken. Daar stuitte ik op een groep joelende tieners die zojuist uit de studio vertrokken waar ze op bezoek waren geweest bij DJ's Morad en Shay. Volgens de docent radiomaken is het voor het enthousiasmeren van de leerlingen voor kunst en cultuur vooral van belang dat de leerlingen bij hun interesse worden vastgegrepen. Daarnaast is een enthousiaste docent een belangrijke factor. Zo was het uitje naar radio FunX een eigen initiatief van de docent.

"Maar ik zit ook niet te wachten tot een school of een SKVR iets onderneemt. Als het mij te binnen schiet en die mogelijkheid er is, loop ik als eerste te gillen van hé kunnen we dat doen, kunnen we dit doen? En waar ik zelf moet investeren doe ik dat. Dus over het enthousiast krijgen; ik krijg ze altijd wel enthousiast." – docent radiomaken

De docente fotografie vraagt zich af of de leerlingen wel het idee hebben dat zij met kunst en cultuur bezig zijn. Ze denkt dan ook niet dat de leerlingen volgende week direct naar het fotomuseum zullen gaan. Wel weet ze uit ervaring dat het enthousiasme op een latere leeftijd kan terugkomen. Voor de dansdocente is die doelstelling behaald wanneer ze in één jaar minimaal één leerling heeft lesgegeven die buiten school dansles gaat volgen naar aanleiding van haar workshops. Dit was bij de laatste workshop het geval.

Hoewel de kunstvakdocenten in de eerste plaats aangeven niet op de hoogte te zijn van het schoolbeleid omtrent cultuureducatie, blijken hun eigen visie en doelstellingen niet ver af te liggen van de doelstellingen van de Palmentuin. De keerzijde is dat deze doelstellingen in beide gevallen zeer ruim geformuleerd en daardoor moeilijk meetbaar zijn. Of ze vervolgens worden behaald, meet de school dan ook niet structureel. Toch is dat wel iets wat minister Zijlstra van het ministerie van OCW voor ogen heeft met het nieuwe cultuureducatiebeleid (Zijlstra, 2011). De uitvoering van dat beleid vindt echter plaats op de werkvloer in de onderwijspraktijk. De overheid, de gemeente Rotterdam, het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam en de schooldirectie kunnen nog zo'n mooi cultuureducatiebeleid ontwerpen, het succes ervan zal moeten blijken uit de beleving en beoordeling door de leerlingen. Zij zijn dan ook de belangrijkste spelers in dit spel genaamd cultuureducatie.

4.2 Beleving en beoordeling door leerlingen

Plezier is een belangrijke factor voor een succesvolle uitvoering van het cultuureducatiebeleid (Luftig, 2000; Buys en Miller, 2009). Uit het onderzoek van Marlon Peters (2012) blijkt echter dat de profielklassen significant lager scoren (2,45 en 2,29 op een schaal van 1-5) op plezier in de cultuurworkshops dan het plezier dat de sportklas heeft in de sportlessen (4,60). Deze laatste groep heeft Peters ingezet als controlegroep. In de focusgroepgesprekken komt ten eerste naar voren waarom de profielleerlingen niet zo hoog scoren op de indicatoren voor plezier.

Int: Waarom heb je dit profiel gekozen?

LL1: Omdat het moet.

LL2: Ja het moet, we hebben geen keus.

LL3: Het is verplicht.

Hoewel de leerlingen zelf mogen kiezen bij welke van de vijf workshops ze een verdieping willen volgen, neemt het gevoel van verplichting een groot deel van het plezier weg. Zelfs als ze de workshop zelf wel leuk vinden, weegt het niet af tegen de gedachte dat ze liever thuis waren geweest.

"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." – leerling

In het schoolbeleid staat beschreven dat de programmering van de verlengde leertijd zichtbaar moet zijn. Eveneens moet het een vaste plek in het rooster hebben omdat dit een voorwaarde is om kunst en cultuur in de verlengde leertijd te verankeren op school. 'Het moet normaal zijn dat je als leerlingen meedoet aan de top-uren' (Visie en programmering Palmentuin 2011-2012:2). De leerlingen (maar ook de schooldocenten) moeten eraan gewend raken. "Het staat nu in het rooster, dus het is normaal. Ze moeten gewoon die uren naar profiel toe" (bredeschoolcoördinator). De plaats die de profieluren in het rooster innemen, blijken dat gevoel van verplichting te versterken. De lessen vinden plaats op maandagmiddag van half drie tot vier uur. De reden voor deze keuze omschrijft de directeur als volgt:

"Ze gaan met een goed gevoel naar huis. Einde van de dag, dat is ideaal. Einde van de dag iets doen waar je goed in bent, waar je energie uit haalt, waar je

talent zit. Hallo, dat is anders afsluiten dan wiskundesommen maken.” – directeur Palmentuin

Bij één van de leerlingen uit de focusgroepen komt die visie goed tot zijn recht. Op de vraag of de profiellessen leuker zouden zijn wanneer ze op een ander moment zouden plaatsvinden, antwoordt hij dat hij het huidige lesmoment prima vindt.

“Laatste twee uur is altijd beter, want dan bikkel je eerst voor die lessen en daarna op het laatst is het altijd leuk. (..) Net als gym. De laatste twee uur gym. Dat is ook gewoon goed.” - leerling

Hij is echter de enige leerling binnen de focusgroepen die deze mening is toegedaan. Vaker lijkt het bij de leerlingen juist een averechts effect te hebben, zelfs wanneer de les op zichzelf wel wordt gewaardeerd:

LL: 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.

Int: Dus je bent sowieso blij?

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

De bredeschoolcoördinator is op de hoogte van deze ontwikkeling en benoemt het als verbeterpunt voor de toekomst. Wat hierin meespeelt is dat het laatste lesuur op de Palmentuin normaliter om halfvier eindigt, waardoor de profielleerlingen het gevoel hebben dat ze een half uur langer moeten “nablijven”. Zij zien de rest van de leerlingen op school om half vier naar huis gaan.

“Dat is aan hun niet helemaal te verkopen. Ze krijgen net zo veel uren als de rest van de klassen. Uiteindelijk lijkt het echter veel langer omdat iedereen naar huis gaat en zij blijven op school. Dat is het enige waar ik nog wel wat mee wil doen. Door het op andere uren te plannen bijvoorbeeld, zodat ze wat minder dat gevoel hebben.” – bredeschoolcoördinator

Naast het lesmoment is ook de lesduur een struikelblok voor de leerlingen. De profiellessen duren anderhalf uur terwijl de andere lessen één uur duren. Een aantal van de leerlingen over de lesduur:

“Normaal zijn we half vier uit. Maar meestal zijn we dan vier uur pas klaar. Ik weet niet of 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 of twee uur. Dat kan voor mij wel korter.” - leerling

Uit deze visie van de leerlingen blijkt dat het schoolwelbevinden niet wordt verhoogd door de cultuurworkshops. Hoewel ze de lessen zelf vaak wel waarderen, kunnen ze niet zeggen dat ze door die lessen meer zin in school hebben of het op school daardoor beter naar hun zin hebben. Ze zien zelfs op tegen de dag waarop ze *profiel* hebben vanwege de extra lange dag. Dit sluit aan bij de bevindingen van Buys en Miller (2009). Zij stellen dat het eigen maken van nieuwe vaardigheden en het participeren in activiteiten die leerlingen nog niet eerder hebben gedaan, bijdraagt aan het schoolwelbevinden mits het als plezierig wordt ervaren. Wanneer basale zaken als de lesduur en het lesmoment het plezier in de lessen belemmeren, heeft dat dus gevolgen voor het effect op schoolwelbevinden.

Toch lukt het de meeste leerlingen wel om iets te benoemen wat ze leuk vinden aan de lessen. De combinatieles van de percussieworkshop en de afrodansworkshop werd het meest gewaardeerd. Deze les, waarbij de percussieleerlingen live muziek maakten voor de afrodansers, werd door leerlingen van beide workshops benoemd. Naast het zelf fotograferen, zelf graffiti spuiten en zelf ritmes verzinnen, vonden de leerlingen de vrijheid en het samenwerken leuke onderdelen in de workshops. Het lijkt erop dat de lessen het meest gewaardeerd worden wanneer de leerlingen de ruimte krijgen voor het ontwikkelen en uitvoeren hun eigen ideeën. Het liefst zien ze dat ook terug in het eindproduct.

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

Int: Waarom was dat zo leuk?

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

Ruimte voor eigen creatieve inbreng wordt vaak gewaardeerd. Hoewel een aantal leerlingen behoefte heeft aan een duidelijke opdracht, geeft het grootste deel van de leerlingen aan graag (zij het binnen gegeven kaders) zelf aan de slag te gaan. Het zijn ook die eigen bijdragen die de leerlingen een gevoel van trots kunnen bezorgen:

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

Int: Daar ben je ook trots op?

LL: Ja, ik heb tenminste iets geleerd.

Daarnaast wordt het zelf creëren van iets tastbaars of iets wat bewaard kan worden vaak gekoppeld aan een gevoel van zelfwaardering.

“Ja ook de workshop graffiti. Daar hebben we ook die naam gedaan. Die heb ik nog steeds.” - leerling

LL: 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.

Int: En dat mocht je ook houden daarna?

LL: Ja.

Hoewel dit positieve uitspraken zijn richting een verband tussen cultuureducatie en zelfwaardering, zijn er een aantal belangrijke voorwaarden waaraan moet worden voldaan voordat die koppeling gemaakt kan worden. Plezier in de lessen lijkt daarbij de belangrijkste voorwaarde te zijn. Het meest succesvol hierin is de graffitiworkshop. Wanneer het gaat over trots zijn op iets wat de leerlingen tijdens de lessen hebben gedaan of gemaakt, wordt deze workshop het vaakst genoemd. Zelfs wanneer leerlingen deze workshop gedurende een ander blok hebben gevolgd wordt hij toch door de leerlingen benoemd.

De grootste kans op een positief verband tussen cultuureducatie en schoolwelbevinden en zelfwaardering wanneer we op de beleving en beoordeling van de leerlingen afgaan, ontstaat wanneer aan de volgende (rand)voorwaarden wordt voldaan:

- Een weloverwogen plaats in het lesrooster.
- Heldere kaders waarbinnen leerlingen hun eigen creatieve inbreng kunnen leveren.
- Een output in de vorm van een concreet eindresultaat (product en/of presentatie).

Dat de randvoorwaarden op een school van groot belang zijn, stelt ook Diederik Schönau (2012:41). Deze bepalen immers de speelruimte van de docent en de leerlingen. Randvoorwaarden zeggen echter nog niets over de kwaliteit van het onderwijs zelf.

Wat de cultuurworkshops concreet hebben opgeleverd, is een lastig onderwerp voor de leerlingen. Toch lijken ze hun blik wel te hebben verruimd. Zo zegt één leerling die in een eerder blok streetdance heeft gevolgd dat ze nu bij dansprogramma's of muziekclips op televisie dingen herkent die ze zelf ook wel eens toepast. Ook één van de leerlingen die het blok fotografie heeft gevolgd zegt iets geleerd te hebben.

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

Int: Dat je nu weet hoe het zit?

LL: Ja.

Tot slot blijkt de beleving en beoordeling van het project door leerlingen sterk afhankelijk van de docent die de workshop geeft. Één van de leerlingen gaf aan dat ze naar aanleiding van de kennismakingsworkshop voor percussie had gekozen vanwege de leuke docent. Bij de start van de verdiepingslessen bleek de workshop door een andere docent te worden gegeven "en die lessen waren minder".

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

Int: Gaf hij ook andere opdrachten?

LL: 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...

Toch zijn de leerlingen over het algemeen zeer tevreden over de kunstvakdocenten. Met uitzondering van de percussiedocent scoren de docenten tussen een 7,5 en een 10. Bruikbare tips voor de docenten hebben de leerlingen niet. Wel lijken ze zich ervan bewust dat de kunstvakdocenten vaak geen achtergrond in het onderwijs hebben en soms moeite hebben met de didactische kant van het lesgeven.

LL1: Soms werden ze gewoon boos voor niets. Bijvoorbeeld, hij zei gewoon... Hoe heet het.. Hé je moet opletten en eentje keek naar buiten en dan werd hij gelijk eruit gestuurd.

Int: Hij is een beetje streng?

LL1: Ja.

LL2: Ik denk dat het gewoon door stress komt. Omdat er zoveel kinderen in één klas zitten. 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.

Goede cultuureducatie betekent voor leerlingen waarschijnlijk in de eerste plaats dat de docent ze weet te motiveren om actief mee te doen aan de les. Aan die basisvoorwaarde moet worden voldaan voordat andere kwaliteiten kunnen ontstaan (IJdens, 2012:15). De kunstvakdocenten zelf zijn zich daar ook van bewust.

4.3 Lespraktijk en de rol van de kunstvakdocent

Het lesgeven op een middelbare school valt niet alle kunstvakdocenten gemakkelijk. Zij ervaren het ontbreken van een didactische achtergrond vaak als een gemis. Volgens de

directeur van de Palmentuin is het vooral belangrijk dat de kunstvakdocenten passie uitstralen voor hun vak. Alleen dan kunnen ze dat enthousiasme op een natuurlijke manier overbrengen op de leerlingen. *"Als je iets vol vuur vertelt en je merkt dat het uit je tenen komt, dat werkt altijd"*. Sommige docenten zijn daarin natuurtalenten. Voor degenen die dat talent niet bezitten en een saai vak geven, is hij onverbiddelijk. *"Die moeten heel snel weg."* Dat geldt overigens niet alleen voor de kunstvakdocenten. Ook voor een wiskundedocent geldt dat een enthousiaste docent een voorwaarde is voor het succes van de lessen. In de visie van de directeur zijn de standaarden voor kunstvakken en schoolvakken gelijk. In de praktijk blijkt het toch lastig om de kunstvakken te integreren in de standaarden van de overige schoolvakken zoals zal blijken in paragraaf 4.5.

De bredeschoolcoördinator legt uit dat er bij de cultuurworkshops ook een deel "normen en waarden onderwijs" komt kijken. Wanneer de docent zich daarvan bewust is en dat in de praktijk brengt door het geven van samenwerkingsopdrachten en het naar elkaar luisteren stimuleert, hoeft een kunstvakdocent niet onder te doen voor een schooldocent. Hoewel de criteria niet heel concreet benoemd worden, noemt ook de bredeschoolcoördinator de strenge kwaliteitscontrole op kunstvakdocenten.

"We gaan zelf ook vaak in lessen kijken. Ik doe dat, maar ook vanuit het KCR gebeurt dat. Als docenten echt een verkeerde snaar blijken te raken bij leerlingen of op een negatieve manier daarin staan, dan verzoeken we die persoon toch wel plaats te maken voor iemand anders." – bredeschoolcoördinator

De kunstvakdocenten zelf zijn zich er erg van bewust dat hun manier van lesgeven grote invloed heeft op het succes van de cultuurworkshops. De docent radiomaken stelt dat de manier waarop een docent in het leven staat, invloed heeft op de manier waarop die docent lesgeeft. Volgens hem is het daarbij belangrijk om niet te sterk vast te houden aan hetgeen de docent heeft voorbereid. De docent moet los durven laten en ook durven ontvangen van de leerlingen. Dat betekent echter niet dat de lessen geen goede voorbereiding nodig hebben. De fotografiedocente zit daarin op één lijn met de docent radiomaken.

"Ik merk zelf dat hoe minder ik mezelf meeneem voor de klas, hoe beter het gaat. Ik denk dat je als leraar heel veel invloed hebt op de manier van leren. Eigenlijk op alles. De leraar is zo belangrijk." – docente fotografie

Met deze uitspraak bedoelt ze voornamelijk dat de docent sommige dingen niet persoonlijk moet nemen. Zelf geeft ze aan dat soms nog moeilijk te vinden. Ze is van mening dat een hele goede docent de leerlingen te allen tijde kan motiveren en een

negatieve houding weet om te buigen tot iets positiefs. In haar visie heeft ze dat punt nog niet bereikt. Dat het vooral een kwestie van ervaring is, vindt ook de percussiedocent. Het is dan ook die ervaring die hem van mening doet zijn dat de huidige projectopzet niet de meest effectieve is en de kunstvakdocenten te zwaar belast. Zo stelt hij: *"Maar ik heb inmiddels zo veel ervaring en ik ben inmiddels zo professioneel bezig dat ik zie dat dit niet werkt."* De docent radiomaken merkt eveneens dat docenten niet altijd de juiste snaar weten te raken bij leerlingen.

"Ik krijg heel vaak gedemotiveerde leerlingen. 'Krijgen we nou weer profielen?' Dan moet ik eerst daar doorheen. Dus inderdaad, het wordt niet altijd als positief ervaren. Maar ik denk dat dat heel veel te maken heeft met hoe zo'n docent erin staat." – docent radiomaken

Uit deze en bovengenoemde uitspraken van docenten wordt duidelijk waarom het inzetten van het *generative model of change* van Galloway (2009) waardevol is wanneer we willen onderzoeken wat cultuureducatie concreet oplevert. In dit model worden alle factoren die bij een bepaalde context horen als even belangrijk gezien. De docent speelt dus een evengrote rol als de leerlingen, de kwaliteit van de cultuurlessen en randvoorwaarden zoals het lesmoment. De docent radiomaken heeft dus een goed punt wanneer hij stelt dat het succes van de cultuurworkshops staat of valt met de docent die de workshop geeft. Zijn of haar talenten, drijfveren en didactische ervaring spelen daarin een cruciale rol. Dat de docent een belangrijke factor is en dat de effecten van het onderwijs het grootst zijn als er bewust wordt geleerd en lesgegeven, concluderen ook Van Hoorn en Hagens (2012). Zij onderzochten de rol van de docent vanuit een ander perspectief, namelijk de situatie waarin de schooldocent eveneens het cultuuronderwijs verzorgt. Deze deskundigen op het gebied van lesgeven hebben minder moeite met de didactische vaardigheden. Zij voelen zich echter vaak niet voldoende gekwalificeerd om een kunstvak te onderwijzen door een gebrek aan vakinhoudelijke kennis.

Enerzijds bestaat bij schooldocenten van scholen die ervoor kiezen het cultuuronderwijs vorm te geven aan de hand van de eigen vaste docenten, de behoefte aan een professionalisering op het gebied van vakinhoudelijke kennis. Anderzijds is de behoefte tot professionalisering van externe kunstvakdocenten het grootst op het gebied van didactische kennis en vaardigheden. Wanneer meer wordt samengewerkt kan men meer profiteren van elkaars kennis en ervaring. De vorming van netwerken tussen scholen, docenten, centra voor cultuureducatie en kunstvakdocenten is zeer waardevol voor de professionalisering en de kwaliteit van het cultuuronderwijs. In paragraaf 4.5 wordt hierop dieper ingegaan.

Wanneer de rol van de docent zo'n grote invloed heeft op het succes van de lessen, roept het de vraag op of dat succes ook gekoppeld kan worden aan de

verschillende kunstdisciplines en de verschillen in lespraktijk die daarbij horen. Met andere woorden: Is de ene kunstdiscipline beter is voor het behalen van bepaalde successen of effecten dan de andere? Bij de lessen afrodans wordt er immers iets heel anders van de leerlingen gevraagd dan bij de lessen fotografie. De meningen lopen daarover sterk uiteen. De bredeschoolcoördinator is van mening dat bij alle disciplines dezelfde doelstellingen behaald moeten kunnen worden en dat het toch eerder afhankelijk is van de docent, zelfs als de lespraktijk heel verschillend is.

"Bijvoorbeeld, bij dans stel je je heel kwetsbaar op. Voor jongens die moeten dansen is dit best confronterend. Dan groei je wel eerder naar elkaar toe denk ik dan bijvoorbeeld bij trommelen waarbij je allebei op een trommel slaat en misschien de één iets beter is dan de ander." – bredeschoolcoördinator

Ook de docent radiomaken stelt dat de invulling die de docent aan een thema, profiel of les geeft, bepalend is voor de effecten die ermee bereikt kunnen worden. *"Met graffiti kan je denk ik net zo veel teweeg brengen als met streetdance. Het is maar net hoe je daar in staat en wat je benadrukt."* De docente fotografie en de docent graffiti twijfelen nog. Volgens de fotografiedocente is het vooral belangrijk om verschillende disciplines aan te bieden die aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen. Ook de docente afrodans vindt dat er *"heel zorgvuldig over nagedacht moet worden wat je dan wilt aanbieden aan de leerlingen"*. Zo vermoedt ze bijvoorbeeld dat geen van de leerlingen zich zal inschrijven voor een verdiepingsworkshop ballet wanneer deze zou worden aangeboden.

Dat iedere kunstdiscipline een specifiek effect heeft, is voor de percussiedocent geen vraag maar een logisch gevolg. Dat wordt in de eerste plaats al zichtbaar in het type kind dat voor een bepaalde discipline kiest. *"Ieder kind dat kiest voor dans of expressie of muziek, dat zijn bepaalde type mensen met hun speciale wensen en hun speciale karaktertrekjes."* Hij bekijkt het dus vanaf de andere kant en stelt dat het karakter en de achtergrond van de leerling van invloed is op de keuze voor een bepaalde kunstdiscipline. Het effect of succes van die kunstdiscipline is volgens hem dan vanzelfsprekend per leerling verschillend.

Peters (2012) heeft in haar onderzoek een tabel opgenomen waarin de effecten van het cultuureducatieproject op zelfwaardering, schoolwelbevinden, schoolprestaties en creativiteit zijn gesorteerd naar kunstdiscipline (zie afb. 2). (Fotografie is hierin niet opgenomen vanwege het te kleine aantal leerlingen uit die workshop die hebben deelgenomen aan het onderzoek van Peters). Daarin zien we bij de leerlingen van de workshops percussie en graffiti een stijging in zelfwaarding wanneer we de voor- en nameting naast elkaar leggen. Terwijl de afrodansers gelijk blijven, zien we bij de leerlingen radiomaken juist een afname in de score voor zelfwaardering. Wel scoren alle

leerlingen van de cultuurworkshops bij beide metingen hoger op zelfwaardering dan de sportleerlingen.

Op het schoolwelbevinden hebben de workshops graffiti, afrodans en radiomaken een groter positief effect dan de workshop percussie. Dat is mede te verklaren door de ontevredenheid die de leerlingen van deze workshop in de focusgroep lieten doorklinken. Ook daarin gaven ze bijvoorbeeld aan dat de cultuurlessen er niet voor zorgen dat ze met meer zin naar school gaan. Op de creativiteitschaal scoren deelnemers van de cultuurworkshops bij de voormeting hoger dan de sportleerlingen. Bij de nameting scoren de radiomakers echter lager dan de sporters, terwijl de leerlingen afrodans het meest in score op de creativiteitschaal gestegen zijn.

	zelfwaardering	schoolwelbevinden	schoolprestaties	creativiteitschaal	creativiteit: wat kun je doen met...	creativiteit: overeenkomsten noemen	creativiteit: tekening interpreteren	plezier
<i>voormeting:</i>								
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	
<i>nameting:</i>								
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
<i>verschilscore:</i>								
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	

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

Afbeelding 2 (Peters, 2012)

Of de ene kunstdiscipline beter is voor het bereiken van bepaalde effecten is moeilijk naar aanleiding van bovenstaande gegevens vast te stellen. Uit de focusgroepgesprekken hebben we alvast kunnen concluderen dat de verschillende kunstdisciplines zeer verschillend wordt beleefd en beoordeeld door de leerlingen. Of dat ook tot significante verschillen in effecten leidt, kan niet uit het onderzoek van Peters (2012) geconcludeerd worden. Kwantitatief onderzoek naar effecten van cultuureducatie blijft lastig te realiseren. Aan de ene kant vergt het grootschaligheid om bovenstaande cijfers te kunnen generaliseren. Aan de andere kant vraagt het om een kwalitatieve aanpak die dichtbij de verschillende projecten staat vanwege de grote verschillen in opzet en uitvoering.

Wederom pleiten deze bevindingen voor een onderzoeksmethode waarbij de focus ligt op specifieke factoren die behoren bij de context waarin het onderzoek plaatsvindt. De bezwaren tegen kwantitatief onderzoek naar (sociale) effecten van kunst en kunsteducatie zijn veelzijdig (zie paragraaf 2.2). Dat onderzoekers vaak moeten concluderen dat deze effecten niet kunnen worden aangetoond, heeft vooral te maken met het

ontbreken van een causaal verband tussen kunstparticipatie en specifieke effecten. Dat geldt ook voor de vraag of de ene kunstdiscipline beter is voor het bereiken van bepaalde effecten. Dit betekent echter niet dat kwantitatief onderzoek naar causaliteit moet worden uitgebannen wanneer het gaat over dit onderzoeksgebied. Wel pleit het voor een meer generatief begrip van causaliteit waarbij wordt gezocht naar de specifieke voorwaarden en omstandigheden die leiden tot de verandering. Een generatief begrip van causaliteit beschouwt verandering als een gevolg van de interne eigenschappen van objecten die worden verklaard aan de hand van de interactie tussen de context en het proces (Galloway, 2009:131). Onderzoek naar een generatief begrip van een causale verandering streeft er dus naar te verklaren wat het is dat de verandering teweeg brengt en onder welke omstandigheden of in welke context die verandering tot stand komt.

Wat bovenstaande gegevens vooral duidelijk maken, is dat sporten voor de meeste leerlingen een prettigere activiteit is dan de cultuurlessen. Wanneer we dan iets willen zeggen over wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden, blijkt het model van Galloway, waarin de context een belangrijke rol speelt, wederom van groot belang. Uit die context blijkt ook dat de meeste kunstvakdocenten, ondanks het geringe bewijs in het onderzoek van Peters (2012), wel geloven in een positief effect van cultuureducatie op zelfwaardering, schoolwelbevinden, creativiteit en schoolprestaties. Dit is een positieve ontwikkeling omdat de rol van de docent van grote invloed is op de beleving en beoordeling van cultuureducatieprojecten door de leerlingen, zoals we zojuist hebben geconcludeerd.

4.4 Effecten van cultuureducatie

Het meest positief zijn de kunstvakdocenten over de effecten van cultuureducatie op zelfwaardering en schoolwelbevinden. De docente fotografie stelt dat cultuureducatie zich uitstekend leent voor het bevorderen van zelfwaardering bij leerlingen. *"Ik kan iedereen een compliment geven in mijn les. Het maakt niet uit, ongeacht wat ze doen, ik kan altijd iets vinden wat goed is."* De bredeschoolcoördinator benoemt ook het geven van complimenten en zegt daarnaast dat het belangrijk is dat leerlingen zelf mogen kiezen bij welke kunstdiscipline ze een workshop willen volgen. Dan kiezen ze waarschijnlijk iets waar ze goed in zijn waardoor ze vaak geen negatieve commentaren krijgen van docenten. Daarnaast leren ze in deze lessen, meer dan bij andere vakken, samen te werken en zich te uiten. Dat is niet alleen positief voor het schoolwelbevinden maar ook voor het algehele welbevinden van de leerlingen. De percussiedocent legt uit dat hij de leerlingen niet simpelweg leert om ritmes te spelen, maar dat hij ze ook een 'instrument' meegeeft om zich te uiten.

"Dan merk je dus dat ze leren om wat je in je hoofd hebt en wat je verbaal misschien niet zou kunnen, dat kun je wel met je handen doen. (..) Het is de meest directe vorm van een emotie uiten via een hulpmiddel." – docent percussie

De vorm van het project blijkt hierin wederom van groot belang voor het creëren van een zo groot mogelijke kans op die positieve effecten. Wanneer een leerling bij een kunstdiscipline wordt geplaatst waar hij of zij totaal geen talent voor blijkt te hebben, zou het juist een averechts effect kunnen hebben op zaken als zelfwaardering en (school)welbevinden. Zo geeft de docent graffiti het voorbeeld van een workshop dans waarbij één leerling een "stijve hark" blijkt te zijn en het maar niet lukt om mee te komen met de rest van de groep. In zo'n situatie draagt het niet bij aan een positief zelfbeeld. Cultuureducatie is dus niet vanzelfsprekend goed voor zelfwaardering en schoolwelbevinden. De docent speelt daarin wederom een belangrijke rol.

De vorm van het project speelt ook een belangrijke rol wanneer we kijken naar de bijdrage aan het sociale klimaat binnen de school. In dit geval draagt de opzet waarbij de klassen uit het eerste en tweede leerjaar worden gemengd daar in het bijzonder aan bij, stelt de bredeschoolcoördinator. Hij is echter één van de weinigen die ook daadwerkelijk op dat gebied een verschil merkt met de start van het project, drie jaar geleden.

"Kijk, als je vijf zes weken bij elkaar in de klas zit en best intensief met elkaar samengewerkt hebt, ja als dan blijkt dat een leerling toch best wel aardig of leuk is, waarom zou je dan niet ook na de les of in de pauze met die leerling omgaan? Die stap is dan snel gemaakt. Terwijl in de aula naar iemand toestappen is vaak heel moeilijk en heel groot." – bredeschoolcoördinator

Ook de docent radiomaken zegt een verschil te merken in hoe de leerlingen met elkaar omgaan en met elkaar communiceren. Hij ziet dat ook vooral in hun houding en attitude maar zegt daarover alleen te kunnen oordelen aan de hand van zijn eigen lessen. De docente afrodans deelt zijn ervaring en merkt ook dat wanneer leerlingen elkaar beter leren kennen, ze elkaar ook gaan stimuleren.

"Sowieso in de verdiepingslessen wordt het heel duidelijk dat ze elkaar iedere les beter kennen en dat het ook gezelliger wordt en dat ze zich op hun gemak voelen bij elkaar. Ik had ze de opdracht gegeven om een keer buiten te dansen en dat ik het dan ging filmen en een montage zou maken. Dat durfden ze eerst niet maar omdat ze elkaar nu beter kennen zeiden ze; 'ja joh we doen het gewoon' en dan motiveren ze elkaar waardoor uiteindelijk wel iedereen het gedaan heeft." - docente afrodans

Toch merken niet alle betrokken een verbetering in het sociale klimaat op school. De graffitidocent zegt dat hij te weinig (1,5 uur) op school aanwezig is per week om dat waar te nemen. De percussiedocent staat er positief tegenover maar vindt wel dat er dan *"toch nog wat meer puntjes op de i gezet moeten worden"* wat de opzet van het project betreft. De tijd is volgens hem te kort om voldoende aandacht aan de groepsvorming te kunnen besteden. Ook de directeur zegt geen verschil te merken, hoewel hij wel van mening is dat het project een positief effect heeft op het sociale klimaat binnen de school.

Van een positief effect van cultuureducatie op schoolprestaties zoals rekenen en taal zijn de kunstvakdocenten minder overtuigd. De visie van de dansdocente sluit naadloos aan bij de visie van Hetland en Winner (2004) die stellen dat cultuureducatiebeleid zich niet moet richten op instrumentele effecten van kunst, los van het feit of die effecten wel of niet bewezen kunnen worden. Ze bekijkt het vanaf de andere kant en stelt dat je je ook kunt afvragen wat de invloed van wiskunde is op andere schoolvakken.

"Dus wat dat betreft denk ik dat er niet per se altijd samenhang is tussen de vakken. (...) Ik weet niet of muzieklessen je gaan helpen bij wiskundeles. Ik denk ook niet dat dat nodig is. Laat muziek gewoon muziek zijn en wiskunde wiskunde. Wiskunde moet je toch ook leren. En laat ze muziek ook leren." – docente afrodans

De bredeschoolcoördinator en de directeur zijn iets positiever over de aanwezigheid van transfers tussen schoolprestaties en cultuureducatieprojecten. De bredeschoolcoördinator is de mening toegedaan dat leerlingen van drie uur rekenen en twee uur dansen per week waarschijnlijk beter gaan presteren dan van vijf uur rekenen. Volgens de directeur is het plezier waarmee je iets doet van groot belang. Vervolgens moeten leerlingen gestimuleerd worden waardoor ze vanzelf beter gaan presteren.

Het is opvallend dat het geloof in de verschillende effecten van cultuureducatie zo breed gedragen wordt. Aan de hand van kwantitatieve studies naar causale verbanden kunnen instrumentele effecten van cultuureducatie immers niet of nauwelijks worden aangetoond (Haanstra, 2000; Hetland & Winner, 2004; Peters, 2012). Ook uit de interviews blijkt dat betrokkenen regelmatig aangeven deze effecten niet waar te nemen. Desondanks wordt het geloof erin breed gedeeld. Dit is een discrepantie die moeilijk verklaard kan worden. De betrokkenheid van het grote aantal belanghebbende partijen kan een mogelijke verklaring zijn. Projectpartners en financierders werken soms vanuit verschillende perspectieven (Galloway, 2009: 138). Zo kan de afhankelijkheid van overheidssubsidies bijvoorbeeld een belangrijke rol spelen in de antwoorden van overige betrokkenen bij het project. De overheid legt haar prioriteiten bij het verbeteren van taal

en rekenen. Daarnaast is het beleid steeds meer *evidence-based* geworden. Het is goed mogelijk dat betrokkenen zich hierdoor genoodzaakt voelen het geloof in instrumentele effecten vast te houden. Geldschieters moeten immers te allen tijde te vriend worden gehouden. Op de vraag of hij gelooft in de instrumentele effecten van cultuureducatie antwoordt een kunstvakdocent:

"Zeker. (...) Maar doe je dat op een heleboel andere manieren, dan heeft het juist weer averechtse gevolgen. Dus het is heel tricky om dat recht te praten of het juist in perspectief te brengen, omdat iedereen het net weer anders ziet. Je hoeft maar net even zo te doen en er is heel veel veranderd." – docent radiomaken

Wellicht wordt het geloof in de instrumentele effecten ook versterkt doordat onderzoeken naar de concrete opbrengsten van cultuureducatie zo complex zijn. Wanneer we de effecten van cultuureducatie aan de hand van kwantitatieve studies moeilijk kunnen identificeren, betekent dat immers niet dat cultuureducatie niets oplevert. Verschillende auteurs pleiten dan ook voor vormen van onderzoek waarbij rekening gehouden kan worden met specifieke contexten (Hetland & Winner, 2004; Galloway, 2009). Doordat de context en uitvoering van cultuureducatieprojecten aanzienlijk varieert, levert de generaliseerbaarheid van studies naar causale verbanden tussen cultuureducatie en effecten gemakkelijk problemen op. Ook is het soms moeilijk om uit te sluiten wat de oorzaak en wat het gevolg is. De docente fotografie is van mening dat de verbetering van het sociale klimaat binnen de school niet per se een gevolg hoeft te zijn van cultuureducatie. Het is evengoed mogelijk dat een goed sociaal klimaat binnen de school een voorwaarde is voor een succesvol cultuureducatieproject.

"Maar ik denk dat je met de hele school moet zorgen dat het leuk is voor iemand om naar school te gaan. En ik denk dat het veel meer zit in duidelijkheid, structuur, grenzen aangeven en aandacht geven aan de leerling. (...) Maar dat het eerst aangepakt moet worden op een ander vlak. En dat daarna kunst en sport aan dat soort dingen heel goed kunnen bijdragen." - docente fotografie

Dit blijkt ook uit het onderzoek van De Groof, Elchardus, en Stevens (2001) naar leerlingparticipatie in het secundair onderwijs. Zij concluderen dat de aanwezigheid van een participatiecultuur onder leerlingen samenhangt met een grotere schoolbetrokkenheid en een positievere schoolcultuur. Een veilig gevoel op school zou dus heel goed een voorwaarde kunnen zijn voor een goede inbedding van cultuureducatie.

Wanneer blijkt dat kwantitatief onderzoek naar de effecten van cultuureducatie minimale resultaten oplevert, kunnen we ons afvragen of we deze onderzoeken in die

vorm moeten blijven uitvoeren. Zinvoller is het om vormen van onderzoek in te zetten waarbij het mogelijk is om de verschillende contexten mee te nemen in de evaluatie van cultuureducatie. Dit is in de lijn met de suggesties van Galloway (2009) die stelt dat een dergelijke evaluatie inzicht zou moeten bieden in het hoe, wat en waarom van de mogelijke effecten. Persoonlijk ben ik van mening dat kwantitatief onderzoek naar de effecten van cultuureducatie niet hoeft te worden uitgebannen, mits het wordt gecombineerd met een vorm van kwalitatief onderzoek. Galloway bespreekt vier studies waarin een eerste stap wordt gezet in de richting van het ontwikkelen van een theorie over causale verbanden tussen kunst en sociale verandering. Ook hieruit blijkt dat het gebruik van meerdere en gevarieerde onderzoeksmethodes wenselijk is voor het ontwikkelen van overtuigende bewijzen.

De kans dat de huidige politiek substantieel zal investeren in grootschalig longitudinaal onderzoek is minimaal. Dit is één van de redenen waarom kleinschalig onderzoek op dit gebied moet worden gekoesterd en zorgvuldig moet worden gekozen en uitgevoerd. De voornaamste reden is echter dat studies naar de effecten van cultuureducatie altijd complex zijn vanwege de grote verschillen in context. De generaliseerbaarheid van deze studies blijft een lastig vraagstuk. De combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek kan daarom een welkome bijdrage leveren aan de kennis over hoe en waarom effecten van cultuureducatie zich wel of niet voordoen. Om hierover een theorie te kunnen vormen zijn veel kleindere en gevarieerde studies noodzakelijk. Vervolgens kan deze theorie ook worden getest op bestaande studies en worden ingezet in (grootschaliger) retrospectief onderzoek. Op deze manier kan bijvoorbeeld een mechanisme worden onderzocht in verschillende contexten (Galloway, 2009:141-142).

Het kunnen aantonen van het rendement van cultuureducatie is van groot belang voor het bestaansrecht van het cultuuronderwijs. Een stevige verankering van cultuureducatie in het schoolcurriculum is in deze tijden lang niet meer vanzelfsprekend. Over de voorwaarden voor een stabiel cultuureducatiebeleid op school hebben de meeste kunstvakdocenten wel ideeën.

4.5 De verankering van cultuureducatie in het schoolcurriculum

Geld is de meest genoemde voorwaarde om enige stabiliteit te kunnen garanderen voor het cultuureducatiebeleid in het onderwijs. Subsidies voor cultuureducatie zijn echter schaars geworden. Dat maakt de toekomst voor cultuureducatieprojecten zoals de top-uren op de Palmentuin erg onzeker. De driejarige ondersteuning van de KCR loopt na dit laatste blok ten einde. Taal en rekenen staan daarnaast bovenaan op de huidige politieke agenda.

"We moeten het geld officieel alleen maar in 'Beter Presteren' en in rekenen en taal stoppen en dat moeten we ook op die manier verantwoorden. Dat wordt dit jaar aangescherpt dus het wordt heel lastig om dat richting andere vakken af te ramen. Dat is een probleem." – directeur Palmentuin

De directeur heeft aan de bredeschoolcoördinator opdracht gegeven om uit te zoeken wat de mogelijkheden zijn voor een voortzetting van het project. Dat er wel iets blijft voortbestaan op het gebied van cultuureducatie durft hij wel te beloven. Hoe dat eruit gaat zien blijft de vraag. *"Je kan het doen maar dan moet je het concept uitkleden."* Daarnaast blijkt het project minder gelijkwaardig aan de andere schoolvakken dan de bredeschoolcoördinator graag zou zien. Eerst moet er volgens de directeur namelijk *"gewoon les worden gegeven"*. Vervolgens kan de bredeschoolcoördinator op zoek naar de mogelijkheden voor een voortzetting van het cultuureducatieproject. De uren die hij daaraan besteedt, moeten echter ook betaald worden. *"Het wordt dus een afweging"*.

Hieruit blijkt de ondergeschikte positie van cultuureducatie binnen het onderwijscurriculum. Dat geldt allerminst alleen voor vmbo Palmentuin. Over de hele breedte van het onderwijs is dit merkbaar (Onderwijsraad 2011a, 2011b). Deze tendens is goed te verklaren aan de hand van de heersende visie op de taak van het onderwijs. Met het *"gewoon lesgeven"* doelt de directeur waarschijnlijk op de taak van scholing die het onderwijs is toegedaan. Het gaat dan over de voorbereiding op het uitvoeren van een beroep. De maatschappelijke opdracht van het onderwijs is echter tweeledig; scholing en vorming. Naast het voorbereiden op bepaalde professionele verantwoordelijkheden, heeft het onderwijs ook de taak tot algemene mensvorming (Vanderstraeten, 2001). Hieronder vallen vakken als levensbeschouwing, geschiedenis en filosofie, maar ook cultuureducatie is zo'n vormingsvak.

Het begrip *vorming* kan worden opgesplitst in twee onderdelen: oriëntatie en zingeving. In het eerste geval gaat het over het bieden van een bredere blik op de wereld. Het is kennisoverdracht in brede zin, waarbij ook wordt ingegaan op richtinggevende noties als (morele) inzichten, waarden en idealen. Op deze manier kan de verworven kennis met 'wijsheid' worden toegepast (Vos, 2011). Het tweede onderdeel van vorming is zingeving. Hierbij gaat het over het proces waarin men tot zingeving kan komen. Doordat een leerling zich bezig houdt met doelen, waarden en idealen raakt hij ermee betrokken. Het is die betrokkenheid die houding en handelen beïnvloedt (Onderwijsraad, 2011b). Cultuureducatie vormt dus onderdeel van de vormingstaak van het onderwijs. Immers; cultuuronderwijs is onderwijs in zelfbewustzijn waarbij cognitieve vaardigheden als waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren eigen worden gemaakt (Van Heusden, 2011:22).

In de huidige visie op het onderwijs verschuift de vormingstaak steeds meer naar de achtergrond en heeft de aandacht, onder druk van de kenniseconomie, zich meer en meer op de scholingstaak gevestigd. Veel van die aandacht gaat uit naar het verwerven van kennis en vaardigheden die leerlingen voorbereiden op het succesvol kunnen functioneren in de economie. De ervaringsdimensie van het leren zelf wordt daarbij vaak genegerd en de taak van de docent is hoofdzakelijk het overbrengen van zoveel mogelijk abstracte informatie. Dat dit voornamelijk een gevolg is van beleidskeuzes en niet van individuele docenten omschrijft Small (1996:184) als volgt:

"(...) it is simply that when obliged to choose between the quality of their pupils' present experience and the assimilation by those pupils of information which is believed to be necessary for their future benefit (i.e. their success in examinations), [teachers] will inevitably choose the latter, indeed, they have no option but to do so."

Dit wordt gekenmerkt door de grote nadruk op opbrengstgericht leren en de meetbaarheid van onderwijsresultaten (Vos, 2011:36). Ook het cultuur(educatie)beleid ontkomt hier niet aan, zo blijkt uit de besproken theorie in deze thesis.

Aandacht voor het verwerven van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor economisch succesvol functioneren is belangrijk. Desalniettemin heeft een school ook een taak in het creëren van ruimte voor docenten om hun vormende rol goed te vervullen. Ook wanneer het gaat over de vormingstaak, blijkt de docent een belangrijke rol te spelen. Dit is in overeenstemming met de analyse uit paragraaf 4.3. Bij vorming die oriëntatie biedt voor het leven, is de relatie met betekenisvolle personen essentieel (Vos, 2011:44). De Palmentuin heeft ervoor gekozen de vormingstaak voor wat cultuureducatie betreft, over te laten aan externe professionals. Voor een verankering van cultuureducatie in het onderwijs is het belangrijk dat de school een duidelijke visie heeft op het onderwijs en de waarden die daarin voor de school centraal staan. Vervolgens is het van belang dat die waarden worden gekend en gedeeld door zowel de schooldocenten alsook de externe kunstvakdocenten.

De betrokkenheid vanuit de schooldocenten wordt niet altijd opgemerkt door de kunstvakdocenten. Allemaal geven ze aan zelden tot nooit een schooldocent te spreken. Hoogstens wanneer een kunstvakdocent het lokaal van een schooldocent overneemt, vindt er enige vorm van contact plaats. De meeste kunstvakdocenten vinden het opvallend genoeg geen probleem dat er weinig interesse vanuit de vaste schooldocenten is voor hun vak. Reden die daarvoor wordt opgegeven is dat het contact met de bredeschoolcoördinator als voldoende wordt beschouwd. Daarnaast zijn veel kunstvakdocenten druk met andere projecten of een eigen bedrijf.

De tunnelvisie op het eigen vakgebied van schooldocenten, kunstvakdocenten maar ook schoolbestuurders, is ook te verklaren door de manier waarop het onderwijs is opgebouwd. Iedere docent is expert op zijn eigen vakgebied en bekijkt het onderwijs door een bepaalde bril. Daarnaast bepalen het schoolcurriculum en de bijbehorende toetsen en examens wat een leerling moet kennen aan het einde van de rit. Docenten ervaren een grote druk om ervoor te zorgen dat hun leerlingen goede resultaten behalen voor het vak dat de docent in kwestie geeft. Dit laat weinig ruimte over voor leerprocessen die buiten het curriculum vallen en dus niet getoetst worden (Small, 1996). Docenten hebben het vaak al druk genoeg met hun eigen vak en leggen daar dan ook hun prioriteit. Niet de persoonlijke vorming van de leerling staat centraal in het onderwijs, maar de resultaten die de leerling behaalt voor de schoolvakken uit het schoolcurriculum.

De Palmentuin speelt daar op in door cultuureducatie een vaste plek te geven in het schoolcurriculum. Een stabiel cultuureducatiebeleid betekent voor de bredeschoolcoördinator van de Palmentuin in eerste plaats dat zowel leerlingen als schooldocenten eraan gewend raken en dat cultuureducatie een vaste plaats heeft in het rooster. Het moet "normaal" zijn. Dit staat ook beschreven in het cultuureducatiebeleid van de school (Visie en programmering Palmentuin 2011-2012). Dat de leerlingen de cultuurworkshops op dit moment allerminst als normaal ervaren, is deels toe te schrijven aan het gebrek aan betrokkenheid door schooldocenten. Persoonsvorming is relationeel. Interactie en ontmoeting tussen medeleerlingen en docenten is daarbij cruciaal. Met name in het vmbo is een goede relatie van de docent met leerlingen van grote waarde (Vos, 2011:44). Wanneer het opbouwen van een relatie tussen leerling en kunstvakdocent wordt bemoeilijkt (omdat deze vaak maar één blok lesgeeft) is het des te belangrijker dat de vaste schooldocenten zich betrokken weten bij het cultuuronderwijs.

De dansdocente vindt dat de betrokkenheid vanuit schooldocenten een verbeterpunt is voor de Palmentuin.

"Dan komen ze gewoon leerlingen uit je les halen omdat ze denken; 'het is toch maar dans of vrije tijd'. (...) Dat vind ik soms wel een beetje vervelend. Mijn les is net zo waardig als een scheikunde- of Nederlandse les. Daar ga je ook niet zomaar iemand uit halen. Tenminste, ik ken het schoolbeleid daarover niet." – docente afro dans

Ook de docent percussie heeft het idee dat de cultuurlessen als minder waardevol worden gezien dan de overige vakken. Hij vindt het jammer dat er weinig interesse wordt getoond vanuit de schooldocenten wanneer hij en de leerlingen bijvoorbeeld de instrumenten uitladen.

Het gebrek aan betrokkenheid van schooldocenten is een aandachtspunt dat al vanaf het begin van het project speelt, zo blijkt uit evaluatieverslagen. In de beleidsdocumenten van de achterliggende drie jaar wordt het creëren van draagvlak onder schooldocenten, en in het bijzonder mentoren, genoemd als voorwaarde voor de verankering van het project. Hoe dit tot uiting komt, wordt hierin niet genoemd. Een relatief eenvoudige manier om betrokkenheid te creëren is om schooldocenten één keer per blok te laten meekijken of zelfs participeren in de cultuurlessen. Een andere mogelijkheid is het inlassen van presentatiemomenten voor de leerlingen. Dit klinkt eenvoudig maar brengt vanzelfsprekend ook een organisatorische, financiële en tijdsinvestering met zich mee. Wanneer hier echter creatief mee wordt omgesprongen, is een dergelijke realisatie niet onmogelijk.

Een samenwerking tussen het onderwijs en kunstinstellingen waarbij externe kunstvakdocenten worden ingezet, kan een verankering van cultuureducatie in het onderwijs dus ook bemoeilijken. Dat blijkt ook uit het gezamenlijke advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur over de vormgeving van cultuureducatie door scholen (punt 1 van het *Programma cultuureducatie met kwaliteit*) dat inmiddels is gepubliceerd. De deskundigheid om cultuureducatie vorm te geven is gaandeweg verschoven naar het culturele veld. Op scholen zelf is steeds minder kennis en expertise op dit gebied aanwezig (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012:19). Dit heeft ook gevolgen voor de betrokkenheid van schooldocenten. Men kan er voor kiezen om het cultuuronderwijs vorm te geven door eigen docenten in te zetten zoals Van Hoorn en Hagnaars (2012) hebben onderzocht (zie paragraaf 4.3). Één van de kunstvakdocenten ziet wel iets in een vorm waarbij de cultuurlessen worden gegeven door een docent die is aangesloten bij de school.

"Dan maak je dus deel uit van dat team. Je maakt ook deel uit van het overlegorgaan binnen de school. Dan weet je ook meer over de leerlingen. Je kunt beter inspelen op situaties." – docent percussie

Hoewel cultuureducatie op die manier wellicht beter kan worden geïntegreerd in het onderwijs, komt het de kwaliteit niet vanzelfsprekend ten goede. Dit geldt vooral wanneer schooldocenten niet voldoende deskundig zijn in het geven van cultuureducatielessen (Van Hoorn en Hagnaars, 2012). Daarnaast wordt de samenwerking tussen scholen en kunstinstellingen door alle geïnterviewden als waardervol ervaren. Voor de docent radiomaken ligt die meerwaarde juist in het gegeven dat kunstvakdocenten niet binnen de kaders van het schoolbeleid vallen. Zij kunnen daardoor echt iets toevoegen aan het aanbod van de school. Andere meerwaarden die worden genoemd door de kunstvakdocenten zijn: kwaliteit leveren door middel van vakmensen, een groot netwerk, ervaring en expertise, ondersteuning bij het vormgeven

van een visie, intermediair tussen overheid en scholen, en het uitbesteden van het organisatorische deel.

Wanneer de (tijdelijke) samenwerking tussen scholen en kunstinstellingen over het algemeen als waardevol worden beschouwd, zou het dan ook niet waardevol zijn wanneer scholen deze ervaringen onderling met elkaar uitwisselen? In het *Programma cultuureducatie met kwaliteit* (Zeilstra, 2011) zet de overheid alvast in op het verspreiden van *best practices*, onderzoeksresultaten en handreikingen voor scholen, docenten en instellingen (actiepunt 5). Dat is een goede zaak omdat scholen in de huidige onderwijspraktijk op het gebied van cultuureducatie nog voornamelijk als losse eilandjes functioneren, terwijl er veel van elkaars ervaringen geleerd kan worden. Uit de volgende uitspraak blijkt wederom dat cultuureducatie simpelweg geen prioriteit heeft binnen het huidige onderwijs, ook wanneer we het op beleidsniveau betrekken.

"Ik zit in een heel ruimdenkend netwerk waarin we heel veel onderzoeken, maar we hebben het nooit over dit soort dingen gehad, nooit. We komen bij elkaar op school en dan zie je wel eens cultuuruitingen. Dat is misschien wel een typerend iets. Dat je kunt zeggen dat het gewoon op de laatste plaats van de agenda staat." – directeur Palmentuin

Het Fonds Podiumkunsten en Cultuurparticipatie is inmiddels gestart met de ondersteuning van een aantal landelijke projecten met een doorlopende leerlijn cultuureducatie (Zijlstra, 2011:9). Dit paradepaardje van het nieuwe cultuurbeleid, waarin de focus nu juist ligt op een goede verankering van cultuureducatie in het onderwijs, geniet op dit moment nog weinig bekendheid bij de kunstvakdocenten. Ook zien ze weinig heil in een *doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Ze zijn vooral bang dat er weinig ruimte overblijft voor een creatieve invulling van cultuureducatie door scholen en vakdocenten. Deze terughoudendheid kan goed verklaard worden door de huidige onbekendheid met het concept. Duidelijke communicatie en een goede informatievoorziening daarover is dus van groot belang voor een goede implementatie van de leerlijn.

Voor een stevige verankering van cultuureducatie in het schoolcurriculum moet nog veel werk worden verricht, ook op vmbo Palmentuin. Een weldoordachte visie op cultuuronderwijs die wordt gedeeld door alle betrokkenen en wordt ondersteund met heldere doelstellingen is een minimale vereiste. Onderwijs in gevormdheid vraagt om een andere benadering dan een lesprogramma dat door een docent wordt uitgevoerd en cijfermatig wordt afgetoetst. Echter, scholing en vorming moeten niet tegen elkaar uitgespeeld worden, maar met elkaar verbonden zijn (Vos, 2011:39). De toekomst van het TOP-urenproject mag dan onzeker zijn, het heeft in elk geval een goede basis gelegd voor een verankering ervan in het schoolbeleid van de Palmentuin. Wanneer het dan ook

nog zo mag zijn dat de prioriteiten van de overheid niet te ver afglijden naar taal en rekenen, kan een enthousiaste directeur zoals die van vmbo Palmentuin zijn visie op cultuureducatie blijven waarmaken.

"Want dat is allemaal mooi om na te streven maar je moet op een gegeven moment wel geld hebben. Maar het wordt nu wel gedaan. We doen het! Het blijft niet bij praten. Dat hebben we dus geconcludeerd de laatste keer dat we bij een KCR-bijeenkomst waren. Dat wij het wel deden. En dat wij die woorden waarmaken." – directeur Palmentuin

5. Conclusie en aanbevelingen

We begonnen deze thesis met de definitie van Berend van Heusden over kwalitatief goed cultuuronderwijs. Aan deze definitie, die is gekoppeld aan het onderzoek *Cultuur in de spiegel*, wordt door het ministerie van OCW veel waarde gehecht. In het nieuwe cultuureducatiebeleid wordt de kwaliteit van het cultuuronderwijs verder vertaald in een goede verankering van cultuureducatie in het onderwijs en aandacht voor cultuureducatie bij alle culturele instellingen, landelijk en lokaal (Zijlstra, 2011). Aan de focus op een samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen wordt door vmbo Palmentuin al enige jaren gehoor gegeven. In deze thesis stond de vraag centraal hoe deze samenwerking, en het overheidsbeleid op het gebied van cultuureducatie in zijn geheel, in de praktijk wordt gebracht. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Hoe wordt overheidsbeleid op het gebied van cultuureducatie vertaald door Rotterdamse scholen en kunstvakdocenten en op welke wijze hangt deze vertaalslag samen met de beleving en beoordeling door de leerlingen?* In dit laatste hoofdstuk zal getracht worden een antwoord te formuleren op deze vraag aan de hand van de geformuleerde deelvragen. De deelvraag die als eerste aan bod komt, luidt: *Hoe is het cultuureducatiebeleid van vmbo Palmentuin te Rotterdam vormgegeven en hoe wordt dit vertaald door kunstvakdocenten?*

Het huidige cultuureducatiebeleid van de Palmentuin genaamd *Visie en Programmering Palmentuin 2011-2012* is opgesteld in samenspraak met Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam. Kunstvakdocenten geven in de eerste plaats aan niet (volledig) op de hoogte te zijn van dit beleid. Over het algemeen heerst de mening dat dit ook niet noodzakelijk en wellicht zelfs beperkend is voor een eigen creatieve invulling van cultuureducatie in de praktijk. Daarnaast blijken de visie en ideeën van de kunstvakdocenten globaal overeen te komen met de ideeën over cultuureducatie zoals die in de visie en programmering van de school zijn omschreven. De keerzijde van deze constatering is dat dit mogelijk komt doordat de visie en doelstellingen zeer ruim geformuleerd zijn en dus weinig concreet worden gemaakt in het schoolbeleid omtrent cultuureducatie. Dit is een probleem dat Hagenaars (2008:33) al eerder heeft aangekaart.

Een gevolg van ruim geformuleerde doelstellingen is dat ze lastig te meten zijn. In hoeverre de doelstellingen worden behaald, meet de Palmentuin dan ook niet structureel. Antwoorden op vragen of leerlingen daadwerkelijk met meer plezier naar school gaan en of ze door de cultuurworkshops geënthousiasmeerd worden voor kunst en cultuur, bestaan dan ook vaak uit niet meer dan vermoedens. De directeur stelt dat successen en effecten van cultuureducatie *'waanzinnig moeilijk te meten zijn'*. Daar heeft hij gelijk in. Desalniettemin zijn helder geformuleerde doelstellingen een belangrijke voorwaarde om te kunnen meten wat deze doelstellingen uiteindelijk hebben opgeleverd. Ook in het

gezamenlijke advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur wordt gesteld dat er een meer systematische beoordeling van opgedane kennis, vaardigheden en attituden nodig is, alsmede een beoordeling van het werk van leerlingen in relatie tot de gestelde doelen op schoolniveau (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012:16).

De focus op een betere samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen komt bij de Palmentuin tot uiting in de samenwerking met de KCR/SKVR. Daarmee bevindt de Palmentuin zich in een luxepositie omdat de KCR zowel medeontwerper is van het huidige cultuureducatiebeleid van de school en daarnaast de contacten onderhoud met de kunstvakdocenten die in dienst zijn van de SKVR. De visie en doelstellingen van de school worden op deze manier vrij direct overgebracht naar de verschillende kunstvakdocenten die per blok worden ingezet. De expertise van deze kunstvakdocenten wordt door de directie van de school en de leerlingen terdege opgemerkt en gewaardeerd. Anderzijds levert het gebrek aan didactische vaardigheden bij deze vakspecialisten soms lastige dilemma's op. Het grootste dilemma is echter dat de ondersteuning vanuit het KCR niet structureel is, maar na een periode van drie jaar nu wordt beëindigd. Naast de angst voor een korting op de subsidie voor cultuureducatie, verdwijnt hiermee ook een groot deel van de kennis en expertise op dat gebied. Het enthousiasme van de bredeschoolcoördinator (sportdocent van origine) ten spijt, een verankering van cultuureducatie in het onderwijs lijkt in deze praktijksituatie mijlenver weg.

De verschuiving van onderwijs in kunst en cultuur naar het culturele veld heeft de positie van cultuureducatie op school uitgehold; het leergebied heeft weinig status (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012:20). Dat blijkt ook uit de analyse van deze casus. De Palmentuin is erg afhankelijk geworden van het aanbod van de KCR/SKVR. Nu de ondersteuning ten einde loopt, zal er in de eerste plaats een offerte bij de KCR worden opgevraagd voor een (kleinschaligere) voortzetting van het project. Wanneer dat financieel niet haalbaar blijkt, krijgt de bredeschoolcoördinator de opdracht om te onderzoeken wat de mogelijkheden zijn. Ook hij moet daarvoor echter betaald worden. Wanneer ook dat niet haalbaar blijkt, houdt het op.

Het draagvlak voor cultuureducatie binnen het onderwijs neemt af. Dat zien we in de eerste plaats gebeuren onder de vaste schooldocenten. Enkele uitzonderingen daargelaten zijn zij nauwelijks op de hoogte van wat de kunstvakdocenten op 'hun school' komen doen, laat staan dat ze zich er (mede)verantwoordelijk voor voelen. Anderzijds zit een groot deel van de kunstvakdocenten ook niet te wachten op verregaande interesse van hun collega's uit het onderwijs. Zij willen zich in de eerste plaats ten volle richten op hun eigen eilandje in de zee van het onderwijs. Dat ze zich er niet van bewust zijn dat dit wederom niet meehelpt aan de verankering van cultuureducatie in het onderwijs, komt in de meeste gevallen doordat het simpelweg te veraf ligt van de persoonlijke prioriteiten van kunstvakdocenten. Anderzijds is de

persoonlijke visie van kunstvakdocenten wel van groot belang voor de beleving van leerlingen die deelnemen aan cultuureducatieprojecten. Zo komen we bij de tweede deelvraag: *Wat is de beleving en beoordeling van leerlingen die deelnemen aan cultuureducatieprojecten en op welke wijze hangt deze deelname samen met schoolprestaties, creativiteit, schoolwelbevinden en zelfwaardering?*

De motivaties van leerlingen in projecten als deze, blijken sterk afhankelijk van bepaalde randvoorwaarden. Basale zaken als de inroostering van de cultuurlessen kunnen van grote invloed zijn op de waardering ervan. Een inroostering aan het einde van de maandagmiddag terwijl de rest van de school al uit is, wekt een gevoel op van 'verplicht nablijven'. Dit is fnuikend voor het plezier in de lessen. Daarnaast bleek een aantal leerlingen er niet in geslaagd een plek te bemachtigen in hun favoriete profielles (vaak graffiti). Dit vonden zij vervelend. Het ervaren van plezier in de lessen blijkt een belangrijke rol te spelen bij de effecten die ermee bereikt kunnen worden (Peters, 2012). Wanneer de randvoorwaarden het plezier in de lessen bemoeilijken, wordt het ook lastig om verbanden aan te tonen tussen cultuureducatie en schoolprestaties, creativiteit, schoolwelbevinden en zelfwaardering.

We kunnen ons afvragen of die randvoorwaarden bij cultuureducatie een grotere rol spelen dan bij een vak als wiskunde. Wanneer een leerling de keuze heeft tussen het volgen van een wiskundeles of thuisblijven, zal die leerling in de meeste gevallen ook voor dat laatste kiezen. Daarnaast worden de resultaten van wiskunde, in tegenstelling tot de resultaten van cultuureducatie, wel meegenomen in internationale statistieken, ongeacht de randvoorwaarden¹. Cultuureducatie krijgt enerzijds een bijzondere positie toegewezen in die zin dat het anders moet/mag zijn dan andere schoolvakken (plezierig). Tegelijkertijd moet het ook 'normaal' zijn dat het vak een vaste plaats heeft in het schoolcurriculum en moet het op gelijke hoogte staan met andere schoolvakken. Ondanks alle inspanningen om de kunstvakken te integreren in het onderwijs bewijst het bovenstaande dat cultuureducatie simpelweg buiten de norm valt van wat in onze cultuur belangrijk wordt gevonden voor de ontwikkeling van leerlingen. Onderwijs wordt in toenemende mate gezien in het licht van de kenniseconomie. Dat het economische belang voorop staat blijkt ook uit de focus op opbrengsgericht leren en meetbare schoolresultaten (Onderwijsraad, 2011a). Ook cultuureducatie ontkomt hier niet aan.

Het meten van effecten van cultuureducatie op schoolprestaties, en met name het bepalen welke schoolprestaties relevant zijn om in een evaluatie mee te nemen, is problematisch. Er ontbreekt een goede theorie om te beredeneren waarom bijvoorbeeld percussielessen invloed zouden hebben op schoolprestaties (Peters, 2012). Dit pleit voor een meer holistische benadering van het onderwijs waarin alle vakken ten dienste staan van de ontwikkeling van de leerling. Vorming en scholing hoeven elkaar niet uit te

¹ Zie bijvoorbeeld OECD (2012)

sluiten, maar zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. In plaats van een instrumentele benadering en technisch correct opgezette, generaliseerbare effectstudies is het zinvoller om te bestuderen wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden (Galloway, 2009). Zo kunnen we uit de gesprekken die gevoerd zijn met leerlingen tijdens de focusgroepen concluderen dat heldere kaders waarbinnen leerlingen hun eigen creatieve inbreng kunnen leveren en een output in de vorm van een concreet eindresultaat (product en/of presentatie) belangrijke voorwaarden zijn voor een positieve waardering van de cultuurlessen. Tot slot blijkt de docent een grote rol te spelen in de beleving en beoordeling van het project door leerlingen. De rol van de docent komt nader aan bod in de derde deelvraag. *Wat zijn interne en externe effecten van de deelprojecten en in hoeverre kunnen deze worden toegeschreven aan de concrete lespraktijken en de beleving en beoordeling door de leerlingen?*

We hebben zojuist geconcludeerd dat het meten van effecten van cultuureducatie sterk onderhevig is aan bepaalde condities. Een kunstvakdocent die passie uitstraalt voor zijn vak en dit op een goede manier weet over te dragen op de leerlingen is daar één voorbeeld van. Daarnaast zijn helder geformuleerde doelstellingen een voorwaarde om te kunnen meten wat ze uiteindelijk hebben opgeleverd. Hoewel de directie en de meeste kunstvakdocenten wel geloven dat cultuureducatie iets oplevert op zowel inhoudelijk vlak als op het gebied van zelfwaardering, schoolwelbevinden en creativiteit, blijft het bij vermoedens. Of de doelstellingen worden behaald, wordt immers door de Palmentuin niet structureel gemeten.

Of de ene kunstdiscipline beter is voor het behalen van bepaalde doelstellingen of het bereiken van bepaalde effecten kan uit dit onderzoek dan ook niet hard worden gemaakt. De meningen daarover onder de betrokkenen lopen op dat gebied sterk uiteen. Wel kunnen we stellen dat wanneer de school de (rand)voorwaarden zo veel mogelijk serieus neemt, dit de kans op het behalen van de doelstellingen en het bereik van externe effecten aanzienlijk vergroot. Voor de beleving en beoordeling door de leerlingen zijn condities als de plaats van de lessen in het schoolprogramma en de deskundigheid van de docent van grote betekenis. Een goede basis waar vanuit vertrokken kan worden is dus het halve werk.

Resumerend kunnen we stellen dat voor een stevige verankering van cultuureducatie in het onderwijs nog veel werk verricht moet worden. De Palmentuin is een mooi voorbeeld van een geslaagde samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen. Tegelijkertijd zien we dat dit het risico vergroot voor een verschuiving van de deskundigheid van de scholen naar het culturele veld. Wanneer de samenwerking wordt beëindigd, heeft dit grote gevolgen voor de voortzetting van cultuureducatieprojecten zoals deze. Om dit te voorkomen is het in de eerste plaats van belang dat scholen zelf deskundiger worden op het gebied van cultuureducatie. De samenwerking tussen culturele instellingen en het onderwijs moet er vooral op gericht zijn scholen

zelfstandiger en deskundiger te maken. De doorlopende leerlijn cultuureducatie tezamen met het bijbehorende raamleerplan kunnen daarbij een prima hulpmiddel zijn.

Verder is het voor een succesvolle uitvoering van het overheidsbeleid *cultuureducatie met kwaliteit* noodzakelijk dat de school een duidelijke visie heeft en die weet te vertalen in helder geformuleerde en meetbare doelstellingen. In hoeverre deze doelstellingen worden behaald moet veel intensiever en in de eerste plaats veel structureler worden geëvalueerd. Het huidige cultuureducatieproject van de Palmentuin vertoont duidelijke raakvlakken met het Rotterdamse onderwijsbeleid en is daardoor erg gericht op de externe effecten van cultuureducatie. Als gevolg daarvan verschuift de intrinsieke waarde van cultuureducatie steeds meer naar de achtergrond. De Palmentuin vindt cultuureducatie belangrijk, maar ziet zich onder druk van het huidige politieke klimaat genoodzaakt haar prioriteiten elders te stellen. Gebrek aan tijd en geld wordt dan ook vaak genoemd als een belemmering om het onderwijs in kunst en cultuur voort te zetten, laat staan te verbeteren. Dat hoeft echter allerm minst te betekenen dat we cultuureducatie dan maar een stille dood moeten laten sterven.

De samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen kan veel efficiënter en effectiever. Daarnaast kunnen scholen onderling veel van elkaars ervaringen op het gebied van cultuureducatie leren, door bijvoorbeeld presentaties van *best practices*. Wanneer scholen op dit gebied minder als losse eilandjes gaan functioneren, kan er meer worden bereikt met minder middelen. Tegelijkertijd is dit een goede stap in de richting van *cultuureducatie met kwaliteit*. Anderzijds is het van belang dat niet alleen het onderwijs beter gaat samenwerken met het culturele veld en scholen onderling beter gaan samenwerken. Ook beleidsmakers op landelijk, provinciaal en gemeentelijk niveau moeten hun beleid beter op elkaar afstemmen. Een school als de Palmentuin hoeft zich dan niet langer meer te bewegen richting de huidige spagaat. Links trekt het landelijke cultuureducatiebeleid van staatssecretaris Zijlstra dat is gericht op een verankering van cultuureducatie in het onderwijs. Rechts trekt het Rotterdamse onderwijsbeleid dat door haar volledige focus op beter presteren het cultuureducatiebeleid op scholen dwingt zich te legitimeren aan de hand van haar instrumentele effecten. Deze spagaat is desastreus gebleken voor haar positie in het onderwijs.

Voor een goede afstemming tussen beleidsmakers en de onderwijspraktijk is wetenschappelijk onderzoek naar de impact van cultuureducatie onmisbaar. In het huidige politieke klimaat zijn substantiële investeringen in grootschalig longitudinaal onderzoek schaars. Daarnaast is er geen sprake van één pasklaar antwoord op onderzoeksvragen met betrekking tot cultuureducatie. Voor het verzamelen van bewijzen en het ontwikkelen van theorieën die bruikbaar zijn voor zowel onderwijspraktijk als beleidsmakers, is het realiseren van talrijk, kleinschalig wetenschappelijk onderzoek van groot belang. Met 'wetenschappelijk onderzoek' wordt in dit verband niet exclusief de

kwantitatieve methoden bedoeld, waarbij objectiviteit, vaststaande antwoorden en een correcte methodologie centraal staan. Definitief bewijs van causaliteit is moeilijk te bereiken, aldus Galloway (2009:142). Dit besef lijkt echter nog maar minimaal te zijn doorgedrongen tot het onderzoeksgebied van cultuurbeleid. Daarnaast is er nog maar weinig kennis van alternatieve onderzoeksmethoden naar causale relaties die meer geschikt zijn voor de toepassing op onderzoek naar cultuurbeleid, waarin de context een cruciale rol speelt.

Voor toekomstig onderzoek rondom dit onderwerp sluit ik mij aan bij de aanbeveling van Galloway (2009:133,142). Onderzoek naar de impact van cultuureducatie moet gebaseerd zijn op een generatief begrip van de causale verandering, waarbij theorie de basis vormt. Deze vorm van onderzoek draagt bij aan het ontwikkelen van theoriën over causale verandering. Daarnaast biedt het kennis over hoe en waarom veranderingen zich voordoen (wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden). Zo blijkt uit dit onderzoek bijvoorbeeld dat hoewel de Palmentuin erg tevreden is over het cultuureducatieproject en de samenwerking met een expert op het gebied van cultuureducatie, dit in de praktijk niet altijd de gewenste resultaten oplevert. Het kan voor beleidsmakers van groot belang zijn te weten dat er een verband bestaat tussen basale zaken als inroostering van de cultuurlessen en het plezier dat leerlingen eraan beleven.

In de situatie van de Palmentuin, waar de rest van de leerlingen op school een half uur eerder uit is, speelt dit een belangrijke rol wanneer we willen onderzoeken wat cultuureducatie concreet oplevert. In de context van een andere school hoeft dit echter helemaal niet mee te spelen. Vele kleine onderzoeken waarin wordt gewerkt met een generatief begrip van causale verandering kunnen op deze manier bijdragen aan de ontwikkeling van bewijs. Deze informatie is van groot belang voor beleidsmakers van cultuur(educatie)beleid en is noodzakelijk voor een goede aansluiting van dit beleid bij de onderwijspraktijk.

Literatuurlijst

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Theunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroeske.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*.
- Barron, F. & Harrington, D.M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Bunnik, C. & E. van Huis. (2011). *Niet tellen maar wegen. Over de zin en onzin van prestatieafspraken in de culturele sector*. Amsterdam: Boekmanstudies.
- Buys, M. & E. Miller. (2009). Enhancing social capital in children via school-based community cultural development projects : a pilot study. *International Journal of Education and the Arts*, 10(3).
- Byrne, C., MacDonald, R., & Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *B. J. Music Ed.*, 20(3), 277-290.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152. DOI: 10.1177/0305735604041491
- Cowan, M.M. & F.M. Clover. (1991). Enhancement of Self-Concept through Discipline Based Art Education. *Art Education*, 44(2), 38-45.
- Damen, M-L. (2010). *Cultuurdeelname en CKV: studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- De Groof, S., Elchardus, M. & Stevens. F. (2001). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk*. Vrije Universiteit Brussel: Onderzoeksgroep TOR.
- Demorest, S.M. & S.J. Morisson. (2000). Does music make you smarter? *Music Educators Journal*, 78(2), 33-39+58.
- Derks, A. & H. Vermeersch. (2001). *Gender en schools presteren. Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Vakgroep Sociologie / Onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel.
- Eijck, K. van & W. Knulst (2005). No More Need for Snobbism. High-Brow Cultural Participation in a Taste Democracy. *European Sociological Review*. 21(5), 513-528.
- Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32-40.

- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel: Onderzoeksgroep TOR.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Galloway, S. (2009). Theory-based evaluation and the social impact of the arts. *Cultural trends*, 18, 125-148.
- Haanstra, F. (2000). Dutch Studies of the Effects of Arts Education Programs on School Success. *Studies in Art Education*, 42(1), 20-35
- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. *Cultuur+Educatie*, 21, 10-48.
- Hetland, L. & E. Winner. (2004). Cognitive transfer from arts education tot non-arts outcomes: Research evidence end policy implications. In: M. Eisner & M. Days (eds.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. Mahwah: National Art Education Association.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen en SLO.
- Heusden, B. van. (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Hoorn, M. van. & P. Hagenaars. (2012) Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. *Cultuur+Educatie*, 12(33), 48-71.
- Hope, S. (2010). Creativity, Content, and Policy. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 39-47.
- IJdens, T. (2012). Een kwestie van onderwijskwaliteit. *Cultuur+Educatie*, 12(33), 8-28.
- 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(3), 208-227.
- Ministerie van OCW/Boekmanstudies. (2007). *Cultuurbeleid in Nederland*. Den Haag/Amsterdam: Boekmanstudies.
- OECD. (2010). *PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD publishing.
- Onderwijsraad. (2011a). *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011b). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Peters, M. (2012). *De effecten van cultuureducatie op schoolprestaties, creativiteit,*

- zelfwaardering en schoolwelbevinden*. Masterscriptie Kunst- en cultuurwetenschappen. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Erasmus School of History, Culture and Communication.
- 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, 657-87.
- Schönau, D. (2012). Kwaliteit in soorten: goede of excellente kunsteducatie? *Cultuur+Educatie*, 12(33), 30-45.
- Schuurman, M.I.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 TNO.
- Small, C. (1996). *Music, society, education*. Hanover: Wesleyan University Press. Originally published: London: J. Calder, 1977.
- Staatscourant 2012 nr. 1714. 27 januari 2012.
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2012-1714.html> Geraadpleegd: 25 mei 2012.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Vanderstraeten, R. (red.) (2001). *Algemene vorming: constructie van een pedagogisch ideaal*. Leuven – Apeldoorn: Garant.
- Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie: Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: HIVA – Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving.
- Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven. In: Onderwijsraad. *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Vos, W. de., Severiens, S., Boom, J. de., Meeuwisse, M., & Hermus, P. (2010). *Met meer plezier naar school. Een onderzoek naar de effecten van brede scholen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit.
- Wilson, J.M. (1998). Art-Making Behavior: Why and How Arts Education Is Central to Learning. *Arts Education Policy Review*, 99(6), 26-33.
- Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Bijlage 1: Interviewschema kunstvakdocenten en directie

Check memorecorder

Naam respondent:

Datum:

Introductie

Voor onderzoek dat ik verricht in verband met mijn Master Thesis voor de studie Kunst en Cultuurwetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, vraag ik graag uw medewerking aan een interview. Het onderzoek richt zich op de verschillende beleidsniveaus waarop cultuureducatie wordt vormgegeven. Het interview zal ongeveer een drie kwartier tot een uur in beslag nemen en er wordt discreet met uw antwoorden omgegaan. Mocht u er problemen mee hebben dat uw naam in de verdere analyse gebruikt wordt, dan kunt u dit aangeven en zal gebruik worden gemaakt van een pseudoniem. Het interview zal worden opgenomen met een memorecorder. Het is daarom belangrijk dat u duidelijk probeert te spreken. Daarnaast zal ik aantekeningen maken tijdens het interview. Wanneer u tijdens het interview vragen of opmerkingen hebt mag u me altijd onderbreken en om verduidelijking vragen. Belangrijk is om te weten dat uw antwoorden niet goed of fout zijn. Het gaat juist om uw persoonlijke mening. Heeft u tot hier toe nog vragen?

Dan gaan we nu beginnen met het interview.

Topics / beginvragen	Subtopics / doorvraagopties
1. Persoonsgegevens <i>Kun je jezelf even voorstellen?</i>	Leeftijd <i>Wat is je leeftijd?</i> Opleiding <i>Wat is je hoogst genoten opleiding?</i> Werk <i>Wat voor werk doe je momenteel?</i> <i>Wat is je huidige functie?</i> Vrije tijd <i>Waar liggen je interesses?</i>

<p>2. Persoonlijke doelen</p> <p><i>Kun je me vertellen wat je zelf als kind aan cultuureducatie hebt meegekregen?</i></p> <p><i>Waarom is cultuureducatie volgens jou persoonlijk belangrijk?</i></p> <p><i>Kun je beschrijven hoe een gemiddelde les in de top-uren eruit ziet?</i></p>	<p>Achtergrond</p> <p><i>Hoe heb je dat ervaren?</i></p> <p><i>Heeft het je geholpen tijdens je schoolcarrière?</i></p> <p><i>Op welk gebied?</i></p> <p><i>Heeft het je ook iets gebracht in je huidige leven?</i></p> <p><i>Als je maar één ding mag uitkiezen wat je elk kind kan meegeven, wat zou dat dan zijn?</i></p> <p><i>Wat wil je zelf bereiken met de top-uren/kunstworkshop?</i></p> <p><i>Ben je daar (achteraf) tevreden over?</i></p> <p><i>Waarom wel/niet?</i></p>
<p>3a. Schoolbeleid (directeur/coördinator)</p> <p><i>Kun je een beknopte omschrijving geven van het schoolbeleid omtrent cultuureducatie?</i></p> <p><i>In hoeverre ben je betrokken bij de totstandkoming van dit beleid?</i></p> <p><i>Wat zijn de belangrijkste doelstellingen uit het beleid?</i></p> <p><i>Kun je zeggen of deze doelstellingen ook behaald worden?</i></p> <p><i>Hoe ziet de toekomst voor dit project eruit?</i></p>	<p>Algemeen</p> <p><i>Waarin is dit beleid uniek?</i></p> <p><i>Wat zijn de sterke punten uit het beleid?</i></p> <p><i>Wat zijn de minder sterke punten?</i></p> <p>Totstandkoming</p> <p><i>Hoe is het beleid totstandgekomen?</i></p> <p><i>Zou je meer of minder betrokken willen zijn?</i></p> <p><i>Waarom?</i></p> <p>Doelstellingen</p> <p><i>Waarom deze?</i></p> <p><i>Waar zijn ze op gebaseerd?</i></p> <p><i>Hoe komt dat?</i></p> <p><i>Waar leid je dat uit af?</i></p> <p>Verankering</p> <p><i>Wat zijn de toekomstperspectieven op het gebied van cultuureducatie en voor de top-uren specifiek?</i></p> <p><i>Wat zijn de voorwaarden voor een stabiel beleid op dat gebied?</i></p> <p><i>Wat is de invloed van schooldocenten en klasmentoren hierop?</i></p>
<p>3b. Schoolbeleid (kunstvakdocenten)</p> <p><i>Ben je op de hoogte van het schoolbeleid</i></p>	<p>Algemeen</p> <p><i>Zo ja, kun je een beknopte omschrijving</i></p>

<p><i>omtrent cultuureducatie?</i></p> <p><i>Één van de doelstellingen is het bieden van een eerste kennismaking met, en de verdieping van kunst en cultuur. Sluit dit aan bij de praktijk van jouw lessen?</i></p> <p><i>In hoeverre dragen jouw lessen bij aan het enthousiasmeren van de leerlingen voor kunst en cultuur?</i></p> <p><i>Ben je tevreden met de tijd die nu is gereserveerd voor jouw lessen?</i></p> <p><i>Hoe zie je toekomst voor dit project tegemoet?</i></p>	<p><i>geven?</i></p> <p><i>Waarin is dit beleid uniek?</i></p> <p><i>Wat zijn de sterke punten uit het beleid?</i></p> <p><i>Wat zijn de minder sterke punten?</i></p> <p><i>Zo nee, hoe komt dat?</i></p> <p><i>Wat vind je daarvan?</i></p> <p>Doelstellingen</p> <p><i>Waar wel en waar niet?</i></p> <p><i>Ben je van mening dat jouw lessen aansluiten op de leefwereld van de leerlingen?</i></p> <p><i>Waar merk je dat aan?</i></p> <p><i>Op welke punten blijft het moeilijk?</i></p> <p><i>Hoe komt dat?</i></p> <p><i>Waarom wel/niet?</i></p> <p><i>Welke rol speelt de gereserveerde tijd in het behalen van de doelstellingen?</i></p> <p><i>Heb je suggesties voor verbetering?</i></p> <p>Verankering</p> <p><i>Wat zijn de voorwaarden voor een stabiel kunstproject volgens jou?</i></p> <p><i>Voldoet de Palmentuin hieraan?</i></p> <p><i>Hoe wordt er door docenten en klasmentoren naar de top-uren gekeken?</i></p> <p><i>Wat merk je hiervan?</i></p>
<p>4. Uitwerking in de praktijk</p> <p><i>Wat is volgens jou de meerwaarde van een samenwerking tussen scholen en culturele instellingen?</i></p> <p><i>Is er ook sprake van een samenwerking tussen scholen?</i></p> <p><i>Ben je bekend met het concept van de doorlopende leerlijn?</i></p>	<p>Samenwerking</p> <p><i>Komt die meerwaarde in dit project tot zijn recht?</i></p> <p><i>Waarom wel/niet?</i></p> <p><i>Wat is je visie hierop?</i></p> <p><i>Is er sprake van een ontwikkeling van deze doorlopende leerlijn?</i></p>

<p><i>In hoeverre denk je dat cultuureducatie een positief effect kan hebben op het schoolwelbevinden van leerlingen?</i></p> <p><i>Kunnen de top-uren ook een bijdrage leveren aan het sociale klimaat binnen de school?</i></p> <p><i>Geloof je dat cultuureducatie ook een positief effect kan hebben op schoolprestaties, creativiteit en zelfwaardering?</i></p> <p><i>Welke rol spelen de verschillende lespraktijken van de kunstvakdocenten bij de effecten die worden waargenomen?/Hoe belangrijk is de manier van lesgeven voor de effecten die worden waargenomen?</i></p> <p><i>Is de ene discipline beter voor het realiseren van bepaalde (interne/externe) effecten dan de andere?</i></p> <p><i>Wat vind je ervan dat er vanuit de overheid zo wordt gefocust op de externe effecten van cultuureducatie?</i></p>	<p><i>Wordt de Palmentuin hierbij ondersteund door de gemeente of provincies?</i></p> <p><i>Is hier behoefte aan?</i></p> <p>Effecten</p> <p><i>Waar merk je dat aan?</i></p> <p><i>Hoe zou dat komen?</i></p> <p><i>In welk opzicht?</i></p> <p><i>Is er een verschil merkbaar met de periode vóór de start van dit project?</i></p> <p><i>Ben je daar in je lessen ook bewust op gefocust?</i></p> <p><i>Neem je dat ook waar?</i></p> <p><i>Kun je een concreet voorbeeld noemen?</i></p> <p><i>In hoeverre worden kunstvakdocenten hierop aangestuurd en gemonitord?</i></p> <p><i>Merk je een verschil met andere scholen waar je kunstlessen verzorgt?</i></p> <p><i>Waar ligt dat aan?</i></p> <p><i>Welke disciplines zijn succesvol en welke minder?</i></p> <p><i>Hoe komt dat?</i></p>
---	--

Bijlage 2: 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
<p>1. Persoonsgegevens Kun je jezelf even voorstellen?</p>	<p>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.</p>
<p>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?</p>	<p>Welk profiel zou je dan liever kiezen? Waarom?</p>
<p>3. Rol van plezier Als je maar 1 ding mag noemen wat je het allerleukst vond aan de profielles, wat zou dat dan zijn? Als je maar 1 ding mag noemen wat je het minst leuk vond aan de profielles, wat zou dat dan zijn?</p>	<p>Waarom juist dat? Heeft dat ook met de docent te maken? Waarom juist dat? Heeft dat ook met de docent te maken?</p>
<p>4. Rol van de docent Was de uitleg van de docent tijdens de lessen duidelijk? Als je de docent een tip zou mogen geven hoe hij/zij het beter kan doen, wat zou dat</p>	<p>Als je iets niet snapte, kon je dan genoeg vragen stellen?</p>

<p><i>dan zijn?</i> <i>Welk cijfer zou je de docent geven?</i></p>	
<p>5. Effecten</p> <p><u>Schoolwelbevinden</u> <i>Als je een profielles hebt gehad, voel je je dan meestal blij of juist ontevreden?</i> <i>En vooraf; verheugde je je op de lessen?</i> <i>Vind je het door de profiellessen leuker of juist niet leuker om naar school te gaan, of maakt het je niet uit?</i></p> <p><u>Creativiteit</u> <i>Had je het gevoel dat je je eigen ideeën en creativiteit kon gebruiken in de lessen?</i> <i>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.</i></p> <p><u>Zelfwaardering</u> <i>Heb je iets moois gemaakt of gedaan tijdens de profiellessen waar je erg trots op bent?</i></p> <p><i>Heb je het gevoel dat je je medeleerlingen beter begrijpt nu je 1 of zelfs 2 jaar profiellessen hebt gevolgd?</i></p>	<p><i>Hoe komt dat?</i></p> <p><i>Waarom wel/niet?</i></p> <p><i>Waarom maakt dat je trots?</i> <i>Vind je dat je je talent hebt ontdekt?</i> <i>Heb je talenten bij andere leerlingen gezien?</i> <i>Kun je daar een voorbeeld van geven?</i> <i>Hoe zou dat komen?</i></p>
<p>6. Verdieping <i>Zou je het leuk vinden om hier in je vrije tijd of op school mee door te gaan?</i></p>	<p><i>Waarom wel/niet?</i></p>

Bijlage 3: Paper voor de conferentie *Onderzoek in Cultuureducatie*

De effecten van cultuureducatie op schoolprestaties, creativiteit en welbevinden

Liesbeth Kom, Marlon Peters, Jaco van den Dool en Koen van Eijck

Erasmus Universiteit Rotterdam

Erasmus School of History, Culture and Communication

Afdeling Kunst- en Cultuurwetenschappen

Postbus 1738

3000 DR Rotterdam

email: vaneijck@eshcc.eur.nl (Koen van Eijck), vandendool@eshcc.eur.nl (Jaco van den Dool)

Paper voor de Conferentie "Onderzoek in Cultuureducatie"

Cultuurnetwerk i.s.m. Erasmus Universiteit Rotterdam

21 juni 2012, Erasmus Universiteit Rotterdam

Samenvatting

Dit paper doet verslag naar een pilot studie onder leerlingen en docenten van vmbo-school Palmentuin Rotterdam naar de effecten en beleving van kunsteducatieve projecten. Met dit onderzoek wordt getracht vast te stellen wat cultuureducatie oplevert. Daarom zijn 41 leerlingen van 2 klassen gevolgd gedurende de looptijd van een reeks workshops. Onder de leerlingen is voorafgaand aan de projecten een voormeting afgenomen en na afloop een nameting, beide via enquêtes. Ook zijn gesprekken met focusgroepen gevoerd en is met de docenten gesproken. De resultaten van de groepen die aan cultuurprojecten deelnamen zijn bovendien vergeleken met die van 20 leerlingen die zich in dezelfde periode richtten op sport in plaats van cultuur. De nadruk ligt op de relatie tussen cultuureducatie enerzijds en schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en schoolprestaties anderzijds. De voorlopige resultaten suggereren effecten op zelfwaardering en creativiteit. Tegelijk blijken de sporters het meest plezier aan hun programma te beleven. Bij de cultuurlessen is de docent van doorslaggevend belang voor de waardering. Hoewel de cultuurworkshops niet slecht gewaardeerd worden, zijn de leerlingen er over het algemeen niet erg gelukkig mee omdat ze het gevoel hebben dat ze extra lang op school worden gehouden.

1. Inleiding: de legitimering van cultuureducatie

Cultuureducatie is niet bepaald een vanzelfsprekend kernelement van het hedendaagse schoolcurriculum. Enerzijds lijkt verantwoordelijk demissionair staatssecretaris van OCW Halbe Zijlstra overtuigd van het belang van cultuureducatie. Het draagt volgens hem bij aan zowel de persoonlijke ontwikkeling als voor de creativiteit van kinderen en de samenleving als geheel (Ministerie van OCW, 2011). Het is van derhalve belang om kinderen een stevige basis te bieden op het gebied van kunst en cultuur. Tegelijk zien we dat Zijlstra van de sector verwacht dat deze komt met heldere, meetbare criteria voor cultuureducatie en dat externe effecten een grote rol spelen bij de legitimatie van het beleid hieromtrent. Waar de legitimiteit van cultuursubsidies voorheen niet erg discussie stond, is dat in het huidige politieke debat wel anders. Sinds de moord op politicus Pim

Fortuin (6 mei 2002) is het Nederlandse politieke klimaat sterk gepolariseerd. De vanzelfsprekendheid van de opvatting dat het in stand houden van een breed en divers cultureel aanbod een overheidstaak is, wordt nu steeds vaker overschaduwd door vragen als; Waarom zoveel betalen voor iets waar een groot deel van de bevolking geen gebruik van maakt? (Bunnik & Van Huis, 2011). Tijden veranderen en zo ook de opvattingen over cultuur. Net als andere maatschappelijke domeinen moet ook cultuur haar waarde nu bewijzen. Deze bewijslast gaat verder dan het neerzetten van een succesvolle tentoonstelling of performance. Steeds vaker wordt er van culturele instellingen verwacht dat zij een bijdrage leveren aan de samenleving, aan de economische en ruimtelijke ontwikkeling, de creatieve industrie, de sociale cohesie, de integratie van bevolkingsgroepen, et cetera (Bunnik & Van Huis, 2011:12). Deze trend zien we ook doorwerken in het cultuuronderwijs. Lokale overheden vragen scholen het cultuuronderwijs steeds vaker te legitimeren aan de hand van externe effecten. In de beleidsnota *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid* staat beschreven waarom het kabinet cultuureducatie belangrijk vindt; het gaat hoofdzakelijk om persoonlijke ontwikkeling en het bevorderen van de creativiteit van onze samenleving als geheel. De onderzoekende houding die kinderen door cultuureducatie ontwikkelen is van groot belang voor onze kennissamenleving (Ministerie van OCW, 2011:7). De waarde van kunsteducatie staat blijkbaar niet meer op zichzelf (intrinsieke waarde), maar richt zich steeds meer op het dienen van een extern doel.

Dat de intrinsieke waarde van het cultuuronderwijs in Nederland niet langer volstaat als legitimering, blijkt ook uit Rotterdamse onderwijsbeleid 2011-2014. In dit beleid, gepresenteerd onder de veelzeggende naam *Programma Beter Presteren*, ligt de focus meer dan ooit op taal en rekenen voor het Primair Onderwijs en op Nederlands en Wiskunde voor het Voortgezet Onderwijs. Er moeten betere resultaten worden behaald. Volgens de gemeente Rotterdam en de Rotterdamse schoolbesturen zijn taal en rekenen het fundament waarop kinderen zich verder ontwikkelen en hun talenten tot bloei kunnen laten komen (Rotterdams Onderwijsbeleid 2011-2014:6).

Steeds vaker wordt aan docenten in het cultuuronderwijs gevraagd of zij het cultuuronderwijs kunnen rechtvaardigen aan de hand van haar bijdrage aan niet-kunstgerelateerde vaardigheden zoals rekenen en taal (Eisner, 1998). Er zijn in de afgelopen decennia verschillende onderzoeken gedaan naar de effecten van cultuuronderwijs, die stellen dat de kunstgerelateerde vakken ervoor kunnen zorgen dat de prestaties op kernvakken worden verhoogd. Een probleem met deze onderzoeken is dat de basis waarop uitspraken over dergelijke effecten worden gedaan vaak onduidelijk is (Eisner, 1998:33). Één van de onderliggende oorzaken is dat de doelstellingen met betrekking tot kunsteducatieve projecten in het cultuuronderwijs vaak uit mooie woorden bestaan of een open einde hebben waardoor ze lastig te meten zijn (Hagenaars, 2008:33). Dat betekent echter niet dat de doelstellingen niet worden behaald en dat de effecten op niet-kunstgerelateerde gebieden er niet zijn. Ze zijn bovenal lastig te meten. Niettemin is het juist vanwege de verdwijnende vanzelfsprekendheid van cultuureducatie 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. Het KCR heeft contact gezocht met Erasmus Universiteit Rotterdam om in samenwerking gehoor te geven aan de vraag naar het belang van cultuureducatie. Dit contact vormde de aanleiding van dit onderzoek.

Dit onderzoek richt zich niet enkel op de mogelijke betekenis van cultuureducatie voor schoolprestaties. Daar zijn drie redenen voor. Ten eerste zijn er andere waardevolle externe, of secundaire, effecten denkbaar, die overigens ook volgens politici en andere beleidsmakers relevant zijn. We zullen daarom ook onderzoeken hoe cultuureducatie samenhangt met schoolwelbevinden,

zelfwaardering en creativiteit. Dit zijn eveneens zaken die we vaak tegenkomen als doelstelling van cultuureducatie: het verbeteren van het klimaat op school en de mate waarin leerlingen zich daar thuis voelen, het bevorderen van het zelfvertrouwen via kunst en het vergroten van de creatieve vermogens van kinderen (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). We achten dit belangrijke potentiële effecten van cultuureducatie die het belang van kunstonderwijs kunnen onderstrepen. Een tweede reden om ook dit soort uitkomsten mee te nemen is, dat we vermoeden dat schoolprestaties samenhangen met deze kenmerken. Het is heel wel denkbaar dat eventuele effecten van cultuureducatie op schoolprestaties verlopen via het bevorderen van schoolwelbevinden, zelfwaardering of creativiteit, en dus zo een indirect effect hebben. Ten derde biedt een meer uitgebreide analyse van mogelijke effecten in hun onderlinge samenhang de mogelijkheid om te kijken naar de voorwaarden waaronder cultuureducatie succesvol is. Is het bijvoorbeeld zo dat bepaalde effecten alleen optreden wanneer kinderen lekker in hun vel zitten op school? Of wordt de creativiteit enkel bevorderd als leerlingen plezier hebben beleefd aan de kunstlessen? Om over dat laatste uitspraken te kunnen doen, is ten slotte ook een aantal vragen over de beleving en waardering van de lessen door de kinderen opgenomen.

2. Cultuureducatie: korte geschiedenis en evaluatie

In 1996 werd het landelijk beleidsproject 'Cultuur en School' in het leven geroepen door de toenmalige staatssecretaris Nuis van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hagnaars (2008) heeft aan de hand van dit beleidsproject en andere beleidsdocumenten onderzocht welke doelstellingen er in de periode 1995 tot en met 2008 zijn geformuleerd rondom Cultuur en School. Deze doelstellingen geven een redelijk beeld van het waarom van kunsteducatie in die periode. De belangrijkste doelstelling die doorklinkt in de verschillende beleidsdocumenten is *'dat alle leerlingen in het onderwijs kennis, vaardigheden, inzichten en een attitude verwerven om actief en reflectief deel te kunnen nemen aan het culturele leven en als cultureel burger aan de pluriforme samenleving'* (Hagnaars, 2008:21). Ook kinderen die thuis en in hun vrije tijd niet vanzelfsprekend in aanraking komen met kunst en erfgoed, moeten de mogelijkheid krijgen om als culturele burger deel te nemen aan de samenleving.

Het stimuleren van die cultuurparticipatie komt met grote regelmaat terug in de verschillende beleidsdocumenten. Opvallend is dat de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in 1998 van mening zijn dat cultuureducatie in de school een positief effect kan hebben op de deelname van jongeren aan culturele activiteiten buiten de –verplichte- schoolse situatie (Hagnaars, 2008:22). Waar ze dat idee op baseren wordt hierin echter niet duidelijk. Recent onderzoek (Damen, 2010:20) heeft aangetoond dat de deelname van jongeren aan culturele activiteiten na het afronden van het kunstonderwijs (in dit geval CKV1) niet meer of minder is dan bij leerlingen die geen kunstonderwijs hebben gevolgd. Daarnaast blijkt het meten van effecten van kunsteducatie, zoals eerder benoemd, niet gemakkelijk (Hagnaars, 2008:33). Over de effecten van deze doelstellingen wordt in de beleidsdocumenten al helemaal niet gerept.

Hieruit kunnen we concluderen dat het formuleren van heldere doelstellingen een belangrijke voorwaarde is om iets te kunnen zeggen over het behalen ervan en de effecten die het bewerkstelligt. In het huidige cultuurbeleid wordt veel nadruk gelegd op kwaliteit en het meetbaar maken van doelstellingen. In de volgende paragraaf zoomen we in op dit overheidsbeleid en de daarbij behorende doelstellingen.

Onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen zoals individualisering en keuzevrijheid is de financiering van cultuur in de huidige maatschappij minder vanzelfsprekend geworden. Waar vroeger het oordeel van kenners als enig criterium voor de verstrekking van overheidssubsidies niet ter discussie stond, is dat model nu onder druk komen te staan. In de maatschappij, en als gevolg daarvan ook in de politiek bestaat er steeds minder draagvlak voor deze vorm van financiering. In het nieuwe cultuurbeleid voor de periode 2013-2016 genaamd *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid* staat dan ook beschreven dat culturele instellingen en kunstenaars ondernemender moeten worden en een groter deel van hun inkomsten zelf moeten gaan verwerven. Het huidige kabinet wil een cultuursector die *'net zo creatief is in het bereiken en aan zich binden van nieuw publiek als in het aanbieden van kwalitatief hoogstaande cultuur'* (Ministerie van OCW, 2011:2). Dat zijn ingrijpende maatregelen die ook hun uitwerking hebben op cultuureducatie.

Hoe ziet het nieuwe cultuurbeleid er uit op het gebied van cultuureducatie? Dit cultuurbeleid is gericht op een goede verankering van cultuureducatie in het onderwijs en aandacht voor cultuureducatie bij alle culturele instellingen, landelijk en lokaal. De focus lag de achterliggende jaren op het ontwikkelen van een goede samenwerking tussen scholen en instellingen. De cultuurcoördinator is een mooi voorbeeld van dit initiatief. Daarnaast is het aantal netwerken tussen het onderwijs en culturele instellingen toegenomen. Toch is er nog veel werk te doen op dit gebied. Er is namelijk nog lang geen sprake van het stevige fundament voor cultuureducatie waar de overheid naar streeft. Veel initiatieven bestaan los van elkaar en de nadruk ligt vaak nog te veel op een eerste kennismaking met cultuur. Er bestaan grote verschillen in werkwijze en aanpak en er is weinig aandacht voor inhoudelijke samenhang. Daarnaast werken nog maar weinig scholen met een doorlopende leerlijn. In het nieuwe beleid voor cultuureducatie genaamd *Programma cultuureducatie met kwaliteit* zet de overheid in op het scheppen van duidelijkheid wat er van scholen en instellingen wordt verwacht. Ook komt zij met maatregelen die scholen en culturele instellingen in staat stellen de kwaliteit van cultuureducatie te versterken (Ministerie van OCW, 2011:8).

Het *Programma cultuureducatie met kwaliteit* kent de volgende concrete acties:

1. Scholen en leraren worden beter worden ondersteund bij het geven van invulling aan de kerndoelen cultuureducatie. Uiterlijk 1 juli 2012 komen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur met een gezamenlijk advies over de vormgeving van cultuureducatie door scholen. De vraag die hierin centraal staat, luidt: Hoe kunnen scholen in brede zin ondersteund worden in hun vormgeving van de inhoudelijke kwaliteit van cultuureducatie en hoe kunnen culturele instellingen in het verlengde daarvan komen tot een op de kerndoelen afgestemd aanbod voor scholen? (www.onderwijsraad.nl).
2. Volgens de Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs wordt er €10,90 per leerling per jaar beschikbaar gesteld met het doel scholen te stimuleren de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren. Deze regeling zal vanaf het schooljaar 2012-2013 via de zogeheten "prestatiebox" gaan lopen, waarvan het budget deel zal uitmaken (Ministerie van OCW, 2011:8). Binnen deze regeling zijn besturen te allen tijde verplicht aanvullende informatie te verstrekken over hun ambities en doelstellingen, resultaten en daarvoor ingezette middelen.
3. Een hechtere verankering van educatie in de basisinfrastructuur. Instellingen moeten een visie op cultuureducatie opstellen aan de hand van een verkenning van hun omgeving en het betrokken onderwijs. Hun ervaringen uit het verleden in het achterhoofd houdend, moeten zij ingaan op de aard, het aantal en het bereik van de activiteiten, de wijze van samenwerking

met het onderwijs, de personele en financiële inzet en de wijze waarop de activiteiten worden geëvalueerd (Ministerie van OCW, 2011:8). Zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve ontwikkelingen worden gemonitord.

4. Er worden bestuurlijke afspraken gemaakt tussen het rijk, provincies en gemeenten. Ter versterking van de kwaliteit van cultuureducatie op scholen en instellingen wordt gemeenten en provincies gevraagd programma's op te stellen ter ondersteuning daarvan. Het werken met doorlopende leerlijnen wordt hierbij als concreet voorbeeld genoemd.
5. Het Fonds Podiumkunsten en Cultuurparticipatie ondersteunt het bewaken van de samenhang van het aanbod op landelijk niveau door o.a. de verspreiding van *best practices*, onderzoeksresultaten en handreikingen voor scholen, docenten en instellingen. Momenteel is het fonds gestart met de ondersteuning van een aantal landelijke projecten met een doorlopende leerlijn cultuureducatie (Ministerie van OCW, 2011:9).

Het is duidelijk dat ook het *Programma cultuureducatie met kwaliteit* aansluit bij recente ontwikkelingen richting een meer intensieve monitoring van de behaalde resultaten (punten 2 en 3) en meer *evidence-based* onderwijspraktijken (punt 5). Hierboven is echter al aangegeven dat het meten van effecten van cultuureducatie niet eenvoudig is. Daarom zullen we daar in de volgende paragraaf nader op in gaan.

3. Het meten van effecten van kunsteducatie

Haanstra (2000) heeft een artikel geschreven naar aanleiding van een aantal Nederlandse studies naar de effecten van kunsteducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Hij concludeert dat deze studies weinig empirisch bewijs hebben geleverd voor directe effecten van kunsteducatie op de schoolprestaties of het bereiken van een hoger opleidingsniveau (Haanstra, 2000:20). Met betrekking tot het primair onderwijs haalt Haanstra voornamelijk de 'Verlengde Schooldag' aan, een landelijk project dat officieel liep van 1992 tot 1998 maar ook daarna nog regelmatig is toegepast, veelal onder de noemer 'brede school' of 'leertijduitbreiding'.

Het verlengde schooldag programma kan gezien worden als een aanvullende voorziening waarin leerlingen educatieve activiteiten krijgen aangeboden buiten de reguliere schooltijden. Deze activiteiten betreffen sport, techniek en in het bijzonder kunsteducatieve projecten (Haanstra, 2000:21). Een aantal van de doelstellingen van het project zijn; een indirect effect op schoolprestaties door het verbeteren van socio-emotionele karaktereigenschappen, de overdracht van kunsteducatie naar andere vakken, en het effect van cultureel kapitaal op schoolprestaties. De huidige status van kunsteducatieve programma's in relatie tot de algemene schoolprestaties van leerlingen bestaat uit een compromis tussen de voor- en tegenstanders van kunsteducatie. De Verlengde Schooldag projecten vinden nog steeds plaats (zij het onder een andere noemer), maar de doelstellingen zijn minder ambitieus met betrekking tot het rechtstreeks verbeteren van andere schoolresultaten (Haanstra, 2000:33).

Eisner (1998) heeft een literatuurstudie gedaan naar onderzoeken, uitgevoerd tussen 1986 en 1996, naar het verband tussen kunsteducatie en academische prestaties. Hij komt daarin tot de conclusie dat het vaak onduidelijk is op basis waarvan wordt gesteld dat kunsteducatie ervoor zorgt dat academische prestaties worden verhoogd of versterkt. Vervolgens geeft hij zijn visie op hoe een overtuigend onderzoek eruit zou moeten zien. Tegelijkertijd is hij kritisch over de noodzaak van het aantonen van instrumentele effecten van kunsteducatie. De motivatie voor de vraag om deze effecten aan te tonen, komt namelijk vaak voort uit de overtuiging dat academische vakken

belangrijker zijn dan kunstgerelateerde vakken. Het probleem hiervan is dat de kunstvakken kwetsbaar worden doordat andere vormen van onderwijs deze academische vaardigheden sneller en beter kunnen bewerkstelligen (Eisner, 1998:35-36).

Hoewel het onderzoeken van de relatie tussen kunsteducatie en academische vakken ook wenselijke effecten tot gevolg kan hebben - zoals de toenemende waarde van het onderzoekveld doordat het een waardevolle bijdrage levert aan andere onderzoeksgebieden - moet de intrinsieke waarde van kunsteducatie altijd het uitgangspunt zijn van deze onderzoeken. Wanneer dit uitgangspunt wordt gehanteerd, is een onderzoek naar de secundaire effecten van kunsteducatie prima te legitimeren. Als kunsteducatie een positief effect heeft op andere schoolprestaties of het welbevinden van leerlingen is het daarom ook van belang dat deze effecten kunnen worden aangetoond. Eisner (1998:36) brengt het volgende onderscheid aan in de soorten effecten van kunsteducatie:

- *Arts-based Outcomes of Art Education*
- *Arts-related Outcomes of Arts Education*
- *Ancillary Outcomes of Art Education.*

Onder de laatste noemer vallen de effecten zoals de prestaties op het gebied van lezen, rekenen en andere academische vaardigheden. Het gaat hierbij over *transferable skills* zoals waarnemen, creëren en begrijpen van kunst die ook toepasbaar zijn op andere gebieden.

Ook Wilson (1998) beaamt dat het 'verkopen' van kunsteducatie op basis van verbeterde prestaties op andere gebieden niet de juiste insteek is. Tegelijk erkent hij dat kunsteducatie nooit een centrale positie kan innemen in schoolcurricula omdat het niet wordt erkend als een essentieel element voor het leren. Dat neemt volgens Hetland en Winner (2004:48) niet weg dat educatiebeleid zich niet moet richten op instrumentele effecten van kunst, los van het feit of die effecten wel of niet bewezen kunnen worden. De argumenten vóór kunsteducatie moeten gaan over het belang van kunst. Er moet een onderscheid worden aangebracht tussen de hoofdargumenten en de instrumentele argumenten. Het hoofdargument, en dus de kern van het belang van kunsteducatie, is het leren van de kunstdisciplines zelf. Het is zelfvernietiging om kunsteducatie te legitimeren aan de hand van instrumentele effecten. Wanneer kunst een plek krijgt op scholen omdat mensen geloven dat het betere schoolresultaten oplevert, zal ze snel haar positie verliezen wanneer die verbetering uitblijft of andere methoden de schoolresultaten meer of sneller bevorderen.

Hetland en Winner (2004) komen tot deze opvatting na het bespreken van 10 meta-analytische studies naar de effecten op cognitieve vaardigheden aan de hand van verschillende vormen van kunsteducatie. Vijf van deze studies vertonen geen causaal verband. Bij drie studies wordt wel een causale relatie gevonden, namelijk de relatie tussen klassikale dramalessen en verbale vermogens, muziek luisteren en ruimtelijk inzicht, en muziek maken en ruimtelijk inzicht. Bij de overige twee studies is het verband twijfelachtig, namelijk dans en ruimtelijke ordening, en muziek en wiskunde. Hoewel de bevindingen niet geheel negatief zijn, roepen ze op tot het doen van onderzoek naar meer niet-cognitieve overdraagbare effecten van kunsteducatie zoals sociale, motivationele of dispositionele effecten. Verder stellen ze dat er gezocht moet worden naar weldoordachte "bruggen" tussen specifieke kunstvormen en specifieke onderwerpen. Een overdracht van kunst naar hogere vormen van cognitie zoals reflectie, kritisch denken, creatief denken, en probleemoplossend vermogen ligt meer voor de hand dan een overdracht naar basisvaardigheden als rekenen en taal (Hetland en Winner, 2004:44-45).

Susan Galloway (2009:127) sluit daarbij aan in haar studie naar de sociale invloed van kunst(educatie). Zij is niet verbaasd dat de meeste onderzoekers er niet in slagen om een causaal

verband tussen kunstparticipatie en specifieke uitkomsten aan te tonen. De nadruk in dergelijk onderzoek ligt wat haar betreft te veel op methodologische aspecten, waarbij het streven naar technisch correct opgezette, generaliseerbare effectstudies volgens haar vaak ten koste gaat van een goed begrip van hoe en waarom kunsteducatie impact kan hebben. Galloway (2009) stelt voor om in plaats van het 'successionist model of causation' het alternatieve 'generative model of change' toe te passen op het gebied van de kunsten. Dit model is een vorm van 'theory-based evaluation' (TBE) dat vaak wordt toegepast bij onderzoek in relatie tot grote sociale interventies. Deze vorm van onderzoek is gebaseerd op een generatief begrip van causale verandering en heeft tot doel inzichtelijk te maken welk onderdeel van de interventie zou kunnen leiden tot een verandering in de procedure en onder welke condities of omstandigheden die verandering wordt geactiveerd. In andere woorden: wat werkt, voor wie, en onder welke omstandigheden? (Galloway, 2009:131).

De focus van deze vorm van onderzoek ligt op de factoren die behoren bij een specifieke context. Mensen worden hierin gezien als vertegenwoordigers van de sociale verandering met hun eigen motivaties, attitudes, kennis, en vaardigheden. De verandering vindt daarnaast plaats in een open systeem in plaats van in een gesloten systeem. Hierdoor is het *generative model of change* ook goed toepasbaar op het meten van effecten van kunst(educatie). De eerste stap is het opstellen van een theorie over hoe de interventie geacht wordt te verlopen. Op basis van deze theorie wordt de methode bepaald voor het verzamelen en analyseren van de data. In plaats van het produceren van 'uitkomsten' worden de interventies gezien als het bieden van gelegenheden die door actoren al dan niet worden aangegrepen om bepaalde doelen te realiseren (Galloway, 2009:132).

Onze pilot studie paper sluit in ziele zin aan bij Galloway's methode dat wij zullen kijken naar het effect van cultuurtrajecten op een specifieke school en dat we daarbij rekening houden met het idee dat de uitkomsten van deze trajecten van een aantal bijkomende omstandigheden afhankelijk zijn. We denken daarbij aan het beleefde plezier, maar ook het welbevinden en zelfvertrouwen van de leerlingen, de betreffende kunstdiscipline, de rol van de leerkracht en het concrete verloop van de lessen. Informatie over de laatste twee onderwerpen is afkomstig van het kwalitatieve luik van ons onderzoek. Op deze wijze kunnen we dus uitspraken doen over de omstandigheden waaronder bepaalde effecten zich wel of niet zullen voordoen. Tegelijk willen we methodisch streng zijn en hanteren we een voor- en nameting en maken we gebruik van een controlegroep. We passen daarmee als het ware de strenge methodische eisen toe op het kaart brengen van een specifieke casus, met oog voor de condities waaronder effecten zich kunnen voordoen.

4. Mogelijke gevolgen van kunsteducatie: schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en schoolprestaties

Zoals gezegd, willen we in dit paper een aantal mogelijke resultaten van deelname aan de cultuureducatieve projecten bij Palmentuin in kaart brengen. Naast schoolprestaties, die we noodgedwongen slechts beperkt in kaart kunnen brengen, kijken we naar schoolwelbevinden, zelfwaardering en creativiteit. De link tussen kunstlessen en creativiteit is bepaald niet vergezocht en het bevorderen van creativiteit is ook voor de overheid een centrale doelstelling van cultuureducatie. Harland (2008) beschouwt het ontwikkelen van 'creatieve en denkvaardigheden' dan ook als één van de drie primaire effecten van kunsteducatie. Schoolwelbevinden en zelfwaardering vallen in zijn schema onder de secundaire effecten: 'plezier en andere emotionele effecten' en 'persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling'. Zoals gezegd meten we ook het directe plezier dat leerlingen aan de

lessen beleefd hebben om na te gaan in hoeverre dat een conditie is voor het optreden van de andere effecten.

4.1. Welbevinden

Het verband tussen welbevinden en kunsteducatie is wellicht op het eerste gezicht niet zo voor de hand liggend. Het begrip schoolwelbevinden brengt de twee begrippen al wat dichter bij elkaar. Het welbevinden van leerlingen heeft volgens Derks en Vermeersch (2001) alles te maken met participatie op school. In hun onderzoek maken ze een onderscheid tussen participatie aan sociale activiteiten, participatie aan culturele activiteiten en participatie aan sportactiviteiten. Met deelname aan sociale activiteiten worden activiteiten bedoeld zoals acties voor het goede doel. Culturele activiteiten staan voor door de school georganiseerde toneel of filmvoorstellingen, uitstappen (Elchardus, Kavadias, & Siongers, 1999). Leerlingen die participeren in extracurriculaire activiteiten hebben een kleinere kans op een voortijdige schoolverlating. De aanwezigheid van een participatiecultuur onder de leerlingen hangt samen met een grotere schoolbetrokkenheid en een positievere schoolcultuur (De Groof, Elchardus, & Stevens, 2001). Al wat langer geleden stelde Schuurman (1984) dat schoolwelbevinden (hij gebruikte de term satisfactie) positief samenhangt met de mogelijkheid om de eigen creatieve vermogens uit te drukken. Kunsteducatie of culturele activiteiten blijken hier dus weldegelijk een link te hebben met (school)welbevinden. Het participeren in kunstprojecten kan ervoor zorgen dat leerlingen onder andere meer betrokken zijn bij de school. Het aanleren van nieuwe vaardigheden of het participeren in activiteiten die leerlingen nog niet eerder hebben gedaan en ervaren als plezierig, draagt bij aan de betrokkenheid en het welbevinden van de leerlingen (Buys & Miller, 2009). Opvallend hierbij is het gedeelte 'ervaren als plezierig'. Plezier in de activiteiten speelt blijkbaar een belangrijke rol in het verband met welbevinden. Hierop wordt later dieper ingegaan.

In de literatuur zijn er verschillende definities te vinden van welbevinden in het algemeen en schoolwelbevinden in het bijzonder. Balledux (2005:21) omschrijft welbevinden als een algemene positieve toestand waarin een kind (of volwassene) verkeert. Hendriks et al. (2008:3) definiëren schoolwelbevinden als de waardering voor - en de tevredenheid van de leerling met - het dagelijks leven op school. Hun onderzoek heeft als doel het beschrijven en verklaren van de (verschillen in) ontwikkeling van leerlingen en hun schoolloopbaan vanaf het kleuteronderwijs tot het einde van het lager onderwijs. Specifieke aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Het welbevinden van de leerling neemt een belangrijke plaats in dit onderzoek in omdat het wordt beïnvloed door verschillende factoren in het onderwijsproces zoals leerkrachtstijl en de relatie met klasgenoten. Aan de andere kant kan het zich niet goed voelen van een leerling negatieve gevolgen hebben voor de inzet die een leerling toont.

Uit de beschreven onderzoeken blijkt dat er duidelijke link bestaat tussen (school)welbevinden en kunsteducatie projecten. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar welbevinden als een effect van kunsteducatie. Reden te meer om dit aspect mee te nemen in dit huidige onderzoek. De voormeting stelt ons bovendien in staat om na te gaan of schoolwelbevinden wellicht ook een voorwaarde is voor succesvolle kunsteducatie. Het is goed denkbaar dat een veilig gevoel op school een voorwaarde is voor creatieve expressie of dat dergelijke lessen beter kunnen worden ingebed in een school waar de hierboven door De Groof et al. (2001) genoemde participatiecultuur heerst. In de volgende paragraaf wordt dieper ingegaan op het meten van zelfwaardering als een effect van kunsteducatie en zal duidelijk worden dat welbevinden en zelfwaardering dicht bij elkaar liggen.

4.2. Zelfwaardering

Het meten van zelfwaardering is in de psychologie al jaren een veelbesproken onderwerp. Er bestaat dan ook een ruime variatie aan meetinstrumenten. De meeste onderzoekers maken echter gebruik van valide zelfrapportage testen (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001) en dat zal ook in dit onderzoek – alleen al om praktische redenen – het geval zijn.

Één van de bekendste auteurs op het gebied van zelfwaardering is Morris Rosenberg (1979). Het is opvallend dat ruim 30 jaar later veel meetinstrumenten op het gebied van zelfwaardering nog steeds direct zijn afgeleid van zijn *Rosenberg Self-Esteem Scale [RSES]*. Een voordeel hiervan is dat de test op veel verschillende situaties is toegepast en naar meerdere talen is vertaald. Bij deze toepassingen en vertalingen is de test vaak opnieuw gevalideerd door verschillende onderzoekers en op verschillende manieren. Dit maakt de RSES tot een betrouwbaar en valide meetinstrument (Franck et al., 2008; Robins et al., 2001).

Rosenberg definieert het zelfconcept als; *het geheel van gedachten en gevoelens van individuen met betrekking tot zichzelf als een object* (Rosenberg, 1979:7). Het zelfconcept is een object (niet subject) van perceptie en reflectie, inclusief de emotionele reacties daarop. Het is een product van “zelf-objectivering”, waarbij het individu buiten zichzelf staat om te kunnen reageren op zichzelf als een ‘objectief object van observatie’. Rosenberg deelt het zelfconcept op in drie gebieden: de bestaande zelf (hoe het individu zichzelf ziet), de gewenste zelf (hoe het individu zichzelf zou willen zien), en de gepresenteerde zelf (hoe het individu zich voordoet naar anderen).

Zelfwaardering is een belangrijke dimensie van het zelfconcept. Het duidt een positieve of negatieve oriëntatie richting een object aan. Hoewel zelfwaardering dicht bij zelfvertrouwen ligt, is er een significant verschil tussen deze twee concepten. Zelfvertrouwen refereert in essentie naar de anticipatie op het succesvol uitvoeren van uitdagingen of, meer algemeen het geloof dat men iets kan waarmaken in overeenstemming met de eigen wensen. Zelfwaardering daarentegen, veronderstelt zelfacceptatie, zelfrespect, en een gevoel van eigenwaarde. Personen met een hoge mate van zelfwaardering zijn in wezen tevreden met zichzelf hoewel ze zich prima bewust kunnen zijn van hun zwakke punten en hopen deze te kunnen overwinnen (Rosenberg, 1979:31).

Zelfwaardering is in verschillende onderzoeken in verband gebracht met kunsteducatie. Luftig (2000) heeft een onderzoek gedaan naar verschillende aspecten van zelfwaardering als één van de effecten van een kunstprogramma (SPECTRA+) in het Amerikaanse voortgezet onderwijs. Hierin komt hij tot de conclusie dat het kunstprogramma weinig tot geen invloed heeft op academische zelfwaardering. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de kennismaking met de kunsten in eerste instantie een cognitieve dissonantie bij leerlingen teweegbrengt waardoor overtuigingen en waardesystemen met betrekking tot de opvattingen over hun eigen kunnen en over de kunsten op de proef worden gesteld. Dat hoeft echter niet te betekenen dat het volgen van een kunstprogramma er niet voor kan zorgen dat een leerling die dissonantie overwint en een meer open houding ten opzichte van de kunsten, andere individuen en zichzelf ontwikkelt. Dit blijft echter een hypothese die alleen kan worden geverifieerd via longitudinaal onderzoek.

Op het vlak van sociale zelfwaardering en *parental self-esteem* (de mate waarin kinderen geloven dat hun ouders van hen houden en trots op hen zijn) vindt Luftig (2000:221-2) wel positieve effecten. Opvallend hierbij is dat de jongens, in tegenstelling tot de meisjes, van mening waren dat sociale interactie makkelijker en positiever verliep na het volgen van het kunstproject. Wederom kan Luftig hier naar aanleiding van zijn onderzoek geen verklaring voor geven. Een mogelijke verklaring voor een toename in de overtuiging van de leerlingen dat hun ouders van hen houden, hen

ondersteunen en trots op hen zijn is dat leerlingen de kans kregen om hun kunstprojecten mee naar huis te nemen. Hierdoor ontstond er ruimte voor positieve ouder/kind interactie en ouderlijke betrokkenheid.

Andere onderzoeken waarin effecten van kunsteducatie op zelfwaardering werden gevonden, zijn dat van Costa-Giomi (2004) naar effecten van het (gedurende 3 jaar) volgen van pianolessen en de studie van Cowan en Clover (1991) naar de betekenis van kunsteducatie voor 'buitenbeentjes' op Amerikaanse scholen.

4.3. Creativiteit

Creativiteit is een sleutelwoord geworden in de huidige samenleving omdat het wordt gezien als een essentiële competentie om te kunnen overleven in deze kennismaatschappij (Ott en Pozzi, 2010). Creatief denken en creatief gedrag zouden daarom ook een belangrijke plaats moeten innemen in het huidige onderwijs. De waarde en het belang van creativiteit is volgens Runco (2004) echter nog lang niet voldoende doorgedrongen tot het onderwijs. De manier waarop het onderwijs is vormgegeven is nog altijd relatief traditioneel. Het maken van toetsen vereist voornamelijk een vorm van convergent denken waarbij maar één correct antwoord mogelijk is. Een divergente manier van denken waarbij een leerling verschillende originele opties kan bedenken, komt nog maar weinig voor. Een mogelijke verklaring die Runco geeft voor het gegeven dat individuen en organisaties liever investeren in traditionele educatieve vaardigheden zoals lezen en schrijven dan in creatieve vaardigheden, is dat creativiteit wordt gezien als een meer risicovolle investering met onzekere uitkomst in verhouding tot rekenen, taal en andere vaardigheden die verbonden zijn met het traditionele onderwijs (Runco, 2004:670).

Kunsteducatie bouwt in veel gevallen wel voort op een divergente manier van. Creativiteit is de basis van de kunsten en daarom is kunsteducatie een logische plek om creativiteit te ontwikkelen (Hope, 2010). Ook in de creatieve industrie, sinds een aantal jaar de oogappel van de overheid, vormt creativiteit de basis. Richard Florida (2002) heeft beleidsmakers wereldwijd geïnspireerd met zijn idee dat een artistiek gezonde omgeving de economische activiteit stimuleert en een bijdrage levert aan de economische groei. Creatief denken en creatief werkgedrag zouden dus juist ook in het onderwijs speerpunten in het beleid moeten zijn om kinderen al zo vroeg mogelijk met deze manier van denken bekend te maken. Het struikelblok in dezen is echter dat het begrip creativiteit zich namelijk niet gemakkelijk laat definiëren. Alleen al vanuit de psychologische invalshoek zijn de ideeën over creativiteit benaderd vanuit een behavioristisch, biologisch, klinisch, cognitief, ontwikkelingspsychologisch, psychometrisch, sociaal- en organisatorisch perspectief (Runco, 2004). Running (2008) geeft een mooie opsomming van verschillende definities van creativiteit door de jaren heen. Hij wijst op theorieën die stellen dat creativiteit een proces is van de toepassing van kennis, logisch redeneren, geheugen herstel, en visualisatie (Running, 2008:42). Ook laat hij zien dat creativiteit voor sommigen kan worden onderscheiden van eenvoudige spontaniteit doordat het een eindproduct oplevert dat een belangrijke bijdrage aan de samenleving levert. Auteurs die deze visie onderschrijven zien creativiteit dan ook als hoofdzakelijk productgericht, terwijl anderen de nadruk leggen op het proces van creativiteit (Running, 2008:44).

Al deze verschillende definities en benaderingen maken het begrip creativiteit weinig overzichtelijk. Een meer gestructureerde uitwerking van het begrip vinden we in het concept van de vier P's van creativiteit. Verschillende auteurs verwijzen naar dit concept waarin de vier P's staan voor; Persoon, Proces, Press (druk), Product (Runco, 2004:660,661). De P van *persoon* verwijst naar persoonlijke eigenschappen, waartoe we ons in deze bespreking zullen beperken. Er is veel

onderzoek gedaan naar de kenmerken van een creatief persoon. Barron en Harrington (1981) hebben verschillende onderzoeken samengevat en komen tot de volgende omschrijving van een creatief persoon: Deze heeft “een hoge waardering voor esthetische kwaliteiten in ervaring, een brede interesse, voelt zich aangetrokken tot complexiteit, hoge energie, onafhankelijk oordeel, autonomie, intuïtie, zelfvertrouwen, het vermogen om paradoxen op te lossen of om ogenschijnlijk tegengestelde of tegenstrijdige eigenschappen in iemands zelfbeeld te doorzien, en tot slot een krachtig zelfbesef van zijn creatieve vermogen”. Creativiteit kent dus vele facetten en is een populair onderwerp voor wetenschappers uit verschillende domeinen. Zoals hiervoor is genoemd, vereist de manier waarop kunsteducatie is vormgegeven in veel gevallen een divergente manier van denken. Het is dus niet vreemd dat er in het verleden al verschillende onderzoeken zijn gedaan naar het verband tussen kunsteducatie en creativiteit.

In het onderzoek van Luftig (2000) naar de effecten van het Amerikaanse kunsteducatie programma SPECTRA+ werden leerlingen onder andere getest op creativiteit door middel van de Torrance Tests of Creative Thinking. Naast een totaalscore is hierin ook apart gekeken naar *fluency*; het aantal ideeën dat een persoon kan genereren naar aanleiding van een bepaalde stimulus, originaliteit; het aantal unieke ideeën; abstractieniveau van titels; het vermogen om interessante en nieuwe titels te verzinnen voor kunstwerken, uitwerking; de mate waarin een persoon details kan onderscheiden en deze kan verbeelden, weerstand tegen *closure* (inperking); de tijdspanne waarin een persoon zich cognitief kan openstellen om een origineel idee te kunnen genereren (Luftig, 2000:216-217). Uit dit onderzoek bleek dat creatief denken wordt bevorderd door deelname aan de kunsten. De leerlingen die het SPECTRA+ programma hadden gevolgd scoorden significant hoger op creativiteit in zijn totaal alsmede de subschalen originaliteit en – in mindere mate, weerstand tegen closure dan de controlegroepen die het programma niet hadden gevolgd.

Byrne, MacDonald en Carlton (2003) verrichtten een onderzoek naar het verband tussen flow, of optimale ervaring (Csikszentmihalyi, 1990) en de creatieve output in muzikale composities van eerste jaars universitaire studenten. Zij bekijken de zaak dus van de andere kant en stellen dat voor het vergroten van de (kwaliteit van de) creatieve output tijdens het creëren van muziekstukken, flow een belangrijke factor is. Plezier in de activiteit blijkt dus van grote invloed, zoals we eerder al hebben gezien in het onderzoek van Buys en Miller (2009) die plezier in de activiteit in verband brengen met (school)welbevinden.

Wanneer we creativiteit in individuele studenten willen stimuleren, vraagt het van het onderwijs dat de lesstof en-methode van het gehele vakkenpakket dit inzicht van creativiteit moet ondersteunen. Dwars door onderwijsniveaus en leerjaren heen moeten leerlingen de kans geboden worden om verbindingen te leggen en combinaties te maken; om te werken aan de hand van artistieke, wetenschappelijke en historische manieren van denken; om te communiceren in verbale, wiskundige, esthetische, muzikale en visuele talen; om deze kaders te gebruiken als springplank voor hun creativiteit, en om te leren genieten van het feit dat er voor veel problemen meerdere oplossingen bestaan (Hope, 2010:43). De divergente manier van denken die bij kunsteducatie een grote rol speelt, zou daarom ook in het overige onderwijs een grotere rol mogen spelen. We hebben eerder gezien dat ook buiten de kunstwereld de waarde van creativiteit steeds meer wordt erkend. Martha Nussbaum (2011:150-1) verwoordt het als volgt: “Vooraanstaande deskundigen uit het onderwijs in bedrijfskunde begrijpen allang dat een goed ontwikkelde verbeeldingskracht een kenmerk is van een gezonde zakencultuur. Innovatie vereist flexibele, open en creatieve geesten: literatuur en de beeldende kunsten bevorderen dergelijke capaciteiten. Waar ze ontbreken verliest een bedrijfscultuur al snel zijn energie.”

4.4. Plezier

Het is bij de voorgaande paragrafen al een aantal keer naar voren gekomen; het ervaren van activiteiten als plezierig is van grote invloed op het effect dat de activiteit heeft. Buys en Miller (2009) stellen dat het aanleren van nieuwe vaardigheden of het participeren in activiteiten die leerlingen nog niet eerder hebben gedaan en ervaren als *plezierig*, bijdraagt aan de betrokkenheid en het welbevinden van de leerling. In hun onderzoek naar het verband tussen flow en creatieve output omschrijven Byrne et al. (2003:279) *flow* als de moeiteloze betrokkenheid bij het dagelijks leven die zich kan voordoen wanneer een persoon wordt geabsorbeerd door het doen van *plezierige* activiteiten. Ook Luftig (2000) concludeert in zijn onderzoek naar de effecten van het SPECTRA+ kunstprogramma dat betrokkenheid bij dit programma resulteert in een grotere waardering en plezier in de kunsten. Hoewel dit resultaat misschien niet verassend is, is het wel van groot belang. Plezier en waardering in de kunsten is een levenslange verwezenlijking die het leven van een individu kan verrijken en een positief effect kan hebben op de geestelijke gesteldheid, aldus Luftig.

Het onderzoek van het Risbo naar de effectiviteit van brede scholen in het voortgezet onderwijs in Rotterdam toont aan dat plezier in activiteiten van de brede school een positief effect heeft op het plezier in het schoolgaan in het algemeen. Zij concluderen dat leerlingen met meer plezier naar school gaan door de brede schoolactiviteiten. Hierdoor kunnen zij zich ook beter inzetten voor de bestudering van de gewone lesstof. Kunst- en cultuureducatie vormen een belangrijk segment van het brede schoolaanbod. In dit aanbod combineren scholen het onderwijsaanbod met een substantiële uitbreiding van activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, sport en bewegen, zorg en welzijn, veiligheid en burgerschap, techniek en multimedia en/of educatie. Met deze brede schoolactiviteiten kunnen de leerlingen op een zinvolle manier betekenis geven aan hun schoolbestaan (De Vos et al., 2010:110). Plezier in deze activiteiten kan dus doorwerken naar het ervaren van het totale schoolgaan als plezierig.

4.5. Schoolse vaardigheden

Kunsteducatie en schoolse vaardigheden lijken op het eerste gezicht weinig gemeen te hebben. Zeker wanneer we teruggrijpen op de insteek van divergent en convergent denken, moeten we concluderen dat beide vanuit hun traditie voortbouwen op een andere insteek. Toch is er veel onderzoek gedaan naar het effect dat kunsteducatie zou hebben op schoolse vaardigheden zoals taal en rekenen. De studies naar het “Mozarteffect” zijn op dit gebied het meest bekend. Tussen 1993 en 1997 hebben Rauscher et al. (in Demorest & Morrison, 2000) verschillende onderzoeken gedaan naar een korte-termijn verbetering van de prestaties tijdens het maken van een opgave over ruimtelijk inzicht na het luisteren naar Mozart. Hoewel deze onderzoeken zich specifiek richtten op een zeer klein aspect van de menselijke intelligentie in relatie tot muzikale structuren, zijn ze vaak ge- en misbruikt om te kunnen stellen dat elke vorm van muzikale educatie een positief effect heeft op verschillende vormen van schoolse vaardigheden.

Demorest en Morrison (2000) merken op dat veel van deze onderzoeken gebruik maken van een groep die muzieklessen volgt en één of meerdere controlegroepen. Wanneer de muziekgroep op één van de vier testen beter scoort dan de controlegroep terwijl bij de andere testresultaten geen verschil te ontdekken is, wordt de nadruk in veel gevallen gelegd op de hogere resultaten van de muziekgroep in die ene test. Een omgekeerde benadering, waarin wordt benadrukt dat er geen verschillen zijn gevonden tussen beiden groepen in drie van de vier testen, is evengoed mogelijk, maar wordt veel minder toegepast. Een alternatieve conclusie zou bijvoorbeeld kunnen zijn;

“Pianoles helpt kinderen bij het snel kunnen oplossen van puzzels”, maar dat klinkt veel minder interessant dan een toename van de algemene intelligentie (Demorest & Morrison, 2000:36).

Ook Costa-Giomi (2004) vindt geen causaal verband tussen formele muziekeducatie en schoolse vaardigheden zoals taal en rekenen. Er werden geen verschillen gevonden in de testresultaten van leerlingen die drie jaar lang pianoles hebben gevolgd en leerlingen die nooit hebben deelgenomen aan een formele vorm van muziekeducatie. De leerlingen die pianoles volgden, haalden na twee jaar wel hogere resultaten op wiskundig vlak en na drie jaar pianoles haalden ze ook hogere resultaten op het gebied van taal in vergelijking tot degenen die geen muziekles volgden. Toch bleken deze bevindingen niet statistisch significant. Daarnaast werd er geen verband gevonden tussen schoolse vaardigheden en het uitvallen van leerlingen uit de groep die pianoles volgde. De beslissing om door te gaan met het volgen van de pianolessen of juist te stoppen kan dus niet in verband worden gebracht met academische bekwaamheid. Costa-Giomi (2004:149) besluit haar artikel met de woorden dat het onderzoek aantoont dat een extracurriculaire deelname aan pianolessen voordelen voor leerlingen oplevert op het gebied van zelfwaardering en hogere cijfers voor het vak muziek, maar geen invloed heeft op hun schoolprestaties op het gebied van wiskunde en taal.

Met deze kennis in het achterhoofd bestaat er weinig reden om (instrumentele) effecten van kunsteducatie op schoolse vaardigheden te verwachten. We willen ook geenszins de suggestie wekken dat van kunsteducatie mag worden verwacht dat het direct ten goede komt aan schoolprestaties. Wel zijn indirecte effecten denkbaar, bijvoorbeeld wanneer kunsteducatie via een verhoging van het schoolwelbevinden, de zelfwaardering of de creativiteit leidt tot betere prestaties op school. Omdat ook deze kenmerken in ons onderzoek zijn opgenomen, achten we het zinvol om verbanden met schoolprestaties in kaart te brengen. Als leerlingen niet beter presteren dankzij kunsteducatie omdat ze er niet meteen slimmer van worden, sluit dat nog niet uit dat een via kunsteducatie bereikt hoger niveau van bijvoorbeeld schoolwelbevinden de schoolprestaties ten goede komt. Onderzoeksresultaten die effecten van kunsteducatie suggereren, moeten met grote voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Dat is ook op dit huidige onderzoek van toepassing en geldt niet alleen voor het interpreteren van de resultaten, maar begint al bij het opzetten van de methode. In het volgende hoofdstuk wordt de toegepaste methode uitgebreid omschreven.

5. Data en methoden

Dit pilot onderzoek is afgenomen bij Palmentuin, een kleinschalige vmbo school in Rotterdam met zo'n 300 leerlingen. In het schooljaar 2009-2010 is het Kenniscentrum Cultuureducatie (toen nog Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam) een drie-jarig pilotprogramma gestart op deze school. In het kader van de brede-schoolactiviteiten biedt de Palmentuin cultuurworkshops aan als onderdeel van een gelijkwaardige 'driepoot' die daarnaast bestaat uit de theaterleerlijn en de sportleerlijn. In de afgelopen drie jaar zijn zowel de benaming van het project als de uitvoering ervan aan verandering onderhevig geweest. In de huidige visie en programmering wordt vanwege de afschaffing van het brede-schoolconcept gewerkt met de benaming *Top-uren*. Tijdens de top-uren worden de leerlingen 'Trots op Palmentuin'. Ze raken betrokken bij de school. Na afloop van een top-uur gaan zij met een goed gevoel naar huis. Anderzijds wordt er tijdens de top-uren gewerkt aan 'Talent op Palmentuin'. De top-uren motiveren de leerlingen om beter te presteren wat uiteindelijk zal leiden tot een hoger rendement. In de praktijk wordt er voornamelijk gebruik gemaakt van term 'profielen'.

De vorm van het project in het afgelopen schooljaar bestond uit verschillende blokken van vijf kennismakingsworkshops en vijf of zes verdiepingsworkshops. In de kennismakingsworkshops volgt elke leerling een les bij alle vijf de disciplines die worden aangeboden. Vervolgens maakt de leerling zelf een keuze voor de discipline waar hij of zij de verdiepingsworkshops bij volgt. De disciplines waaruit de leerlingen dit laatste blok konden kiezen en waarbij dit onderzoek heeft plaatsgevonden waren: afrodans, fotografie, graffiti, radiomaken, percussie. Niet elke leerling kon overigens geplaatst worden bij de workshop die de voorkeur had.

Voor dit onderzoek is een korte enquête afgenomen onder een groep van 61 leerlingen uit de 1^e en 2^e klas van de Palmentuin. Daarnaast vonden twee focusgroepgesprekken met deelnemende leerlingen plaats op 14 juni. Eén focusgroep bestond uit zes deelnemers aan de workshops afrodans, fotografie en graffiti, een tweede uit vierdeelnemers aan percussie en radiomaken. Per workshop namen twee leerlingen aan de focusgroepen deel.

Van de 61 geënquêteerde leerlingen hebben er 41 (19 eersteklassers en 22 tweedeklassers) een kunstproject gevolgd en 20 eersteklassers hebben in het kader van het brede-schoolaanbod gesport. De sporters fungeren als controlegroep. Door deze groep te vergelijken met de deelnemers aan de cultuurtrajecten, hopen we uitspraken te kunnen doen over eventuele effecten van cultuureducatie. Daartoe verrichten we een voor- en nameting bij zowel de sport- als de cultuurgroepen. Dat stelt ons in staat vast te stellen of de deelnemers aan sport- en cultuurtrajecten vooraf mogelijk al verschillen op een aantal relevante kenmerken en in hoeverre deze kenmerken zich anders hebben ontwikkeld. Selectie-effecten, waarbij bijvoorbeeld creativiteit de keuze voor een traject (sport of cultuur) bepaalt in plaats van andersom, kunnen zo worden uitgesloten. Uiteraard zijn de scholieren niet random toegewezen aan de condities; zij hebben zelf gekozen voor een traject. Formeel is er daarom sprake van een quasi-experiment.

De kenmerken schoolwelbevinden, zelfwaardering, creativiteit en schoolprestaties zijn bij alle leerlingen zowel in de voormeting als in de nameting bevraagd om mogelijke effecten van deelname in kaart te brengen. De evaluatie van de projecten in termen van de beleving en waardering (plezier) is uiteraard alleen in de nameting aan bod gekomen. Gezien de beperkte tijd en concentratiespanne, zijn deze concepten gemeten met een beperkt aantal vragen. Voor schoolprestaties en creativiteit zijn daarnaast korte opdrachten of testen gehanteerd. Om testeffecten zoveel mogelijk tegen te gaan, zijn bestaande schalen voor de betreffende concepten zoveel mogelijk opgeknipt in twee vragenreeksen en zijn de opdrachten bij de voor- en nameting ook net anders. Leerlingen zullen dan niet automatisch hoger scoren op de nameting omdat zij bekend zijn met de vragen, hoewel mogelijke leereffecten nooit helemaal kunnen worden uitgesloten ('t Hart, Boeije en Hox, 2009). Tussen de voor- en nameting zat een periode van zeven weken. De voormeting vond plaats twee weken voorafgaand aan de verdiepingsworkshops, op 24 april 2012, de nameting is verricht op 14 juni 2012, drie dagen na afloop van de verdiepingsworkshops. Voorafgaand aan de specifieke trajecten hadden alle cultuurleerlingen diverse kennismakingsworkshops doorlopen op basis waarvan zij konden kiezen voor een bepaalde discipline.

Zelfwaardering is bevraagd door de leerlingen een reeks stellingen voor te leggen waarbij zij op een vijfpuntsschaal konden aangeven in hoeverre zij deze op zichzelf van toepassing achtten (lopend van *waar* tot *niet waar*). De stellingen zijn gebaseerd op een Nederlandstalige versie van de Rosenberg Zelfwaarderingsschaal (Franck et al., 2008), gecombineerd met items uit een vragenlijst van Vandenberghe et al. (2011) die is uitgezet onder Vlaamse leerlingen aan het einde van de basisschool. De items worden hieronder weergegeven, waarbij V aangeeft dat het item is gebruikt bij

de voormeting en N duidt op opname in de enquête voor de nameting. Een sterretje (*) geeft aan dat het item andersom is gecodeerd. Item 10 is bij zowel voor- als nameting gevraagd, zodat beide metingen uit 6 items bestonden.

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

De items van de voormeting vormen een betrouwbare schaal (Cronbach's $\alpha = 0,65$) wanneer item 8 uit de schaal wordt verwijderd. Voor de nameting leidt het samenvoegen van alle zes de items tot een betrouwbare schaal (Cronbach's $\alpha = 0,67$). De schalen geven de gemiddelde scores op de betreffende items weer.

Schoolwelbevinden is via gelijksoortige stellingen bevroegd, met dezelfde antwoordcategorieën als bij zelfwaardering. Deze schaal onderstaande 11 items en is ontleend aan een onderzoek uitgevoerd door het Steunpunt van de Vlaamse minister van onderwijs en vorming (Hendriks et al. 2008). Ook deze schaal is in tweeën gesplitst, met 1 item dat zowel in de voor- als nameting is gebruikt.

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

De zes items die bij de voormeting zijn gebruikt, vormen een schaal met hoge betrouwbaarheid ($\alpha = 0,80$). De schaal die het gemiddelde op de items van de nameting weergeeft heeft zelfs een nog wat hogere betrouwbaarheid ($\alpha = 0,85$).

Creativiteit is op verschillende manieren bevroegd; via een aantal stellingen die vergelijkbaar zijn met bovenstaande, en met een drietal open opdrachten. De stellingen zijn afgeleid van Gough (1979), maar geherformuleerd om ze begrijpelijk te maken voor de doelgroep. Alle 5 items zijn zowel bij de voor- als de nameting gebruikt.

1. Als ik iets lastig vind, probeer ik op verschillende manieren oplossingen te zoeken.
2. Ik ben vindingrijk en creatief.
3. Ik ben fantasievol.

4. Ik wil graag anders zijn dan anderen.
5. Ik ben origineel.

Het item “Ik wil graag anders zijn dan anderen” droeg bij beide metingen negatief bij aan de betrouwbaarheid van de creativiteitsschaal en is daarom verwijderd. De schalen bestonden daarom elk uit dezelfde vier items, met alpha's van 0,52 voor de voormeting en 0,60 voor de nameting.

Daarnaast hebben de leerlingen drie creatieve taken uitgevoerd. Deze zijn ontleend aan onderzoek van Wallach en Kogan (1965) naar de denkwijzen van jonge kinderen. Het betreft testen die ook door andere onderzoekers veel zijn gebruikt om divergent denkvermogen te meten; een cruciaal element van creativiteit dat aangeeft in hoeverre iemand in staat is om nieuwe associaties te genereren of veel oplossingen te bedenken voor een probleem. Het is daarmee precies die vorm van creativiteit die eigenschappen indiceert die in de hedendaagse samenleving hoog worden gewaardeerd, zoals innovatief vermogen en *out-of-the-box* denken.

De eerste taak die de leerlingen voorgeschoteld kregen, betrof het bedenken van zoveel mogelijk gebruiksmogelijkheden van een voorwerp. Bij de voormeting kregen de leerlingen de volgende instructie:

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 nameting werd dezelfde vraag voorgelegd, maar dan werd de krant vervangen door: “Wat kun je allemaal met een **knoop** doen? (Denk aan een knoop zoals op een jas).” Niet alleen het aantal antwoorden dat leerlingen gaven bepaalde hun score op deze opdracht, maar ook de originaliteit van de antwoorden. Van elk antwoord werd geturfd hoe vaak het voorkwam. Het antwoord dat het vaakst was gegeven door de leerlingen in de steekproef leverde slechts 1 punt op. Het antwoord dat het op-één-na vaakst werd gegeven leverde 2 punten op, enzovoort tot en met 12 punten voor unieke antwoorden.

De tweede taak daagde leerlingen uit om zoveel mogelijk gelijkenissen te noemen tussen twee voorwerpen. Ze kregen daartoe bij de voormeting de volgende instructie:

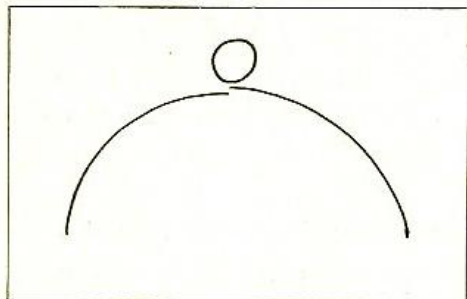
Bij de volgende opdracht worden er twee voorwerpen genoemd. Het is bedoeling dat je zoveel mogelijk dingen bedenkt die ze hetzelfde hebben. Als voorbeeld nemen we een viool en piano. Wat is er allemaal hetzelfde aan deze twee voorwerpen? Je kan op allebei muziek maken en ze zijn allebei van hout. Maar 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**:

Bij de nameting werden de aardappel en de wortel vervangen door een **trein** en een **tractor**.

De laatste taak bestond uit het interpreteren van een eenvoudige afbeelding. Bij de voormeting zag de instructie er als volgt uit:

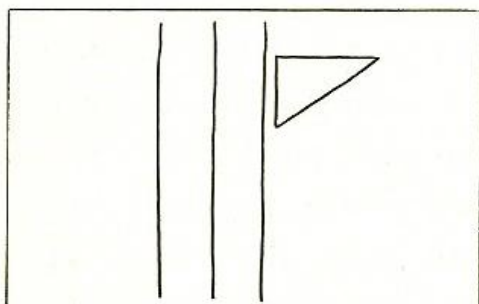
Nu volgt een opdracht waar je al je fantasie bij mag gebruiken. Je ziet een tekening en je mag alles bedenken wat het zou kunnen zijn. Als voorbeeld de tekening hieronder. Wat kan je allemaal bedenken?



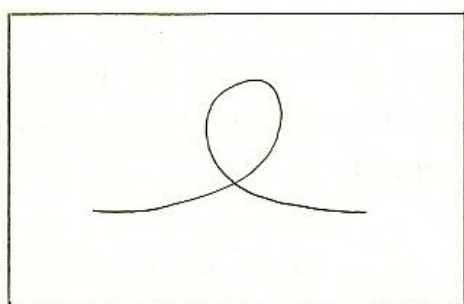
Voorbeeld

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:



Voor de nameting werd de volgende afbeelding gebruikt:



Schoolprestaties zijn gemeten via een toets voor begrijpend lezen. Het is een begrijpend lezen toets voor leerlingen uit groep 6,7 en 8 ontwikkeld door Onderwijs Advisering (Cor Aarnoutse en Ton Kapinga). Het onderwijsniveau van de cultuur- en sportleerlingen is MAVO, gemengde en kaderberoepsgerichte leerweg en de toets voor begrijpend lezen sluit aan op het niveau van deze leerlingen. Vanwege de beperkte tijd die voor het afnemen van de enquête ter beschikking stond, was het niet mogelijk om schoolprestaties meer in de breedte in kaart te brengen. Er is gekozen voor

begrijpend lezen omdat dit een beroep doet op diverse vaardigheden (taalvaardigheid en betekenisverlening) en ook samenhangt met mondelinge taalvaardigheid en luistervaardigheid (Hulme & Snowling, 2011). De leerlingen kregen tijdens de voormeting vier korte teksten voorgelegd met een oplopende moeilijkheidsgraad. De teksten werden ook steeds langer (resp. 76, 129, 232 en 266 woorden). Over de eerste tekst werden vier vragen gesteld, over de andere drie teksten elk zes vragen. Het aantal correct beantwoorde vragen uit deze reeks van 22 geeft de score op de toets. Voor de nameting is hetzelfde format gehanteerd; wederom vier korte teksten met oplopende moeilijkheidsgraad en lengte (resp. 128, 123, 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.

Plezier is alleen in de nameting aan bod gekomen. De zeven stellingen, gescoord op de eerder beschreven vijfpuntschaal, zijn ontleend aan Verkleij (2009):

1. Ik kijk meestal uit naar de profiel- / sportlessen.
2. Tijdens de profiel- / sportlessen vergeet ik soms dat ik schoolwerk doe.
3. Als ik eerlijk ben, zou ik liever geen profiel- / sportlessen volgen. (*)
4. Ik heb veel plezier tijdens (het werken in) de profiel- / sportlessen.
5. Zonder de profiel- / sportlessen zou het op school leuker zijn (*)
6. Tijdens de profiel- / sportlessen gaat de tijd snel voorbij.
7. Als ik iets heb gemaakt / doe tijdens de profiel- / sportlessen en het is goed gelukt, dan ben ik daar trots op

Al deze items dragen bij aan de hoge betrouwbaarheid van deze schaal ($\alpha = 0,90$).

Naast deze kenmerken ik nog gevraagd naar het geslacht van de kinderen en is genoteerd in welke klas ze zaten en aan welke workshop ze hebben deelgenomen. Vragenlijsten van voor- en nameting zijn per leerling aan elkaar gekoppeld door elke leerling een persoonlijke code toe te kennen. Bij afname is anonimiteit benadrukt. De afname gebeurde klassikaal en nam per meetronde ongeveer vijfenveertig minuten in beslag.

6. Resultaten

6.1 De enquêtes

In deze paragraaf worden de resultaten van de ingevulde enquêtes gepresenteerd. We vergelijken de scores op de verschillende items en de daarop gebaseerde enquêtes steeds tussen zowel de drie klassen als de verschillende workshops. Vanwege het geringe aantal van 61 respondenten, zullen we niet zwaar tillen aan significantieniveaus. Waar verschillen significant zijn, wordt dat aangegeven in de tabellen.

Voorafgaand aan de workshops scoort de sportklas het laagst op de schaal voor creativiteit (3,55). Het verschil tussen de drie klassen is significant, wat duidt op een zeker selectie-effect, waarbij de leerlingen die vooraf creatiever zijn deelnemen aan de verdiepingsworkshops. Ook bij de nameting scoort de sportgroep met 3,81 het laagst op de creativiteitsschaal. De verschillen tussen voor- en nameting (op individueel niveau gemeten) zijn echter nauwelijks verschillend tussen de klassen; de sportklas en klas 1a zijn licht gestegen, klas 2b is gelijk gebleven. Als we kijken welke afzonderlijke items van de sportschaal voor deze schaalscore verantwoordelijk zijn, blijkt dat

leerlingen uit de klassen 1a en 2b zichzelf vooraf meer vindingrijk, creatief en origineel vinden. Voor het item oplossingen zoeken verschilt klas 2b vooraf van de twee eersteklassen. Op de vraag of de leerlingen graag anders dan anderen willen zijn, een item dat niet goed in de creativiteitsschaal paste, zien we significante verschillen op de nameting die ook daadwerkelijk kunnen worden toegeschreven aan een ontwikkeling tussen voor- en nameting. De klassen die aan de workshops hebben deelgenomen, zijn op dit onderdeel meer gestegen dan de sportgroep. Dat geldt in het bijzonder voor klas 1a. Een mogelijk effect van de verdiepingsworkshops is dus dat leerlingen minder geneigd zijn zich aan te passen aan anderen en meer hun eigen weg wensen te gaan.

Tabel 1: Creativiteit: stellingen voormeting, nameting en verschilcores

	oplossingen zoeken	vindingrijk en creatief	fantasievol	anders dan anderen*	origineel	schaal-score
<i>voormeting:</i>						
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
<i>nameting:</i>						
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
<i>verschilscore:</i>						
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 scores voor de andere drie creativiteitstesten weergegeven per klas. Op de nameting scoren de cultuurklassen 1a en 2b steeds hoger dan de sportklas, terwijl dat bij de voormeting voor klas 1a nog niet zo was. Deze trends zijn niet significant, maar wijzen wel steeds in dezelfde richting. Ze betekenen bovendien niet dat de leerlingen van de workshops qua creativiteit uitlopen op de sporters; eerder zien we klas 1a een initiële achterstand wegwerken. Niettemin lijkt juist deze groep eersteklassers op alle drie de maten het meest profijt te hebben gehad van de verdiepingsworkshops.

Tabel 2: Creativiteit: opdrachten voormeting, nameting en verschillscores

	wat kun je doen met...	overeenkomsten noemen	tekening: wat kan het zijn?
<i>voormeting:</i>			
klas 1a	19,44	11,67	12,22
klas 2b	29,64	19,09	14,73
sportklas	26,25	14,15	12,55
<i>nameting:</i>			
klas 1a	19,50	14,24	17,28
klas 2b	19,27	21,82	15,36
sportklas	15,75	14,20	15,05
<i>verschilscore:</i>			
klas 1a	-0,88	1,00	3,35
klas 2b	-10,36	2,73	0,64
sportklas	-10,50	0,05	2,50

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

We zullen nu kijken naar zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties (Tabel 3). Omdat hier bij de voor- en nameting andere items gebruikt zijn, vergelijken we alleen de schaalscores. Deze schalen zijn weliswaar anders samengesteld, maar de verschillen tussen de groepen zijn – net als in Tabel 2, waar het verschillende opdrachten betrof – nog altijd veelzeggend, los van de absolute scores op de voor- en nameting.

Tabel 3 laat zien dat de schoolprestaties bij zowel de voor- als de nameting significant verschillen. Klas 2b springt er positief uit en het zou zorgwekkend zijn indien dat niet zo was. De verschillscores zijn niet significant, zodat niet kan worden geconcludeerd dat schoolprestaties positief worden beïnvloed door deelname aan de verdiepingsworkshops. De cultuurklassen laten eerder een verslechtering zien ten opzichte van de sporters, hoewel de verschillen klein zijn.

Tabel 3 Zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties

	zelfwaardering	schoolwelbevinden	schoolprestaties
<i>voormeting:</i>			
klas 1a	4,11	3,30	14,94
klas 2b	4,30	3,17	17,73
sportklas	3,91	3,35	14,25
<i>nameting:</i>			
klas 1a	4,30	3,77	13,22
klas 2b	4,34	3,48	16,82
sportklas	3,99	3,94	14,40
<i>verschilscore:</i>			
klas 1a	0,09	0,52	-1,65
klas 2b	0,04	0,38	-0,91
sportklas	0,09	0,37	0,15

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

Zelfwaardering geeft significante verschillen op de nameting, waar de sportklas gemiddeld lager scoort dan de twee cultuurklassen. Vooraf was dat ook al zo, maar dit verschil is significant geworden, vermoedelijk vanwege de geringere variantie die het gevolg is van de gestegen scores.² Op schoolwelbevinden scoren juist de sporters het hoogst. Het verschil tussen voor- en nameting is weliswaar het grootst voor klas 1a, maar de verschillen wijken niet significant van elkaar af tussen de klassen.

In tabel 4 laten we iets zien van de evaluatie van de lessen door de leerlingen. Hiervoor zijn bij de nameting stellingen aan de leerlingen voorgelegd. We zien dat de scores op alle items behalve “Tijdens de profiel- / sportlessen vergeet ik soms dat ik schoolwerk doe” significant verschillen en dat die verschillen steeds overduidelijk in het voordeel van de sport uitpakken. De verdiepingsworkshops zijn veel minder populair dan de sportlessen. Ook in absolute zin zijn de scores (op een vijfpuntsschaal gescoord) voor de cultuurworkshops bedroevend laag. Alleen op de vraag of leerlingen trots zijn wanneer ze iets hebben gemaakt dat goed gelukt is, antwoorden ze nog enigszins positief.

De leerlingen van Palmentuin hebben verschillende workshops gevolgd. In het databestand zitten 11 leerlingen van de percussieworkshop, 12 van volgden graffiti, 8 afrodans, 9 radiomaken, 1 fotografie en 20 sport. We hebben onderzocht of er significante verschillen tussen de soorten workshops te vinden zijn. De ene leerling die de fotografieworkshop heeft gevolgd laten we daarbij buiten beschouwing.

Tabel 4: Plezier: afzonderlijke items en schaalgemiddelde

	kijk uit naar profiel-/ sportlessen	tijdens profiel-/ sportlessen gaat tijd snel voorbij	zou zonder pro-fiel-/sportlessen leuker zijn op school ^a	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 ^a	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

Vetgedrukt = significant, $p \leq 0,1$. ^a Deze items zijn omgekeerd gecodeerd

² Bij de voormeting is de standaarddeviatie van de zelfwaarderingsschaal 0,673, bij de nameting bedraagt deze waarde 0,546. Hoe kleiner de standaarddeviatie, hoe sneller verschillen tussen groepen significant zijn.

Het significante verschil in zelfwaardering op de nameting dat we in Tabel 3 zagen tussen deelnemers aan sport- versus cultuurlessen, zien we terug in Tabel 5. De hoge score van de cultuurleerlingen kan vooral op het conto van de leerlingen uit de graffiti- en afrodanslessen worden geschreven. De schoolprestaties liggen voor de deelnemers aan alle verdiepingsworkshops hoger dan voor de sportleerlingen, maar in Tabel 3 hebben we gezien dat dat kan worden toegeschreven aan het feit dat in de cultuurklassen ook tweedeklassers zitten. Scores op de creativiteitsschaal verschillen in Tabel 5 niet alleen bij de voormeting, maar ook bij de nameting significant. Op de voormeting scoren de deelnemers aan de cultuurlessen hoger dan de sporters, net als in Tabel 3. De radiomakers scoren op de nameting echter lager dan de sporters, terwijl de afrodansers de hoogste score hebben. Bij plezier, ten slotte, zien we terug dat de sporters hier veruit het hoogst op scoren. Van de deelnemers aan de verdiepingsworkshops zijn de radiomakers nog het meest enthousiast met een score van 2,70, terwijl de percussionisten het mist plezier hebben beleefd. In het verslag van de focusgroepen zullen we hier nader op ingaan.

Om te toetsen of plezier belangrijk is voor het behalen van positieve effecten van deelname aan de verdiepingsworkshops, zijn regressiemodellen geschat met plezier (schaalscore), sekse en klas of discipline als onafhankelijke variabelen en de verschilcores tussen voor- en nameting voor creativiteit (alle vier de metingen), zelfwaardering, schoolwelbevinden en schoolprestaties als afhankelijke variabelen. Plezier had nooit een significant effect. Daarna hebben we dezelfde analyse herhaald met de scores op de nameting van dezelfde onafhankelijke variabelen. Plezier heeft dan een significant positief effect op welbevinden en op de score op de creativiteitsschaal (beide $p \leq 0,10$).³ Plezier hebben bevordert dus de twee belangrijke resultaten die men met de verdiepingsworkshops probeert te bereiken.

³ Het effect op welbevinden vinden we wanneer het effect van plezier wordt gecontroleerd voor sekse + klas en wanneer wordt gecontroleerd voor sekse + discipline. Het effect op creativiteit wordt alleen gevonden in het model met sekse + discipline als controlevariabelen. Overigens worden deze effecten niet gevonden wanneer dezelfde variabelen zoals vastgesteld bij de voormeting de afhankelijke variabele zijn.

Tabel 5: vergelijking van de workshops

	zelfwaardering	schoolwelbevinden	schoolprestaties	creativiteit schaal	creativiteit: wat kun je doen met...	creativiteit: overeenkomsten noemen	creativiteit: tekening interpreteren	plezier
<i>voormeting:</i>								
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	
<i>nameting:</i>								
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
<i>verschilscore:</i>								
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	

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

6.2 De focusgroepen

In de hoop bovenstaande resultaten in perspectief te plaatsen, volgt hieronder een beknopt verslag van de focusgroepen met in totaal 10 leerlingen uit de verdiepingsworkshops. Deze gesprekken zijn gevoerd door Liesbeth Kom en Marlon Peters. De leerlingen zijn random geselecteerd uit een lijst van deelnemers per workshop. Op basis van deze gesprekken wordt ten eerste helder waarom de meeste leerlingen niet zo hoog scoren op de indicatoren voor plezier (zie Tabel 4).

Int: Waarom heb je dit profiel gekozen?

LL1: Omdat het moet.

LL2: Ja het moet, we hebben geen keus.

LL3: Het is verplicht.

Een percussie-leerling uit de andere focusgroep beantwoordt een soortgelijke vraag met: *“Ik had voor deze gekozen omdat ik eigenlijk de rest niet zo leuk vond. Eigenlijk percussie ook niet maar ik moest wel iets kiezen.”* De andere percussie-leerling koos op basis van de aardige docent die de kennismakingsles verzorgde. Tijdens de verdiepingsworkshop was er echter een andere docent die volgens de leerlingen saaie lessen gaf. Degenen die kozen voor de workshop radiomaken zijn nog het meest overtuigd van hun keuze. Deze verschillen in waardering zijn terug te zien in de rechterkolom van Tabel 5.

Een andere klacht die meteen naar voren komt, is dat de verdiepingsworkshops, in de ogen van de leerlingen, na schooltijd plaatsvinden en regelmatig een half uurtje uitlopen. Dit punt wordt door beide focusgroep ook genoemd bij de vraag wat ze het minst leuk hebben gevonden, bij tips voor de docenten (“Half uur eerder stoppen”) en bij de vraag hoe ze zich voelen na een profielles (Ontevreden omdat het een extra uur is). Het zit de leerlingen nogal hoog. Een paar citaten:

“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.”

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

“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.”

Dat later naar huis mogen wordt zelfs als negatief ervaren wanneer de les op zichzelf wel wordt gewaardeerd:

LL: 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.

Int: Dus je bent sowieso blij?

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

De docenten weten overigens handig gebruik te maken van deze aversie tegen te lange lessen. Bij afrodans, fotografie en graffiti mogen leerlingen eerder weg als ze goed hun best doen.

Het lukt de meeste leerlingen dan ook wel om op te noemen wat ze het leukst vonden. Dat is dan graffiti spuiten, zelf foto's maken, zelf ritmes verzinnen op de djembé, en vooral de sessie waarbij de afrodansers kwamen dansen op muziek van de percussiegroep is door de betreffende deelnemers erg gewaardeerd. De preciese redenen waarom dat het leukst was, zijn echter moeilijk te achterhalen bij deze groep leerlingen. Het was "gezellig en zo", ze mochten meer "samenwerken" dan tijdens andere lessen of vonden "alles wel leuk dus". Toch dragen de lessen niet zonder meer bij aan het schoolwelbevinden. Ten eerste omdat ze verplicht zijn. Ook verplaatsen van de les naar een andere dag of een ander tijdstip (ze zijn nu op maandagmiddag) zal niet helpen volgens de leerlingen: "Nee dat maakt echt niet uit want les is les. Dat hoort bij school."

Int: 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?

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

Zelfs als de lessen op zichzelf gewaardeerd worden, blijft het gevoel dat de lessen hen onnodig lang op school houden dus overheersen. Dat leidt tot tegenstrijdige geluiden en gecompliceerde redeneringen bij de leerlingen:

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

LL1: Ja de lessen zelf.

LL2: Ja omdat het moet.

LL3: Je moet het ook leuk vinden.

LL4: Ja maar als we het niet leuk vinden dan zij we niet enthousiast en dan doen we niet mee en dan heb je problemen.

LL3: Ja en dan word je eruit gestuurd. Moet je nablijven, Problemen met meneer Pelt en al die dingen.

Focusgroep 2 kan zich voorstellen dat school leuker wordt door de profiellessen wanneer die profiellessen 's ochtends gegeven worden. Dat moet dan ook weer niet te vroeg; een uur of 11 zou prima zijn want "Ja je gaat echt niet in de ochtend kunnen streetdancen". Een enkeling vindt juist het einde van de dag prettig en ziet daardoor het schoolwelbevinden verhoogd: "Net als gym. De laatste twee uur gym. Dat is ook gewoon goed."

De waardering voor de lessen hangt, behalve van het tijdstip, sterk af van de docent. We zagen dat al bij de djembé docent, maar het komt vaker naar voren:

Int: [...] maar vooraf, verheugde je je dan op de lessen of juist niet?

LL1: Bij deze wat ik nu gekozen heb niet echt. Maar daarvoor heb ik wel ooit echt gedacht jee.

Int: Bij andere profiellessen?

LL1: Ja.

Int: Dus het hangt ook wel heel erg af eigenlijk van of de docent het leuk doet?

LL1: Ja de docent, de les zelf en wat je doet. En wat je mag doen.

Int: En jij?

LL2: Hetzelfde.

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

LL2: Ja bij andere was streetdance. Dat was leuker. Die vrouw maakt het ook gezellig en zo.

De docent is ook belangrijk voor het bieden van mogelijkheden om creatief te zijn. Bij dans lijkt die ruimte beperkt te zijn: *“Het is zeg maar wat de juf zegt dat moeten wij doen”*. Bij graffiti mochten de leerlingen wel zelf letters ontwerpen. Ook bij fotografie was er beperkte speelruimte: binnen de opdracht konden leerlingen zelf bepalen wat ze wilden fotograferen. Bij de percussielessen was er ruimte om zelf ritmes te maken. Het liefst zien leerlingen hun ideeën dan ook terug in het eindproduct, zoals een op te voeren percussiestuk of dansvoorstelling. Een leerling die eerder bij streetdance een paar pasjes mee had verzonnen, miste die mogelijkheid tot eigen inbreng bij percussie. Anderen waren juist blij dat de leerkracht een bepalende rol speelde, of ze vonden diens suggesties zo goed dat ze er niets aan wilden toevoegen. Het is duidelijk dat de ruimte voor een eigen creatieve inbreng nogal verschilt tussen disciplines en docenten. Als die ruimte wordt geboden, wordt dat vaak gewaardeerd, zeker wanneer de bijdragen van een individuele leerling zichtbaar wordt gemaakt in een eindproduct dat buiten de klas wordt vertoond. Het zijn ook die eigen bijdragen die de leerlingen een gevoel van trots kunnen bezorgen:

LL1: Ik heb mijn eigen naam bij graffiti zelf gedaan.

Int: Daar ben je ook trots op?

LL1: Ja, ik heb tenminste iets geleerd.

“Ja ook workshop graffiti. Hebben we ook die naam gedaan. Die heb ik nog steeds.”

“Bij striptekenen. Ik wist niet dat ik zo goed kon tekenen.”

“[...] Ik ben er wel een beetje trots op maar ik had gewoon liever zelf een eigen opdracht gedaan”

“Ja ik had mijn naam geschreven maar echt normaal. En toen begon ik echt met die sierletters te doen en zo en met blokletters. En toen dacht ik van hé deze kan ik altijd doen.”

Uit dit soort uitspraken zouden we kunnen afleiden dat een geslaagd project inderdaad goed is voor de zelfwaardering van de leerlingen. De kans daarop lijkt het grootst bij een benadering die hen heldere kaders geeft waarbinnen ze hun eigen inbreng kunnen leveren. Ook is het voor de leerlingen belangrijk dat er een concreet eindresultaat gepresenteerd kan worden in de vorm van een optreden of tentoonstelling.

Tot slot blijkt dat de leerlingen soms hun blik hebben verruimd dankzij de verdiepende workshops. Hoewel ze aanvankelijk wat moeite hebben met de vraag of ze dankzij de profiellessen anders naar dingen zijn gaan kijken, blijkt dat na enig over en weer gepraat bij een enkeling het geval te zijn:

“Ik had vorig jaar dans en toen zag ik soms op tv wel dingen die je zelf toepast.”

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

Int: Dat je nu weet hoe het zit?

LL: Ja.

7 Conclusie en discussie

Bij wijze van conclusie zullen we niet de belangrijkste uitkomsten van dit pilot onderzoek herhalen. Liever gaan we hier puntsgewijs in op de bruikbaarheid van de in dit onderzoek gebruikte methoden en instrumenten voor het vaststellen van effecten van kunsteducatie.

1. Experimenteel ontwerp: Evaluaties van kunsteducatieve projecten zullen nooit kunnen voldoen aan de standaarden van experimenteel onderzoek. Pas wanneer aan die standaarden is voldaan, kunnen harde causale uitspraken over effecten worden gedaan. Maar verwacht mag worden dat een random toewijzing in dit geval geen neutraal proces zal zijn. Tijdens de focusgroepen bleek een aantal leerlingen er niet in geslaagd een plek te bemachtigen in hun favoriete profielles (vaak graffiti) en dat vonden zij vervelend. Zo bepaalde de 'conditie' al voor een belangrijk deel de motivatie voor het traject. Omdat de gouden standaard in dit soort veldonderzoek überhaupt onbereikbaar is, hebben we in het design wel alles uit de kast getrokken om causale uitspraken zoveel mogelijk te verantwoorden. We hebben gebruik gemaakt van een voor- en nameting en een controlegroep om selectie-effecten zoveel mogelijk uit te sluiten en om te controleren voor veranderingen die alle leerlingen misschien sowieso doormaken in de onderzochte periode. Door het vergelijken van verschilscores op de cruciale variabelen, lukte het om verschillen in verandering zo objectief mogelijk in kaart te brengen. We zien dit als een waardevolle bijdrage die relatief eenvoudig te realiseren is. Met name de controlegroep van sporters heeft de resultaten voor de cultuurgroepen in perspectief geplaatst en aangetoond dat sporten voor de meeste scholieren veel aangenamer is dan culturele activiteiten.
2. De meetinstrumenten dienen bij dit type evaluatieonderzoek op scholen zeer beknopt te zijn. We hebben gewoekerd met de aantallen items per concept om dit te realiseren. Niettemin leverde deze kleinschalige operationalisering betrouwbare schalen op voor zelfwaardering, schoolwelbevinden, plezier en – in mindere mate – creativiteit. Dat laatste concept is bovendien gemeten via een aantal opdrachten die goed differentieerden tussen de leerlingen. De resultaten op deze drie opdrachten correleerden onderling sterk⁴, maar hingen niet samen met de creativiteitsschaal gebaseerd op de stellingen. Dit toont nogmaals aan dat creativiteit een multidimensionaal concept is dat moeilijk volledig kan worden geoperationaliseerd. Met de opdrachten hebben we bewust gekozen voor een aspect van creativiteit dat betrekking heeft op het creatief oplossen van problemen en het leggen van originele verbanden, in lijn met de waarde die vanuit politiek en arbeidsmarkt aan creativiteit wordt toegekend voor de samenleving.
3. Het meten van schoolprestaties, en met name het bepalen welke schoolprestaties relevant zijn om in een evaluatie mee te nemen, is problematisch. Er ontbreekt een goede theorie om te beredeneren waarom pakweg percussielessen invloed zouden hebben op schoolprestaties. In de theorie hebben we beargumenteerd dat indirecte effecten, vb. via schoolwelbevinden of zelfvertrouwen, denkbaar zijn. De steekproef van deze pilot stond ons uiteindelijk niet toe om dergelijke complexe relaties te toetsen. We geloven echter wel dat het tegelijk in kaart brengen van meerdere mogelijke gevolgen van cultuureducatie meer zicht kan bieden op dit soort processen, waarbij indirecte effecten een rol kunnen spelen. De uitgevoerde exploratieve regressieanalyse heeft alvast aannemelijk gemaakt dat de mate waarin leerlingen plezier beleven aan de lessen samenhangt met de mate van zelfwaardering en creativiteit (schaal) tijdens de nameting. Dit is een aanzet tot het gebruik van proces-indicatoren, in lijn met de suggesties van Galloway die stelt dat een evaluatie zicht zou moeten bieden op het hoe, wat en waarom van mogelijke effecten.

⁴ Hadden we deze drie opdrachten tot één schaal samengevoegd, dan zouden Cronbach's α 's voor de voor- en nameting respectievelijk 0,703 en 0,677 geweest zijn.

4. Wanneer voor- en nameting zo kort na elkaar plaatsvinden, is het niet verstandig om exact dezelfde items te gebruiken omdat respondenten bij het invullen van de nameting een beroep kunnen doen op hun herinnering. De keuze voor vergelijkbare items maakt daarentegen een exacte vergelijking van voor- en nameting onmogelijk omdat het verschillende meetinstrumenten betreft. Door de aandacht te richten op verschillen in verandering tussen de groepen en niet op absolute verschillen, is dit probleem ondervangen. Helaas is het hierdoor niet mogelijk om deelname aan bepaalde trajecten te vertalen naar een specifieke verandering op één van de criteriumvariabelen.
5. De resultaten van onze enquête zijn, vanwege het beperkt aantal respondenten, gevoelig voor toevalligheden. Zo bleek dat klas 1a vlak voor de nameting een belangrijke begrip- en lezentoets had gemaakt, waardoor hun leerprestatiescore op de nameting vermoedelijk negatief beïnvloed is. Om dit soort invloeden uit te schakelen, is een grootschaliger onderzoek nodig. Wanneer dat mogelijk is, biedt de in deze pilot gepresenteerde opzet vermoedelijk goede mogelijkheden om de betekenis van cultuureducatie globaal in kaart te brengen. Dat is, ondanks de nodige imperfecties, van belang in een tijd waarin nut en noodzaak van cultuureducatie allesbehalve vanzelfsprekend zijn.
6. Uiteindelijk kunnen we ons niet aan de indruk onttrekken dat, gegeven de beperkingen qua omvang van zowel het meetinstrument als de steekproef, de focusgroepen een beter zicht bieden op de beleving en mogelijke gevolgen van de profiellessen dan de enquêtes. Steeds blijken het tamelijk specifieke factoren (docent, tijdstip, eigen inbreng) te zijn die bepalen hoe leerlingen de lessen hebben beleefd en wat zij er eventueel van hebben opgestoken. Voor het verbeteren van de lespraktijk is dit type kwalitatief onderzoek onontbeerlijk. Ook zijn deze gesprekken nodig om de verschillen tussen de disciplines die in de enquêtes naar voren kwamen te duiden. Zo werd in de focusgroepen duidelijk dat de positie van de verdiepende workshops in het schoolprogramma zeer problematisch is. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat het hen extra schooltijd kost, zullen zij de profiellessen per saldo liever zien verdwijnen, zelfs wanneer ze zich tijdens de lessen zelf uitstekend amuseren. Dat is een tamelijk hopeloze uitgangspositie voor deze cultuurtrajecten. Ook blijken de individuele leerkrachten een cruciale rol te spelen. Dat pleit ervoor om dit soort initiatieven juist van zeer nabij te volgen, via observaties en gesprekken met betrokkenen in plaats van met enquêtes.
7. Voorzichtig trekken we hieruit de conclusie dat de verschillende eisen die aan evaluatieonderzoek gesteld kunnen worden, niet in één methode te verenigen zijn. Voor *evidence-based policy* hebben zijn objectiviteit en grootschaligheid nodig die alleen via een kwantitatieve methode gerealiseerd kunnen worden. Dat levert een beperkt zicht op de werkelijkheid, maar met een aantal goedgekozen criteriumvariabelen is het mogelijk om tot (beleids)relevante resultaten te komen. Om het bestaande cultuuronderwijs te verbeteren en docenten en andere betrokkenen van informatie te voorzien waarmee zij in hun praktijk uit de voeten kunnen, is intensief kwalitatief onderzoek nodig. Strategisch lijkt het aanbevelenswaardig om eerst de educatieve praktijk via kwalitatieve monitoring en eventueel daaruit afgeleide presentaties van *best practices* te verbeteren en vervolgens via grootschalig onderzoek de effecten van dergelijk voortreffelijk cultuuronderwijs in kaart te brengen, opdat het zijn bestaansrecht behoudt. Dat klinkt heerlijk eenvoudig, maar zowel de onderwijs- als de onderzoekspraktijk zijn helaas stukken weerbarstiger.

Literatuur

- Ballex, M. (2005). *Werken aan welbevinden. Evalueren door observeren*. Utrecht: NIZW Jeugd, MO-groep Klein Kapitaal. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Barron, F. & Harrington, D.M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Bunnik, C. & E. van Huis. (2011). *Niet tellen maar wegen: Over de zin en onzin van prestatieafspraken in de culturele sector*. Amsterdam: Boekmanstudies.
- Buys, M. & E. Miller. (2009). Enhancing social capital in children via school-based community cultural development projects: A pilot study. *International Journal of Education and the Arts*, 10(3), 2-15.
- Byrne, C., MacDonald, R. & Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*, 20(3), 277-290.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.
- Cowan, M.M. & Clover, F.M. (1991). Enhancement of self-concept through Discipline-Based Art Education. *Art Education*, 44(2), 38-45.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Damen, M-L. (2010). *Cultuurdeelname en CKV: Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- De Groof, S., Elchardus, M. & Stevens, F. (2001). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk*. Vrije Universiteit Brussel: Onderzoeksgroep TOR.
- Demorest, S.M. & S.J. Morisson. (2000). Does music make you smarter? *Music Educators Journal*, 78(2), 33-39.
- Derks, A. & Vermeersch, H. (2001). *Gender en schools presteren. Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel: Onderzoeksgroep TOR.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32-40.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel: Onderzoeksgroep TOR.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Franck, E., De Raedt, R., Barbez, C., & Rosseel, Y. (2008). Psychometric properties of the Dutch Rosenberg self-esteem scale. *Psychologica Belgica*, 48(1), 25-35.
- Galloway, S. (2009). Theory-based evaluation and the social impact of the arts. *Cultural Trends*, 18, 125-148.
- 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(1), 20-35.
- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. *Cultuur + Educatie*, 21, 10-48.
- Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. *Cultuur + Educatie*, 23, 12-52.
- 't Hart, J. Boeije, H. & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma.
- Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K. & J. Van Damme. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Hetland, L. & E. Winner. (2004). Cognitive transfer from arts education tot non-arts outcomes: Research evidence end policy implications. In: M. Eisner & M. Days (eds.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. Mahwah: National Art Education Association.

- Hope, S. (2010). Creativity, Content, and Policy. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 39-47.
- Hulme, Ch., & Snowling, M.J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 139-142.
- 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(3), 208-227.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Noordam, H. (2006). *Creatief werkgedrag en het DISC Model: Een studie naar de invloed van de werkomgeving op creatief werkgedrag*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2010). Towards a model to evaluate creativity-oriented learning activities. *Procedia Social and behavioral sciences*, 2, 2532-2536.
- Robins, R.W., Hendin, H.M. & Trzesniewski, K.H. (2001). Self-esteem scale measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg. *Personality Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- 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, 657-87.
- Running, D.J. (2008). Creativity research in music education: A review (1980-2005). *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 41-48.
- Schuurman, M.I.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 TNO.
- Vandenbergh, N., Cortois, L., De Bilde, J., Verschueren, K. & Van Damme, J. (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.
- Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie: Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: HIVA – Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving.
- Vos, W. de., Severiens, S., Boom, J. de., Meeuwisse, M., & Hermus, P. (2010). *Met meer plezier naar school. Een onderzoek naar de effecten van brede scholen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit.
- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wilson, J.M. (1998). Art-Making Behavior: Why and How Arts Education Is Central to Learning. *Arts Education Policy Review*, 99(6), 26-33.