

# MASTERTHESIS

**Kunsteducatie  
Rotterdam** Cul-  
tuurtraject  
**Sleutelervar-  
ing** Jongeren **SKVR**  
*Erasmus Univer-  
siteit Rotter-  
dam Annemarie  
Timmermans*  
**Middelbare  
scholen** Cul-  
turele instellin-  
gen



**Culturele iden-  
titeit** Leerzaam-  
heid **Boeiend**  
Theater Film Dans  
*Muziek Museum*  
Succes :) Popu-  
laire **kunst**

# PAS OP . . . SUCCES!

*Een onderzoek naar de voorwaarden van succes voor  
het Cultuurtraject van de SKVR*

## Voorwoord

Deze master thesis is geschreven ter afsluiting van de Masteropleiding Kunst- en Cultuurwetenschappen, specialisatie Sociologie van Kunst en Cultuur aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Deze master thesis gaat dieper in op de succeservaringen bij het Cultuurtraject van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR).

Kunsteducatie is één van mijn interesses geweest tijdens de studie. Het was dan ook een logische keuze om in deze richting de master thesis te schrijven. Tijdens mijn stage bij Witte de With, Centrum voor Hedendaagse Kunst, ben ik voor het eerst in aanraking gekomen met het Cultuurtraject van de SKVR. Hier heb ik rondleidingen gegeven aan tweedeklassers van het voorgezet onderwijs in kader het project *Kunst van Nu* van het Cultuurtraject. Tijdens het vak 'Kunstwereld in Praktijk' hebben wij een bezoek gebracht aan de SKVR. Tijdens het gesprek met Dirk Monsma, voormalig directeur van de SKVR, werd de mogelijkheid geboden om onderzoek te doen voor deze instelling. Samen met twee andere studenten heb ik deze mogelijkheid gelijk aangegrepen. Aangezien mijn interesse uitgaat naar kunsteducatie en ik al bekend was met het Cultuurtraject ging mijn voorkeur uit om hier onderzoek naar te doen. Na oriënterende gesprekken met dr. Koen van Eijck en Anne Marie Backes, is er besloten dat het onderzoek zich richt op het succes van het Cultuurtraject in het voorgezet onderwijs.

Graag wil ik een aantal personen bedanken voor hun hulp, steun en motivatie bij deze master thesis. Met name wil ik dr. Koen van Eijck voor de begeleiding van de thesis. Bedankt voor de snelle reacties op de vele e-mails, de goede feedback en de mogelijkheid om altijd aan te kloppen met vragen. Ook wil ik Anne Marie Backes, hoofd voorgezet onderwijs bij de SKVR, bedanken voor de mogelijkheid om onderzoek bij de SKVR te doen. Bedankt voor alle feedback op de enquêtes en hoofdstukken en voor het vertrouwen dat jij in mij had tijdens het schrijven van deze thesis. Daarnaast wil ik de gehele afdeling Voorgezet Onderwijs van de SKVR bedanken. Zij hebben mij tijdens het schrijven van de thesis opgenomen in hun team. Natuurlijk gaat mijn dank ook uit naar alle middelbare scholen en culturele instellingen die hebben meegewerkt aan het onderzoek. Ook wil ik prof. dr. Ton Bevers bedanken dat hij de tweede lezer van mijn thesis wil zijn. Tot slot wil ik Ronald Mersie bedanken voor zijn steun tijdens het schrijven van thesis en voor de prachtige voorkant.

Juli 2009

Annemarie Timmermans

## Samenvatting

Voor deze master thesis is er onderzoek gedaan naar het Cultuurtraject van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam. Tijdens het Cultuurtraject maken kinderen van vier tot zestien jaar tweemaal per jaar kennis met verschillende kunstdisciplines. Dit onderzoek richt zich op de middelbare scholen. De hoofdvraag van het onderzoek is: Onder welke voorwaarden wordt het Cultuurtraject als een succes ervaren?

Het onderzoek richt zich op de culturele instellingen, scholen en leerlingen die meedoen aan het Cultuurtraject. Het woord succes is niet voorafgaand aan het onderzoek gedefinieerd. Uit het onderzoek moet voor elk van de groepen duidelijk worden wanneer het Cultuurtraject voor hen een succes is. Tevens zijn er een aantal deelvragen geformuleerd. Deze richten zich vooral op variabelen die van invloed kunnen zijn op het succes van het Cultuurtraject. Dit zijn de aard van product, de leefomgeving van de leerlingen en de behoeften en wensen van scholen en culturele instellingen.

In het theoretisch kader wordt dieper ingegaan op verschillende theorieën. Ten eerste wordt kwaliteit in de kunsteducatie besproken. Daarnaast wordt er ingegaan het begrip cultureel kapitaal. Vooral de kennismaking met kunst en cultuur, de leefomgeving en de culturele identiteit komen hier aan bod. Tot slot wordt er ingegaan op invloed van het aard van het product op de ervaring. Hier wordt ingegaan op verschillen tussen highbrow kunst en populaire kunst en tussen receptieve en actieve kunsteducatie.

Voor het onderzoek zijn enquêtes afgenomen over de ervaringen bij de projecten. Er zijn 303 enquêtes afgenomen bij leerlingen na afloop van projecten van het Cultuurtraject. Daarnaast zijn er 22 enquêtes afgenomen bij de docenten van de middelbare scholen die de leerlingen begeleiden bij de projecten. Ook zijn 12 enquêtes afgenomen bij de docenten van de projecten van het Cultuurtraject. Tot slot zijn er vijf interviews gehouden met culturele instellingen en vier interviews met scholen die participeren aan het cultuurtraject.

Het Cultuurtraject wordt door de leerlingen als positief ervaren. Zij waarderen het gemiddeld met een zeer ruime voldoende. Er zit over het algemeen weinig verschil tussen de waardering van de leerlingen voor de receptieve en voor de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Opvallend is wel dat de begeleidende docenten van de scholen de docenten van de projecten van het Cultuurtraject verwachten dat de leerlingen de projecten lager waarderen dan zij in werkelijkheid doen.

Uit het onderzoek is gebleken dat er voor leerlingen een grotere kans op succes is wanneer een project leerzaam is, interessant is, de tijdsduur goed is en er voorafgaand aan het project op school aandacht wordt besteed aan het project. Kenmerken die juist niet van invloed zijn op het succes volgens de leerlingen zijn de mate waarin het project begrijpelijk is, de mate waarin het project een nieuwe ervaring is en de mate waarin leerlingen actief meedoen tijdens het actieve onderdeel van het Cultuurtraject.

Voor de scholen en culturele instellingen zijn voorwaarden van succes dat de leerlingen een positieve ervaring hebben en dat de projecten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Daarnaast zijn voor scholen voorwaarden van succes dat de leerlingen door het Cultuurtraject kennismaken met verschillende kunstdisciplines en hun cultuurparticipatie wordt vergroot. Voor de culturele instellingen zijn andere belangrijke voorwaarden van succes dat leerlingen goed voorbereid zijn door de scholen op de projecten, de organisatie soepel verloopt en dat scholen een positieve houding

hebben ten opzichte van het Cultuurtraject. Ook is het volgens de instellingen belangrijk dat de receptieve en actieve onderdelen van de projecten één geheel vormen.

Ook blijkt dat er geen significante verschillen zijn in waardering van het Cultuurtraject tussen de leerlingen met verschillende culturele achtergronden en uiteenlopende leerniveaus. Er is ook geen groot verschil in waardering van de leerlingen tussen de projecten die zich richten op de high brow kunsten en de projecten die zich richten op de populaire kunsten.

Het Cultuurtraject is een succes voor alle leerlingen wanneer zij goed worden voorbereid op de projecten op de scholen en wanneer de culturele instellingen op goede manier een project presenteert en neerzet. De projecten moeten vooral interessant en leerzaam voor de leerlingen. Dan zal het Cultuurtraject een succes zijn. Niet alleen voor autochtone kinderen uit gezinnen met een hoog cultureel kapitaal, maar voor alle jongeren. Het maakt dan niet uit of je autochtoon of allochtoon bent, of je praktijkonderwijs of havo volgt en naar welke school je gaat. Ook maakt het dan niet uit of de projecten zich richten op populaire kunst of highbrow kunst of het nu receptieve of actieve kunsteducatie is. De scholen en de culturele instellingen moeten vooral betrokken zijn bij het Cultuurtraject, zorgen dat de projecten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, inzet tonen en tijd nemen om de leerlingen enthousiast te maken voor kunst. Als dit goed gedaan wordt hebben de leerlingen tijdens het Cultuurtraject een hele grote kans op een positieve ervaring. Of het Cultuurtraject in de toekomst de cultuurparticipatie onder de leerlingen vergroot blijft een vraag. Wel zeker is dat kunsteducatie in de vorm van het Cultuurtraject, waaraan leerlingen in schooltijd aan meedoen, boeiend kan zijn voor alle categorieën leerlingen.

# Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	- 3 -
1.1 Aanleiding tot onderzoek .....	- 3 -
1.2 Vraagstelling .....	- 4 -
1.3 Relevantie onderzoek.....	- 6 -
1.4 Leeswijzer .....	- 7 -
2. Oriëntatie op kunsteducatie.....	- 8 -
2.1 SKVR in de stad .....	- 8 -
2.2 Kunsteducatiebeleid in Nederland.....	- 10 -
3. Theoretisch kader .....	- 13 -
3.1 Kwaliteit in kunsteducatie .....	- 13 -
3.2 Andere mensen, andere ervaringen: een kwestie van cultureel kapitaal? .....	- 16 -
3.3 Hypotheses .....	- 22 -
4. Methoden.....	- 23 -
4.1 Onderzoeksmodel en operationalisering .....	- 23 -
4.2 Methodologie .....	- 26 -
4.3 Dataverzameling .....	- 28 -
4.4 Data-analyse .....	- 32 -
5. Beantwoording van de deelvragen.....	- 35 -
5.1 Beoordeling van het Cultuurtraject.....	- 35 -
5.2 De ervaring.....	- 42 -
5.3 De behoeften en wensen .....	- 45 -
5.4 Invloed van de aard van de kunstconfrontatie .....	- 49 -
5.5 Invloed van de leefomgeving.....	- 52 -
5.6 De invloed van verscheidene kenmerken op de waardering van het Cultuurtraject .....	- 56 -
6. Conclusie .....	- 68 -
6.1 Conclusie.....	- 68 -

6.2 Discussie en aanbevelingen Cultuurtraject .....	- 72 -
6.3 Tot slot.....	- 73 -
6.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek .....	- 74 -
Literatuur.....	- 76 -
Websites.....	- 78 -
Bijlage 1 .....	- 79 -
Bijlage 1A: Voorbeeldenquête leerlingen .....	- 80 -
Bijlage 1B: Enquête begeleidende docenten middelbare scholen .....	- 82 -
Bijlage 1C: Enquête docenten Cultuurtraject .....	- 84 -
Bijlage 2.....	- 86 -
Bijlage 2A. Vragenlijst voor interview met scholen .....	- 87 -
Bijlage 2B: Vragenlijst voor interview met culturele instellingen.....	- 89 -
Bijlage 2C: Enquête kenmerken van succes .....	- 91 -

# 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding tot onderzoek

Jongeren nemen meer deel aan cultuur (SCP, 2009). Dit is een van de uitkomsten uit het onderzoek Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars van het Sociaal Cultureel Planbureau dat recentelijk is uitgebracht. Niet alleen kinderen tussen de 6 en 11 jaar doen meer aan cultuur, maar juist ook tieners. In het onderzoek wordt aangegeven dat de scholen waarschijnlijk invloed hebben op de cultuurparticipatie van de jongeren (2009: 126). Leerlingen gaan onder andere met school naar culturele instellingen in het kader van het vak Cultureel Kunstzinnige Vorming (CKV).

Bij het woord kunsteducatie op de middelbare school wordt vaak gedacht aan de reguliere teken- en handvaardigheidlessen en het vak kunstgeschiedenis op de middelbare school. Toch is kunsteducatie tegenwoordig vaak meer dan de reguliere lessen van een vakdocent op middelbare school. Kunsteducatie in de breedste zin van het woord staat voor 'alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden gebruikt' ([www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)). In deze thesis zal naast het begrip kunsteducatie in dezelfde context ook het woord cultuureducatie gebruikt worden aangezien hier ook cultureel erfgoed en de nieuwe media onder vallen.

In onderzoek van Anne Bamford naar de kunsteducatie in Nederland komt de rol van kunstenaars en centra voor de kunsten in kunsteducatie naar voren (2007). Zij stelt dat kunstinstellingen in Nederland een hoogwaardig aanbod aan kunsteducatieactiviteiten aanbieden voor scholen. Dit komt volgens haar onder andere door een markgerichte opzet van de kunst- en cultuursector. De culturele sector kan volgens Bamford dan ook een belangrijke rol spelen in kunsteducatie op scholen omdat zij veel specialistische kennis bezit, al is dit nu nog niet altijd het geval (2007:174).

Nederland is een multiculturele samenleving en de stad Rotterdam is hier één van de voorlopers in. De verandering van de bevolkingssamenstelling in de loop van de jaren heeft de culturele sector en kunsteducatie voor uitdagingen gesteld. De overheid streeft er naar dat kunst en cultuur voor iedereen beschikbaar is en zo ook voor de nieuwe bevolkingsgroepen. Bamford (2007:79) geeft daarover aan dat er nog niet genoeg rekening wordt gehouden met de culturele diversiteit in kunsteducatie op scholen. Ook de culturele instellingen moeten hun kunsteducatieproducten aanpassen voor deze multiculturele samenleving. Rotterdam is een stad met een uitgebreid aanbod van culturele instellingen. De Gemeente Rotterdam benadrukt in haar cultuurbeleid het belang van kunsteducatie en cultuurparticipatie onder jongeren. Als culturele instellingen gesubsidieerd worden door de gemeente Rotterdam, moeten zij minstens één procent van hun subsidie aan kunsteducatie besteden. De gemeente Rotterdam geeft aan dat zij door middel van cultuureducatie zowel 'de (culturele) competenties van jongeren willen versterken' als 'de sociale samenhang in de stad willen versterken' (Gemeente Rotterdam, 2007:12). Kinderen moeten vanaf een jonge leeftijd cultuureducatie krijgen omdat dit volgens de gemeente het meeste effect bewerkstelligt. Scholen spelen hierbij een belangrijke rol. In Rotterdam speelt de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) momenteel een belangrijke rol op het gebied van

kunsteducatie in zowel het basisonderwijs als het voorgezet onderwijs. Zo is de SKVR de regisseur van het Cultuurtraject waaraan veel culturele instellingen en scholen aan deelnemen.

Voor mijn master thesis heb ik onderzoek gedaan voor de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR). De SKVR is een grote instelling in Rotterdam op het gebied van kunsteducatie, amateurkunst, kunst in de wijken en maatwerk. Zij bieden kunsteducatie aan voor het basis onderwijs, voorgezet onderwijs en MBO's. Een groot project op het gebied van kunsteducatie bij de SKVR is het Cultuurtraject. In het Cultuurtraject maken basisschoolleerlingen en middelbare scholieren tot en met de derde klas twee maal per jaar kennis met kunst en cultuur. Door dit project krijgen de leerlingen niet alleen kunsteducatie in de klas van schooldocenten, maar maken zij twee keer per jaar kennis met verschillende kunstdisciplines. Er komen kunstenaars naar de scholen toe of de scholen bezoeken zelf de culturele instellingen. Op deze manier komen de leerlingen op een systematische wijze in contact met kunst en cultuur. Mijn onderzoek is gericht op het Cultuurtraject in het voorgezet onderwijs.

De afdeling voorgezet onderwijs van de SKVR evalueert jaarlijks het Cultuurtraject. Zij evalueren het Cultuurtraject met de betrokken culturele instellingen, de docenten van de projecten van het Cultuurtraject die onder andere de workshops en de rondleidingen verzorgen en de scholen die deelnemen aan het Cultuurtraject. In het jaar schooljaar 2008-2009 zijn er voor het eerst ook uitgebreide enquêtes afgenomen onder de leerlingen die meedoen aan het Cultuurtraject. Uit gesprekken met de SKVR is naar voren gekomen dat er jaarlijks een tevredenheidsonderzoek wordt gehouden onder de gebruikers van het Cultuurtraject. Hierin worden geen sociologische aspecten in meegenomen, zoals cultuurparticipatie en de leefomgeving van de jongeren. Dit leek voor zowel de SKVR en mij een interessante uitdaging om aan te gaan. Naar aanleiding van verscheidene gesprekken met de SKVR en Dr. Koen van Eijck van de Erasmus Universiteit Rotterdam is er besloten dat het onderzoek zich richt op de voorwaarden waaronder het Cultuurtraject als succes ervaren wordt. Het onderzoek, de vraagstelling en de deelvragen zullen in de volgende paragraaf uitgebreider worden toegelicht.

## **1.2 Vraagstelling**

Een project in de kunsteducatie moet het liefst een succes zijn, zo ook het Cultuurtraject. Maar wanneer is een project nu werkelijk een succes? De afnemers van het Cultuurtraject zijn leraren en scholen in Rotterdam. De hoofdrolspelers van het Cultuurtraject zijn de SKVR, de culturele instellingen en de scholen. Zij kunnen allen een andere visie hebben op het Cultuurtraject en het anders ervaren. De SKVR is geïnteresseerd in de mening van de externe betrokkenen over dit onderwerp. Naast dat de betrokkenen hun eigen visie hebben op het succes van het Cultuurtraject, kan men zich afvragen of het succes van het Cultuurtraject wordt beïnvloed door bijvoorbeeld de inhoud van de verschillende projecten, de leefomgeving van de leerlingen en de school waar de leerlingen naar toe gaan.



### 1.2.1 Hoofdvraag

Onder welke voorwaarden wordt het Cultuurtraject als een succes ervaren?

Belangrijk bij de hoofdvraag is wat de betekenis is van het woord 'succes'. Succes kan voor verschillende groepen iets anders betekenen. Zo kan voor kinderen het woord 'leuk' al een succes aangeven. Begeleidende docenten zullen misschien deelname aan het Cultuurtraject als succes bestempelen als leerlingen goed samenwerken tijdens de workshop en actief participeren tijdens het bezoek. Culturele instellingen, de workshopdocenten en rondleiders kunnen ook nog een andere visie hebben op succes. Het begrip succes wordt hier juist niet gedefinieerd, dit zal hopelijk uit het onderzoek naar voren komen.

In de deelvragen zal terloops een aantal eventuele voorwaarden aan bod komen die van invloed kunnen zijn op het succes van het Cultuurtraject. Dit zijn kenmerken die gericht zijn op de inhoud van het project en kenmerken die gericht zijn op de scholen en de woonomgeving van de leerlingen. De deelvragen van de thesis zullen hieronder besproken worden. Daar zal ook ingegaan worden de verschillende kenmerken die van invloed kunnen zijn op het succes van het Cultuurtraject.

### 1.2.2 Deelvraag 1

Hoe wordt het Cultuurtraject beoordeeld door de docenten, leerlingen en culturele instellingen?

In deze vraag komt naar voren wat de docenten, leerlingen en culturele instellingen van het Cultuurtraject vinden. De drie verschillende partijen kunnen het Cultuurtraject natuurlijk anders beoordelen. Aan de hand van deze resultaten kan worden gekeken hoe het Cultuurtraject wordt beoordeeld en waar die beoordeling van afhangt.

### 1.2.3 Deelvraag 2

Wat is het verband tussen de aard van de het Cultuurtraject project en de succeservaring?

In deze vraag komen de verschillen tussen de verschillende Cultuurtraject projecten aan bod. Elk Cultuurtraject project bestaat uit een receptief- en actief onderdeel. Zijn er verschillen te ontdekken tussen onderdelen waarbij leerlingen actief bezig zijn om zelf kunst te maken of onderdelen waarbij leerlingen naar kunst kijken? Daarnaast kan gevraagd worden hoe deze verschillen te verklaren zijn. Ook worden er in het Cultuurtraject projecten aangeboden die zich richten op juist highbrow kunst of juist op de populaire kunsten. Wordt populaire kunst door leerlingen en docenten positiever ervaren dan bijvoorbeeld moeilijk te begrijpen hedendaagse beeldende kunst? Hoe zijn eventuele verschillen te verklaren?

### 1.2.4 Deelvraag 3

Is er verschil in ervaring tussen leerlingen, scholen en culturele instellingen?

In deze vraag wordt er dieper ingegaan op de ervaringen van de leerlingen, scholen en culturele instellingen. Terwijl er in de eerste deelvraag alleen wordt ingegaan op de ervaring van de leerlingen, scholen en culturele instellingen in het algemeen, zal er hier worden gekeken naar de achterliggende redenen hiervoor.

### **1.2.5 Deelvraag 4**

In hoeverre sluit het Cultuurtraject aan op de behoeften en wensen van de scholen en de culturele instellingen?

In deze vraag wordt ingegaan op wat de scholen en culturele instellingen belangrijk vinden bij het Cultuurtraject. Wat zijn hun doelen betreffende het Cultuurtraject en wanneer is het Cultuurtraject voor hun een succes? Daarnaast zal er ook gekeken worden dat de scholen en culturele instellingen het gevoel hebben of hun doelen bereikt worden. Er zal ook worden ingegaan op de verschillen in behoeften en wensen tussen de scholen en culturele instellingen en de achterliggende redenen hiervoor.

### **1.2.6 Deelvraag 5**

In hoeverre kan de mate van succeservaring bij het Cultuurtraject van de leerlingen en docenten verbonden worden met de leefomgeving van de leerlingen?

De leefomgeving van de leerlingen in deze thesis omvat zowel de school waar leerlingen onderwijs genieten als de omgeving waarin de leerlingen wonen. In de laatste vraag komen verschillende kenmerken van zowel de school als de leefomgeving aan bod. Hebben deze kenmerken invloed op de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject?

Op het gebied van schoolkenmerken wordt onder andere gekeken of het niveau van onderwijs wat leerlingen volgen van invloed is op de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. Ook wordt er gekeken in hoeverre de rol die kunsteducatie heeft op een middelbare school van invloed is op de ervaring van het Cultuurtraject.

De omgeving waarin de school staat zegt veel over de leefomgeving van de kinderen, aangezien de meeste leerlingen hier vandaan komen. Is er een verband tussen de leefomgeving en de ervaring die kinderen hebben tijdens het Cultuurtraject? Kenmerken die hier nader worden onderzocht, zijn de culturele etnische achtergrond en de cultuurparticipatie van leerlingen.

## **1.3 Relevantie onderzoek**

Het onderzoek is relevant voor de SKVR, middelbare scholen en de culturele instellingen die participeren aan het onderzoek. Zij kunnen aan de hand van de resultaten zien wanneer de verschillende partijen het Cultuurtraject als een succes ervaren en wat hiervan de achterliggende redenen zijn. Uit het onderzoek zullen logischerwijs eventuele knelpunten en de positieve punten van het Cultuurtraject naar voren komen. Aan de hand van het onderzoek kunnen eventueel veranderingen worden doorgevoerd in het Cultuurtraject waardoor de kans op een succeservaring van het Cultuurtraject voor alle betrokken partijen groter wordt. Dit onderzoek heeft zich toegespitst op het Cultuurtraject in Rotterdam. Dit project vindt niet overal in dezelfde vorm in Nederland plaats. Toch is de samenwerking tussen culturele instellingen, scholen en instellingen met een regiefunctie zoals de SKVR niet alleen tot Rotterdam beperkt. Algemene uitkomsten van het onderzoek over bijvoorbeeld de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen kunnen ook nuttig zijn voor andere samenwerkingsverbanden tussen scholen en culturele instellingen in Nederland.

Mijn masterthesis behoort tot praktijkwetenschappelijk onderzoek en richt zich dan ook op kunsteducatie in de praktijk. Toch heeft dit onderzoek zeker een toegevoegde waarde voor de wetenschap. Bij kunsteducatie wordt veelal gedacht aan de vaak traditionele kunstvakken op school zoals beeldende vorming, handvaardigheid en muziek en de modernere vakken zoals CKV. Het meeste onderzoek naar kunsteducatie is gericht op kunsteducatie die in en op de scholen plaats vindt. De onderzoeken gaan vaak over het vak CKV en de reguliere kunstvakken op de middelbare scholen. Soms, maar beduidend minder, richt men zich op kunsteducatie voor scholen in samenwerking met culturele instellingen. Dit is een ander type kunsteducatie en die door jongeren anders beleefd kan worden en van de alle drie de partijen andere voorwaarden vragen dan de reguliere kunstles op school. Dit onderzoek verdiept zich juist in dit type kunsteducatie.

#### **1.4 Leeswijzer**

In het volgende hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de SKVR en cultuurbeleid in Nederland en Rotterdam. Dit alles is gericht op de kunsteducatie. Hoofdstuk drie geeft een theoretisch kader voor dit onderzoek. Hierin wordt dieper ingegaan op kwaliteit in de kunsteducatie, het cultureel kapitaal en de aard van het kunstproduct. Daarop volgend worden in hoofdstuk vier de onderzoeksmethoden besproken. Hier komt het onderzoeksmodel aan bod en worden de verschillende onderzoeksmethoden die in het onderzoek worden gebruikt toegelicht. In hoofdstuk vijf worden de verschillende deelvragen beantwoord aan de hand van de resultaten die verkregen zijn in het onderzoek. Tot slot wordt er in hoofdstuk zes een conclusie gegeven en de hoofdvraag van de thesis beantwoord. Ook worden er aanbevelingen gegeven voor verder onderzoek.

## 2. Oriëntatie op kunsteducatie

'Iedere jongere tot 18 jaar dient, actief of passief, vertrouwd te raken met één of meer kunstvormen' (Plasterk, 2007: 21)

Dit stelt Ronald Plasterk, minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in *Kunst van Leven* waarin de hoofdlijnen van het cultuurbeleid worden weergegeven. Rotterdam volgt minister Plasterk in het cultuurbeleid, maar formuleren hun doelstelling betreffende het Cultuurbeleid iets breder en met een andere insteek:

'Iedere Rotterdammer moet kunnen deelnemen aan culturele activiteiten, of het nu gaat om het genieten van het aanbod van culturele instellingen of om het zelf beoefenen van kunst' (2007:1)

Deze doelstellingen van de Rijksoverheid en de gemeente Rotterdam tonen grote overeenkomsten met een van de doelstellingen van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) voor de periode 2009 tot en met 2012, namelijk:

'De SKVR wekt bij de Rotterdamse jeugd belangstelling voor deelname aan kunst en cultuur (zowel voor actieve als passieve deelname). De SKVR stimuleert op school de kennismaking met alle kunstdisciplines, de Rotterdamse culturele instellingen en de Canon van Rotterdam.' (SKVR, 2007: 3).

Er zijn vaak overeenkomsten tussen het landelijk cultuurbeleid, het cultuurbeleid van de gemeente en van kunst- en cultuurinstellingen. Het doel van dit hoofdstuk is om een beeld te schetsen van de SKVR, kunsteducatie bij de SKVR en het Cultuurtraject. Daarnaast wil ik een overzicht te geven van het kunsteducatiebeleid en praktijk in Nederland en Rotterdam. Hierdoor wordt het onderzoek naar de voorwaarden van succes bij het Cultuurtraject voor deze master thesis in een bredere context geplaatst.

### 2.1 SKVR in de stad

De SKVR is een organisatie die veel verschillende producten aanbiedt en samenwerkt met zowel scholen, kunstenaars als culturele instellingen. De stichting is dan ook een van de grootste spelers op het gebied van amateurkunst en kunsteducatie in Rotterdam. De stichting is ontstaan in 1984 na verschillende fusies. Voor het onderzoek is het nuttig om een goed beeld te hebben van de SKVR. Hierbij kan worden afgevraagd welke rol de SKVR inneemt in Rotterdam, wat zij doen aan kunsteducatie en wat de functie is van het Cultuurtraject. Om een beeld te kunnen schetsen van de SKVR zal ik ingaan op de belangrijkste producten van de SKVR, de afdeling Voorgezet Onderwijs en het Cultuurtraject.

#### 2.1.1 Producten en doelen van de SKVR

De SKVR biedt een groot aantal culturele producten aan voor Rotterdammers (SKVR, 2007). Hun doelgroepen zijn kinderen tot en met 12 jaar, jongeren tot en met 21 jaar en volwassenen en ouderen. De grootste afnemers van producten van de SKVR zijn schoolgaande kinderen en jongeren. De producten die de SKVR aanbiedt zijn zeer divers. Zo bieden zij workshops, korte en lange cursussen op het gebied van amateurkunst aan. Daarnaast wordt er veel gedaan op het gebied van kunst in wijken met initiatieven zoals Kunst Onder Andere, het HipHopHuis en de Taaldrukwerkplaats. Ook doet de SKVR nog aan maatwerk, wat betekent dat zij inspelen op de vraag

van klanten en een speciaal een voor hun op maat gemaakt product zorgen. Tot slot biedt de SKVR kunsteducatie aan voor het basis onderwijs, voorgezet onderwijs en MBO. De SKVR wil onder andere 'kunsteducatie bereikbaar en toegankelijk maken voor alle lagen van de Rotterdamse bevolking, te beginnen met kinderen en jongeren' (SKVR, 2007: 1). Zij willen bij Rotterdamse kinderen en jongeren 'belangstelling voor deelname aan kunst en cultuur' wekken (SKVR, 2007: 4).

### **2.1.2 Kunsteducatie Voorgezet Onderwijs en het Cultuurtraject**

Het Cultuurtraject bij de SKVR is er zowel voor het basisonderwijs als het voorgezet onderwijs. Het is een doorlopende activiteit voor kinderen van vier tot zestien jaar. Mijn onderzoek richt zich alleen op het Cultuurtraject in het voorgezet onderwijs. Het accent bij het Cultuurtraject in het voorgezet onderwijs ligt bij de VMBO scholen. Het project wordt grotendeels afgenomen door scholen met dit type onderwijs. De SKVR biedt in het voorgezet onderwijs programma's op het gebied van kunsteducatie voor brede scholen. Ook worden er korte eenmalige projecten aangeboden voor alle verschillende kunstdisciplines. Daarnaast wordt er ook nascholing aangeboden voor docenten. Ook is de SKVR een begeleider van scholen bij de verankering van kunsteducatie in het onderwijs.

Het Cultuurtraject is een project van de SKVR voor kinderen en jongeren van vier tot vijftien jaar (SKVR, 2008-2: 6-7). Het Cultuurtraject is in het voorgezet onderwijs voor de eerste drie leerjaren. Hiervoor nemen leerlingen twee maal per schooljaar aan een culturele activiteit. Deze culturele activiteit vindt plaats op school en/of bij een culturele instelling in Rotterdam en bevatten altijd een actief en een receptief onderdeel. De leerlingen maken zo kennis met verschillende kunstdisciplines. De doelstellingen van de SKVR voor het Cultuurtraject zijn:

- Leerlingen kennis laten maken met alle kunstdisciplines, media en cultureel erfgoed en de culturele instellingen in Rotterdam
- Een bijdrage leveren aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerling
- De cultuurparticipatie van leerlingen verhogen

(SKVR, 2008-2: 7)

Op deze wijze bereikte de SKVR in 2007 met het Cultuurtraject in het voorgezet onderwijs 8.540 leerlingen via 45 scholen (SKVR, 2008-1: 18).

Het Cultuurtraject voor het voorgezet onderwijs bestaat sinds 1998. In het boek *Er gaat een wereld open: 10 jaar Cultuurtraject voor het Rotterdamse onderwijs* wordt aangegeven dat de ontwikkeling en de vorming van het Cultuurtraject direct of indirect beïnvloed zijn door beleidmaatregelen van het Rijk en de gemeente Rotterdam. Deze maatregelen zijn het programma Cultuur en School, de verplichting dat gesubsidieerde Rotterdamse instellingen één procent van de gemeentelijke bijdrage aan kunsteducatie moeten besteden en de invoering van cultuurvouchers<sup>1</sup> (SKVR, 2008-2: 10). In het volgende deel van dit hoofdstuk zal er aandacht worden besteed aan deze en andere beleidsontwikkelingen op het gebied van kunsteducatie en cultuurparticipatie.

---

<sup>1</sup> De cultuurvouchers zijn in 2008 vervangen door Cultuurkaarten.

## **2.2 Kunsteducatiebeleid in Nederland**

In de jaren zestig en zeventig werd kunstzinnige vorming vooral gezien als een deel van het welzijnsbeleid van Nederland. Destijds heerste de opvatting dat de deelname aan kunst en cultuur een 'bijdrage levert aan de maatschappelijke bewustwording' (OC&W, 2002: 209). Na de jaren zeventig vond hierin een omslag plaats en werd er in het overheidsbeleid meer aandacht besteed aan 'het ontwikkelen en stimuleren van de kwaliteit van de kunstbeoefening' (OC&W, 2002: 209). Tegelijkertijd richtte men zich nog steeds op het bereiken van een zo groot mogelijk publiek. Anno 2009 speelt kunsteducatie en met name cultuurparticipatie een belangrijke rol in het cultuurbeleid van zowel de Nederlandse overheid als de gemeente Rotterdam. Hier zal in de volgende paragraaf op in gegaan worden.

### **2.2.1 Cultuurparticipatie**

Een belangrijk doel op het gebied van cultuurbeleid is om zo veel mogelijk mensen te laten participeren in de kunst en cultuur. Dit heeft verschillende initiatieven opgeleverd. In de periode 2001-2004 en 2005-2008 ging dit door middel van het Actieplan Cultuurbereik. Het Actieplan Cultuurbereik was een samenwerkingsverband tussen OC&W, dertig grote gemeenten en de provincies. Het doel van het plan was om 'meer mensen in contact te brengen met cultuur in al haar uitingsvormen' ([www.cultuurbereik.nl](http://www.cultuurbereik.nl)). In 2009 is Actieplan Cultuurbereik opgevolgd door het Fonds Cultuurparticipatie. Dit fonds is een initiatief van minister Plasterk van OC&W. Hij geeft aan dat een brede culturele basis een voorwaarde is voor de ontplooiing van talent (OC&W, 2007: 21). Hiervoor moet de deelname aan cultuur vergroot worden door de amateurkunst te ondersteunen, cultuureducatie een sterke positie te geven in het onderwijs en de toegankelijkheid van cultuur te vergroten. Dit alles moet worden bewerkstelligd door het Fonds Cultuurparticipatie. Het begin van de verankering van cultuur in school is gemaakt in 1996. Destijds is de notitie 'Cultuur en School' uitgebracht door de staatssecretaris van Cultuur, Aad Nuis, en de staatssecretaris van onderwijs, Tineke Netelenbos. Het doel van deze notitie was om 'cultuureducatie een volwaardige plek binnen het onderwijs te bezorgen' (OC&W, 2002:210). Leerlingen moeten op deze wijze bekend raken met kunst en erfgoed om zowel meer te leren over kunst, maar ook om kunst als middel te gebruiken om andere niet kunstgerelateerde vakken te onderwijzen (OC&W, 2006: 153). Cultuur en School werd later opgenomen in het Actieplan Cultuurbeleid en sinds januari 2009 in het Fonds Cultuurparticipatie.

### **2.2.3 Kerndoelen middelbaar onderwijs**

Landelijk zijn er kerndoelen vastgesteld voor het middelbaar onderwijs. In totaal zijn er 58 kerndoelen verdeeld over zeven verschillende domeinen. Eén van deze domeinen is kunst en cultuur. De kerndoelen geven aan wat de leerlingen moeten leren in de onderbouw van het voorgezet onderwijs. Scholen mogen zelf een inhoudelijke invulling geven hoe ze deze kennis en vaardigheden aan bod laten komen. De SKVR geeft in de lesbrieven van de verschillende Cultuurtraject projecten de kerndoelen aan waarbij het project bij aansluit. Deze kerndoelen kunnen zowel op het gebied van kunst en cultuur zijn, maar ook op andere vlakken zoals bijvoorbeeld mens en maatschappij. Op het gebied van kunst en cultuur zijn er vijf kerndoelen. Het algemene doel van de kerndoelen kunst en cultuur is dat de leerlingen een brede oriëntatie op kunst en cultuur krijgen. Daarnaast zijn de

kerndoelen een variatie op zelf kunst maken, kunst ervaren en reflecteren op kunst (OC&W, 2006-2). De kerndoelen zijn dan ook gericht op het leren over kunst en niet zo zeer op het gebruiken van kunst als een middel om iets te leren:

- '- De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
- De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
- De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.
- De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.
- De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.'

(OC&W, 2006-2).

## **2.2.4 Rotterdam**

Gemeentes spelen een belangrijke rol op het gebied van subsidiering van zowel kunsteducatie en amateurkunst. Al jarenlang is 80 procent van de subsidies aan kunsteducatie en amateurkunst afkomstig van de gemeentes (OC&W, 2002: 211). De centra voor kunstzinnige vorming in Nederland worden dan ook voornamelijk door de gemeentes gesubsidieerd, zo ook de SKVR. De SKVR ontving in 2007 bijna tien miljoen euro subsidie van de gemeente Rotterdam (SKVR, 2008-1). In de *Uitgangspunten voor het Cultuurbeleid 2009-2012* van de gemeente Rotterdam is de nadruk gelegd op een drietal punten, namelijk cultuur en school, cultuurparticipatie en internationalisering. Een van de belangrijkste doelen is dat meer Rotterdammers gaan deelnemen aan kunst en cultuur. Deze doelstelling op het gebied van cultuurparticipatie is volgens de gemeente sterk verworven met cultuureducatie (2007:9). Zij stellen dat cultuureducatie een vorm van cultuurparticipatie is. Op het gebied van cultuureducatie verwacht de gemeente Rotterdam dat de culturele instellingen minstens één procent van hun budget aan cultuureducatie besteden (Gemeente Rotterdam, 2007; SKVR, 2008-2). Daarnaast geeft de gemeente aan dat zij er naar streven dat cultuureducatie meer in de scholen verankerd raakt. Scholen, zowel in het basis- als in het voorgezet onderwijs, moeten daarom hun eigen visie ontwikkelen op cultuureducatie.

Rotterdam ziet dus cultuurparticipatie als een belangrijk onderdeel van het cultuurbeleid. Dit komt behalve in de uitgangspunten voor het cultuurbeleid, tot uiting in het Rotterdamse Programma Cultuurbereik. Het Programma Cultuurbereik is een aanvulling op de uitvoering van het reguliere Rotterdamse Cultuurplan. Dit programma is ontstaan in 2001 en wordt om de vier jaar herzien. Aangezien het doel van Rotterdam is dat er in 2012 meer Rotterdammers participeren aan culturele activiteiten is het Programma Cultuurbereik hier sterk op gericht. De belangrijkste vier punten uit het programma zijn cultuureducatie, vrijetijdskunst, volkscultuur en vrijwilligers. In het programma 2009 wordt expliciet de nadruk gelegd op het bereiken van de Rotterdamse jongeren door middel van

cultuureducatie zowel op scholen als na schooltijd. De aandacht bij cultuureducatie op scholen gaat uit naar de brede scholen in Rotterdam. De brede school is landelijk steeds meer in opkomst. Ook in Rotterdam zijn veel middelbare scholen de laatste jaren zich als brede school gaan profileren. Een brede school biedt in kader van de verlengde schooldag activiteiten aan aan hun leerlingen. Veelal zijn deze activiteiten op het gebied op sport of/en cultuur. De invulling van de brede school kan per school verschillen. Zo kunnen de activiteiten verplicht of facultatief aangeboden worden. Daarnaast kunnen de activiteiten aangeboden worden door de school zelf of kunnen instellingen, zoals de SKVR, ingehuurd worden. Veel scholen die meedoen aan het Cultuurtraject zijn daarnaast ook brede scholen. Zij kunnen gebruik maken van het Cultuurtraject plus, waar er in verdiepende lessen in wordt gegaan op de kunstdisciplines die aan bod komen tijdens het Cultuurtraject

In dit hoofdstuk is dieper ingegaan op de SKVR, het Cultuurtraject en het kunsteducatiebeleid van Nederland en Rotterdam. Kunsteducatie en cultuurparticipatie spelen een belangrijke rol in Nederland en daarmee ook in Rotterdam. De SKVR, die zich richt op kunsteducatie en amateurkunst, wordt voornamelijk gesubsidieerd door de gemeente Rotterdam. Eén van de projecten die hiervan gedeeltelijk bekostigd wordt is het Cultuurtraject dat centraal zal staan in deze master thesis. Het volgende hoofdstuk zal dieper ingaan op de theorieën over kwaliteit in de kunsteducatie en de verschillende determinanten die van invloed kunnen zijn op de succeservaring van de leerlingen bij het Cultuurtraject.



### **3. Theoretisch kader**

Voor mijn thesis zal ik, zoals eerder aangegeven, onderzoek doen naar de voorwaarden waaronder het Cultuurtraject als succes wordt ervaren. Voordat de methoden van onderzoek aan bod komen, zal ik eerst in het theoretisch kader aandacht besteden aan verscheidene theorieën die van belang zijn voor dit onderzoek. Hierin zal ik dieper in gaan op het begrip 'kwaliteit' in de kunsteducatie en de verschillende determinanten die van invloed kunnen zijn op de succeservaring. Deze determinanten zijn weer onderverdeeld in determinanten die betrekking hebben op de kennismaking van kinderen met kunst en hun cultuurparticipatie en determinanten die betrekking hebben op het aard van het product.

#### ***3.1 Kwaliteit in kunsteducatie***

Wat kan er verstaan worden onder kwaliteit, en dan met name kwaliteit in de kunsteducatie? Bamford (2006:86) verstaat onder kwaliteit in de kunsteducatie 'kunsteducatievoorzieningen die van erkende hoge waarde zijn en vaardigheden, een goede houding en voordrachten voortbrengen'. Bamford stelt daarnaast dat kwaliteit doelt op iets dat succesvol bereikt is. Hans van Maanen (1999) geeft aan dat het begrip kwaliteit mogelijkheden biedt om kunsteducatie te beoordelen op zijn waarde. Kwaliteit staat niet los van succes. Toch kunnen kwaliteit en succes niet als equivalenten gezien worden. Als kunsteducatie als succesvol beoordeeld wordt zou dit kunnen betekenen dat het ook een hoge kwaliteit heeft, maar dit geeft geen garantie. Maar wat zijn de voorwaarden voor kwalitatief goede kunsteducatie? De voorwaarden die iemand stelt aan kwalitatief goede kunsteducatie kunnen verschillen per persoon. Dit kan natuurlijk ook verschillen per onderzoeker en vanuit het perspectief waaruit deze onderzoeker naar kunsteducatie kijkt. De vraag is daarnaast in hoeverre deze voorwaarden voor kwalitatief goede kunsteducatie relevant zijn voor het Cultuurtraject van de SKVR. Het Cultuurtraject is natuurlijk een specifiek product waarbij er andere eisen aan de succeservaring kunnen worden gesteld. Niettemin is het nuttig om te kijken naar de voorwaarden voor kwaliteit die onderzoekers aan kunsteducatie stellen en hoe deze voorwaarden kunnen worden toegepast in het onderzoek. In dit gedeelte van het theoretisch kader zal ik ingaan op verschillende voorwaarden die Anne Bamford, Folkert Haanstra, Els van Strien en Hanneke Wagenaar stellen aan de kwaliteit van kunsteducatie. Zij hebben hier verder onderzoek naar gedaan.

##### **3.1.1 Kwaliteit in Nederland**

Kwaliteit in kunsteducatie kan vanuit verschillende perspectieven bekeken worden. Een veelgebruikte manier hiervoor is door onderzoek te doen onder personen die in de kunsteducatie werken zoals leerkrachten en educatieve medewerkers in culturele instellingen. Anne Bamford heeft dit gedaan voor een groot aantal landen, waaronder Nederland. Zij heeft aan de hand van haar onderzoeken een aantal determinanten geformuleerd die volgens haar leiden tot kwaliteit in de kunsteducatie. Ik zal niet alle determinanten van Bamford behandelen. Mijn aandacht zal uitgaan naar de determinanten die zij heeft geformuleerd in haar onderzoek naar kunsteducatie in

Nederland. Zij heeft op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2007 onderzoek gedaan naar de positie, kwaliteit, mogelijkheden en uitdagingen van kunsteducatie in Nederland (2007). Er hebben aan dit onderzoek 142 personen uit het culturele veld deelgenomen en er zijn 23 scholen en organisaties geraadpleegd. Bamford geeft zelf aan dat dit onderzoek gerelateerd is aan het onderzoek naar de evaluatie van kunsteducatie in de wereld. De determinanten van kwaliteit in de Nederlandse kunsteducatie komen ook grotendeels overeen met de determinanten die Bamford gebruikt in haar onderzoek naar kunsteducatie in de wereld. De tien punten van Bamford geven een beeld van wat er in Nederland, en dus ook in Rotterdam, als voorwaarden van goede kunsteducatie worden gezien. Bamford verdeelt de determinanten onder in structurele determinanten en methodische determinanten. Dit gaat dus om hoe de kunsteducatie wordt georganiseerd en is ingericht. Ze geeft ook aan dat een wisselwerking tussen de structuur en methoden bevorderlijk is voor de kwaliteit van kunsteducatie (2006).

### **3.1.1.1 Structuur**

Eerst zal ik ingaan op de structurele determinanten die Bamford onderscheidt voor Nederland. Een eerste determinant die Bamford noemt is actieve samenwerking tussen scholen en culturele organisaties en tussen leerkrachten, kunstenaars en de wijk waarin de school zich bevindt. Volgens Bamford moet er actief worden samengewerkt tussen scholen en culturele instellingen om op deze wijze kunstprogramma's tot stand te brengen. Deze projecten moeten een langere periode duren, namelijk minstens twee jaar (2006: 90). Ze geeft aan dat de Nederlandse overheid samenwerking tussen culturele instellingen en scholen promoot. De samenwerking is er wel, maar meestal is deze er alleen voor korte periodes in plaats van een langere samenwerking. Er moet tijd genomen worden om in elkaar te investeren (2007:70).

Een tweede determinant die Bamford apart noemt is volgens mij ook van invloed op de samenwerking tussen scholen, culturele organisaties en de wijken. Bamford stelt dat er flexibele schoolstructuren en doordringbare grenzen tussen scholen en wijken moeten zijn. Ze geeft aan dat Nederlandse scholen verschillend omspringen met flexibiliteit. Sommige scholen houden zich vast aan traditionele kunsteducatie en andere scholen staan open voor een modernere aanpak. Bamford geeft aan dat de traditionele scholen vaak minder flexibel zijn op het gebied van roosters, het indelen van de staf, voorzieningen en onderwijsaanpak. Anderzijds proberen de moderne scholen hierin veel flexibeler te zijn en staan zij open voor de nieuwste onderwijsmethoden. Ook stelt Bamford dat er weinig samenwerking is tussen het basisonderwijs en het voorgezet onderwijs in Nederland. Deze staan los van elkaar. Vooral het voorgezet onderwijs heeft daarnaast last van strakke plannings waaraan ze zich moeten houden en die erg weinig ruimte laten voor flexibiliteit (2007: 74-75).

De derde determinant voor een goede kwaliteit van kunsteducatie is volgens Bamford een gedeelde verantwoordelijkheid voor planning, uitvoering en beoordeling en evaluatie. Het is hiervoor cruciaal dat de verschillende partners hierin hun verantwoordelijkheid nemen en dat er op een democratische wijze beslissingen worden genomen (2006: 93).

Een vierde determinant is dat er de mogelijkheid moet zijn voor leerkrachten, kunstenaars en de wijken om doorlopend te leren. Bamford (2007; 84) geeft aan dat erkend wordt dat nascholing en

bijscholing belangrijk is. Alleen hebben scholen hier vaak een klein budget voor en de bijscholing is een dure zaak. Wel zijn er online mogelijkheden voor leerkrachten om zich te ontwikkelen.

Een laatste determinant is dat er gedetailleerde strategieën moeten zijn om het leren, de ervaringen en de ontwikkeling van de kinderen vast te stellen en te rapporteren. Hiermee wordt bedoeld dat het evalueren van projecten essentieel is om de ontwikkeling van de kinderen te volgen (2006:94).

### **3.1.1.2 Methoden**

Ook heeft Bamford een aantal methodische determinanten die gericht zijn op de leerlingen. Een eerste determinant is dat de leerlingen de kans krijgen om het werk te presenteren aan het publiek door middel van optreden, tentoonstelling en/of presentatie. Het belang van deze determinant is tweeledig. Ten eerste kan de presentatie van het werk als onderdeel worden gezien van het proces van kunst maken. Ten tweede kan een presentatie een visitekaartje zijn voor een instelling of een school. De presentatie van hun werk moet volgens Bamford goed zijn voor het zelfvertrouwen van de leerlingen (2006: 98). Deze determinant impliceert indirect dat er volgens Bamford altijd een actieve component in de kunsteducatie moet plaatsvinden. De leerlingen moeten binnen het kunstonderwijs actief met kunst bezig zijn. In Nederland wordt volgens Bamford kunst goed gebruikt om scholen te profileren.

Een volgende determinant van kwaliteit in kunsteducatie is dat er een combinatie is van ontwikkeling binnen de specifieke kunstvormen met artistieke en creatieve aanpakken om te leren. De leerlingen moeten zowel leren over kunst als vaardigheden leren door middel van kunst (2007: 63). In het Nederlandse cultuurbeleid is dit ook vastgesteld. Bamford stelt dat scholen sterke kunsteducatieprogramma's nodig hebben als ze willen zorgen dat zowel het leren over de kunsten als leren door middel van de kunsten wordt opgenomen in het onderwijsprogramma.

Een zeer algemene determinant die Bamford noemt is dat er in kunsteducatie een houding is die ervoor zorgt dat alle kinderen worden opgenomen. Bamford stelt dat alle kinderen, ongeacht artistieke mogelijkheden, motivatie, gedrag en economische status, goede kunsteducatie moeten ontvangen (2006: 91). Hiervoor moeten de kunsteducatieprogramma's laagdrempelig zijn. In de situatie van Nederland benadrukt Bamford dat het belangrijk is dat de verschillende culturen in Nederland en minder valide kinderen ook worden betrokken in de kunsten en kunsteducatie.

Een vierde methodische determinant van kwaliteit is de mogelijkheid voor kritische reflectie, problemen oplossen en risico's nemen. Bamford (2006: 101) stelt dat kinderen in kwalitatief goede kunsteducatie de mogelijkheid moeten krijgen om risico's te nemen, fouten te maken en hiervan te leren

### **3.1.3 Kwaliteit in de klas**

Naast het perspectief van de volwassenen uit de kunsteducatiewereld is het ook belangrijk om te kijken wat de leerlingen zelf als voorwaarden van succes zien in kunsteducatie. Zij kunnen kunsteducatie natuurlijk heel anders ervaren dan hun docenten. Haanstra, Van Strien en Wagenaar hebben in hun onderzoek naar de voorwaarden van goede kunsteducatie gekeken naar de visie van zowel docenten als middelbare scholieren op goede kunsteducatie. Zij hebben 52 Amsterdamse

middelbare schoolleerlingen uit de eerste, tweede en derde klas geïnterviewd (Haanstra et al, 2008). Het onderzoek richtte zich vooral op kunsteducatie op de scholen. Toch kwamen er uit dit onderzoek verschillende punten die deels toepasbaar zijn voor het Cultuurtraject. De leerlingen geven aan dat het belangrijk is dat de docenten een heldere instructie en duidelijke opdrachten geven om tot een succesvolle kunstles te komen. Ook vinden ze het belangrijk dat er structuur wordt gegeven maar dat er wel een ontspannen sfeer is tijdens de les. Ook de docenten geven aan dat structuur in de les belangrijk is. Dit onderzoek is duidelijk toegespitst op de didactische en pedagogische elementen van kunsteducatie.

### **3.1.4 Kwaliteit tot slot**

Verschillende wetenschappers hebben zich op een andere wijze in de kwaliteit van kunsteducatie verdiept. Zo richt Bamford zich vooral op de organisatorische en methodische voorwaarden voor kwaliteit. Haanstra, Van Strien en Wagenaar richten zich vooral op pedagogische en didactische determinanten van kwaliteit. Een essentieel verschil is dat Bamford vooral gekeken heeft wat volwassenen die in de kunsteducatiewereld werken goede kunsteducatie vinden. Haanstra, Van Strien en Wagenaar hebben daarnaast de kwaliteit van kunsteducatie vanuit het perspectief van de leerling bekeken. Dit is een zeer waardevolle toevoeging. Waar de leerlingen heel praktisch kijken naar wat zij goede kunsteducatie vinden, formuleert Bamford de determinanten abstracter. Er zijn dan ook niet direct connecties te vinden tussen de bevindingen van Bamford en van Haanstra, Van Strien en Wagenaar.

### **3.2 Andere mensen, andere ervaringen: een kwestie van cultureel kapitaal?**

Na eerst de algemene voorwaarden voor de kwaliteit in de kunsteducatie besproken te hebben, zal in dit deel van het hoofdstuk aandacht worden besteed aan de verschillen tussen leerlingen. Er wordt hier een blik geworpen op de verschillen tussen de wijze waarop zij kennis maken met kunst en cultuur, de verschillen in cultuurparticipatie tussen verschillende culturen en de invloed van de woonomgeving van leerling op cultuurparticipatie. De mate waarin leerlingen in hun leven hebben kennis gemaakt met kunst en cultuur is van grote invloed op hun ervaring van kunst en cultuur. Hier komt het cultureel kapitaal van mensen van pas. Het cultureel kapitaal van mensen omvat de kennis en vaardigheden die zij hebben ten opzichte van kunst en cultuur (Alexander, 2003). Deze kennis en vaardigheden uiten zich onder andere in de smaak en gedrag ten opzichte van kunstproducten. Daarnaast kan met cultureel kapitaal meten aan de hand van de kennis die mensen hebben van kunst en de wijze waarop men tegen kunst, zoals literatuur, klassieke muziek en beeldende kunst, aankijkt (Van Eijck, 1997). Het cultureel kapitaal is van grote invloed op zowel de cultuurparticipatie als de ervaring die mensen hebben tijdens zowel receptieve als actieve cultuurdeelname. Pierre Bourdieu stelt dat bij cultureel kapitaal de overdracht van dit kapitaal van essentieel belang is (1986). Volgens hem wordt cultureel kapitaal overgedragen in de opvoeding. Dit betekent dus als je uit een gezin komt met een sterk cultureel kapitaal, jijzelf dit kapitaal ook meekrijgt. Dat dit culturele kapitaal van invloed is op de succeservaring van leerlingen bij het Cultuurtraject zal ik in de loop van dit hoofdstuk uitleggen.

### 3.2.1 Een kennismaking met kunst en cultuur

Het Cultuurtraject zal voor sommige jongeren hun eerste kennismaking zijn met verschillende kunstdisciplines. Wel kunnen zij al eerder kennis hebben gemaakt met disciplines via het Cultuurtraject in het primair onderwijs. Niet alle jongeren maken van huis uit kennis met kunst en cultuur. Het Cultuurtraject is ook speciaal bedoeld voor deze kinderen en jongeren (SKVR, 2008). Volgens Ineke Nagel (2004) is het aannemelijk dat zowel ouders als scholen kinderen eerst laten kennismaken met de in hun ogen meest toegankelijke kunstvormen en door de jaren heen de kinderen kennis laten maken met moeilijkere toegankelijke kunstvormen. Dit is een logische redenatie. Voor sommige kunstvormen moet je een hoog cultureel kapitaal, dus veel kennis van kunst en de gedragsregels die bij een bezoek horen, hebben. Cas Smithuijsen (2001) geeft hierover aan dat bijvoorbeeld voor het luisteren naar klassieke muziek bepaalde aangeleerde manieren en kennis nodig zijn. Sommige kinderen krijgen dit van huis uit mee en andere kinderen weer niet.

Ineke Nagel (2004) heeft gekeken naar de volgorde waarin kinderen kennismaken met verschillende kunstvormen. Uit haar onderzoek blijkt dat kinderen veelal als eerste kennismaken met de bioscoop (populaire kunst) en als laatste met een klassiek concert (highbrow kunst). Daar tussenin maken ze in verschillende volgorde kennis met cultuurhistorische musea, musea voor beeldende kunst en het theater. Dit is niet vreemd, aangezien het klassieke concert veel meer 'eist' van kinderen dan een bioscoopbezoek. Een bezoek aan een klassiek concert brengt veel gedragsregels mee die je moet kennen als je daar naar toegaat. Smithuijsen stelt dat in de loop van de eeuwen gedragsvormen in de concertzaal steeds strenger zijn geworden (2001: 119). Dit gedrag is een gevolg van regels die de concertgangers elkaar opleggen. Zij controleren elkaars gedrag tijdens concertbezoeken. De medebezoekers zullen het bijvoorbeeld als storend ervaren als je tijdens een klassiek concert gaat praten of popcorn eten. Zij zullen hier sterk op reageren en afwijzende blikken toewerpen of kuchen. Zo geeft Smithuijsen aan dat kinderen die mee worden genomen naar kinderconcerten daar al op vroege leeftijd deze afspraken krijgen aangeleerd. Omdat mensen die dit niet van huis uit meekrijgen vaak moeite hebben met deze afspraken en ook niet erg bekend zijn met de muziek, zijn klassieke concerten veelal ontoegankelijk en is er een hoge drempel om een concert te bezoeken. Cas Wouters geeft juist aan dat er sinds de jaren zestig een informalisering van gedrag heeft plaatsgevonden (2008: 297). Dit proces van informalisering houdt in dat mensen zo een sterke zelfcontrole hebben over hun natuurlijke impulsen en gedrag, dat zij zich beheerst kunnen laten gaan en hierdoor emoties en impulsen in beperkte mate kunnen toelaten (2008: 297-298). In hoeverre is dit het geval bij kunst en vooral in het geval van het Cultuurtraject? De jongeren die deelnemen aan het Cultuurtraject zijn vaak niet bekend met de regels die gelden in de kunstwereld. Als zij niet bekend zijn met deze regels dan is de kans groot dat zij hier niet mee weten om te gaan. Ze zullen juist niet weten hoe ze zich moeten gedragen in de instellingen en hierdoor er zich niet altijd op hun gemak voelen. Deze theorie van Cas Wouters zal voornamelijk gelden voor kinderen die van huis uit al erg bekend zijn met verschillende kunstvormen.

Hoewel het mag gelden dat mensen die regels kennen van de verschillende kunstwerelden hierdoor flexibeler met deze regels omgaan, mag niet vergeten worden dat het Cultuurtraject er juist is om kinderen die van huis uit geen kennis maken met kunst en cultuur op een laagdrempelige manier te laten kennis maken met verschillende kunstdisciplines. Misschien ervaren leerlingen die al bekend zijn met de conventies van verschillende kunstdisciplines het Cultuurtraject positiever dan

kinderen die hier niet mee bekend zijn. Toch moeten juist de leerlingen die in hun dagelijkse leven weinig of niets te maken hebben met kunst en cultuur ook een positieve ervaring hebben. Zij zijn degenen waarvoor het Cultuurtraject bedoeld is. Je zou kunnen stellen dat kinderen die al bekend zijn met de regels van kunsten een andere succeservaring hebben met het Cultuurtraject omdat zij bekend zijn met de conventies die gelden binnen een kunstdiscipline.

### **3.2.2 Met wie maak ik kennis? School of familie**

Niet iedereen maakt van huis uit kennis met kunst en cultuur. De bedoeling is vaak dat de kinderen die thuis niet in aanraking komen met kunst en cultuur, hiermee in aanraking komen dankzij school. In verscheidene onderzoeken wordt ingegaan op de vraag wie nu het meeste invloed heeft op cultuurparticipatie: de familie of de school. In onderzoek van Frits van Wel et al. (2006: 77) zijn geen significante invloeden van de school op de cultuurparticipatie van jongeren gevonden. Wel stellen zij dat jongeren die een hoger niveau onderwijs volgen vaker deelnemen aan kunst en cultuur in hun vrije tijd. Koen van Eijck (1997) stelt daar tegenover dat de familieachtergrond meer zegt over cultuurparticipatie dan het schoolniveau dat kinderen volgen. Nagel (2004) sluit zich aan bij Van Eijck en geeft aan dat zowel school als familie invloed heeft op cultuurparticipatie, maar dat de invloed van het ouderlijk milieu drie keer zo groot is. Uiteindelijk stelt zij dat school en ouderlijk milieu cultuurparticipatie onafhankelijk van elkaar beïnvloeden. Het is te verwachten dat kinderen die vanuit het ouderlijk milieu bekend zijn met kunst en cultuur het Cultuurtraject anders ervaren dan kinderen die dit niet van huis uit hebben meegekregen. Kinderen die uit een cultureel actief gezin komen volgen vaak een hogere opleiding (Nagel, 2004: 153). Hieruit kan verwacht worden dat leerlingen die een hoger niveau onderwijs volgen een grotere kans hebben op een succeservaring tijdens het Cultuurtraject dan leerlingen die een lager niveau onderwijs volgen.

Aan de andere kant zou er ook een verschil te verwachten zijn tussen de ervaring van leerlingen van scholen die actief bezig zijn met kunst en cultuur en leerlingen van scholen die zich niet actief bezig houden met kunst en cultuur. Als leerlingen op school vaak en op verschillende wijzen kennis maken en bezig zijn met kunst en cultuur dan zullen zij waarschijnlijk positiever reageren op het Cultuurtraject dan leerlingen die op school weinig kunst en cultuuractiviteiten ondernemen. Verboord heeft onderzoek gedaan naar het literatuuronderwijs in Nederland en dan met name naar 'de relatie tussen het vak literatuuronderwijs en het leesgedrag van leerlingen' (2006:36). Verboord stelt dat docenten in hun literatuuronderwijs rekening moeten houden met 'de smaak en belevingswereld van leerlingen' (2006:49). Door dit te doen wordt de kans groter dat leerlingen belangstelling blijven houden voor boeken in hun latere leven. Dus niet alleen is het van belang dat scholen cultureel actief zijn. Daarnaast is het belangrijk dat het aanbod van de scholen aansluit op de belevingswereld van de leerlingen. Zo geeft Verboord aan dat als men zich richt op de brede leescultuur van de gehele bevolking en niet alleen de elite, het literatuuronderwijs zich niet zo zeer moet richten op de literaire canon, maar op literatuur dat meer aansluit op de belevingswereld van leerlingen. De leerlingen van cultureel actievere scholen en scholen die inspelen op de belevingswereld van leerlingen tijdens kunsteducatieactiviteiten zullen naar verwachting vertrouwder en bekender zijn met kunstuitingen.

### **3.2.3 Wie ben ik: verschillen in cultuurparticipatie tussen verschillende culturen**

Rotterdam is een multiculturele stad. Van de 584.500 inwoners in Rotterdam is ondertussen 46 procent van allochtone afkomst (Gemeente Rotterdam, 2008). Er leven veel verschillende culturen naast elkaar. De grootste groepen allochtonen in de leeftijdscategorie 0 tot 24 jaar zijn de Turken, Marokkanen en Surinamers. De scholen die meedoen aan het Cultuurtraject hebben dan ook leerlingen met veel verschillende culturele achtergronden. In het Nederlandse cultuurbeleid wordt aandacht besteed aan cultuurparticipatie en dan met name aan cultuurparticipatie onder allochtonen. Veelal wordt vanzelfsprekend aangenomen dat de cultuurparticipatie onder allochtonen lager is dan onder autochtonen. Ook hier moet een kritiekpunt worden vastgesteld. Doordat er vaak bij het cultureel kapitaal alleen wordt gekeken naar de deelname aan hoge westerse kunsten, worden de niet westerse bevolkingsgroepen al snel buitengesloten (Trienekens, 2002). Zij nemen vaak geen deel aan de westerse hoge kunstvormen, maar meer aan volkskunst en populaire kunsten. In het Rotterdamse cultuurbeleid wordt er wel aandacht besteed aan deze kunstvormen. Zo wordt er in het programma cultuurbereik ook aandacht besteed aan amateurkunst en volkskunst. Hier wordt ook de nadruk gelegd op het verhogen van cultuurparticipatie onder allochtonen (Gemeente Rotterdam, 2008: 17-18). In andere grote steden wordt cultuurparticipatie onder allochtonen vaak wel genoemd, maar wordt er op een ander vlak nadruk gelegd. Zo wil de gemeente Utrecht cultuureducatie en amateurkunst verstevigen met het doel om de stad steviger te positioneren op het gebied van kunst en cultuur en daarnaast de sociale cohesie in de wijken te verhogen (2007). De gemeente Amsterdam legt zijn nadruk op het trekken van nieuw (allochtoon) talent uit de wijken om hen beter op te leiden tot kunstenaar (2007). Den Haag heeft meer dezelfde insteek als Rotterdam op dit gebied. Zij willen dat de cultuurparticipatie onder allochtonen hoger wordt en leggen hier dan ook de nadruk op cultuur in de wijken (2007).

Er zijn verschillen in cultuurparticipatie onder jongeren. Deze verschillen zijn er onder andere tussen jongens en meisjes en jongeren met verschillende culturele achtergronden. Zo nemen meisjes meer deel aan culturele activiteiten dan jongens. Dit geldt zowel voor Nederlandse als voor Marokkaanse meisjes (Van Wel et al., 2006). Aan het Cultuurtraject doen jongens en meisjes mee. Naast te kijken of de schoolkenmerken en wijkenmerken van invloed zijn op de mate van succeservaring bij het Cultuurtraject, kan er in eerste instantie ook gekeken worden naar het verschil in ervaring tussen jongens en meisjes. Op het gebied van receptieve cultuurdeelname lopen autochtone jongeren voorop in vergelijking met de allochtone jongeren. Zij bezoeken vaker musea, theater, films en architectuur. In de actieve cultuurdeelname zijn er enkele opvallende verschillen tussen allochtone en autochtone jongeren. Zo nemen Marokkaanse jongeren actiever deel aan schrijven dan jongeren van andere etnische afkomst. Ook zingen Turkse en Marokkaanse jongeren meer dan jongeren met een andere etnische afkomst (Van Wel et al, 2006). Aan het Cultuurtraject doen zoals eerder gezegd jongeren mee met veel verschillende etnische achtergronden. Door in de enquête te vragen naar de etnische achtergrond van de leerlingen en door te kijken naar de etnische samenstelling van de wijk kan je een goed beeld krijgen of de culturele achtergrond van de jongeren invloed heeft op hun ervaring bij het Cultuurtraject.

### **3.2.4 Waar woon ik: Kralingen versus Spangen**

In deze paragraaf zal gekeken worden naar de invloeden van de leefomgeving op cultuurparticipatie. Rotterdam is een stad met veel wijken. Deze wijken variëren soms behoorlijk qua inwoners en leefklimaat. Het is te verwachten dat wanneer scholen in een wijk staan met een slechter leefklimaat met grote werkeloosheid, een laag inkomensniveau, veel criminaliteit en een laag opleidingsniveau, de leerlingen daarvan minder bekend zijn met kunst en cultuur. Zij zullen daarom een andere ervaring hebben tijdens het Cultuurtraject dat leerlingen uit een wijk waar de situatie beter is.

De hoeveelheid en de aard van culturele voorzieningen in de buurt is van invloed op de cultuurparticipatie van wijkbewoners. In een onderzoek naar de vrijetijdsbesteding van Rotterdammers van het Centrum voor Onderzoek en Statistiek Rotterdam (COS) wordt aangegeven dat de meeste Rotterdamse vrijetijdsvoorzieningen meer worden bezocht door hoogopgeleide autochtonen dan door laag opgeleiden en autochtonen' (1999:45). Echter blijkt dat de gemeentelijke wijkvoorzieningen, zoals wijkgebouwen waar culturele activiteiten plaatsvinden, juist wel door veel allochtonen bezocht worden. Een hoog percentage allochtone bezoekers van deze wijkgebouwen neemt deel aan culturele activiteiten en feesten. Zo neemt 68% procent van de tweede generatie Surinamers en 84% van de tweede generatie Marokkanen die een wijkgebouw bezoeken deel aan culturele activiteiten en feesten. Autochtonen bezoeken minder vaak wijkgebouwen en nemen minder deel aan culturele activiteiten en feesten die daar georganiseerd zijn. In wijken waarin een hoog percentage allochtonen woont is te verwachten dat het culturele leven zich voornamelijk afspeelt rondom de wijkvoorzieningen. Deze inwoners zullen minder snel naar de reguliere culturele instellingen gaan. Daarnaast stelt Capella (2007) dat cultureel actievere mensen dichter bij culturele voorzieningen gaan wonen omdat zij hier graag naar toe gaan. Mensen die deze behoefte niet hebben zullen hun woonplek minder laten beïnvloeden door de aanwezigheid van culturele voorzieningen in de wijk.

### **3.3 De verschillende producten van het Cultuurtraject**

Verschillende factoren zijn van invloed op het succes van het Cultuurtraject. Hieronder kan ook de aard van het kunstproduct gerekend worden. Het product is in dit geval de kunstconfrontatie die de culturele instellingen, kunstenaars en de SKVR aanbieden aan de scholen. De inhoud van het product en de manier waarop het product wordt aangeboden zullen waarschijnlijk invloed hebben op de ervaring die leerlingen opdoen tijdens een kunstconfrontatie. In dit gedeelte van het theoretisch kader zal ik dieper ingaan op de aard van het product en aangeven waarom de aard van het product van invloed zal zijn op de succeservaring van de leerlingen.

#### **3.3.1 Klassieke muziek of hip hop?**

Het Cultuurtraject biedt verschillende soorten producten aan. Zo worden er in het eerste jaar van het voorgezet onderwijs de kunstdisciplines dans en audiovisueel aangeboden, in het tweede jaar beeldende kunst en theater en in het derde jaar taal, erfgoed en muziek. In de kunsten kunnen we onderscheid maken tussen verschillende typen kunst. Dit zijn de hoge kunsten, ook wel highbrow kunst genoemd, populaire kunsten en volkskunst (Alexander, 2003: 3). In dit onderzoek zijn voornamelijk de hoge kunsten en de populaire kunsten van belang. Onder highbrow kunst kunnen onder andere beeldende kunsten, opera, klassieke muziek, ballet en moderne dans, theater,



performance kunst, literatuur en cyber kunst geschaard worden. Onder de populaire kunst vallen films, televisieseries, populaire literatuur, populaire muziek zoals rock of hip hop en advertenties (Alexander: 2003). Deze scheiding tussen highbrow kunst en populaire kunst is hier nog wel erg strikt. Zo kunnen er een aantal toevoegingen in aangebracht worden. Onder de populaire kunsten kan bijvoorbeeld breakdance en streetdance worden geplaatst. Op het gebied van film kan er onderscheid gemaakt worden tussen arthouse films die richting de highbrow kunsten neigen en de commerciële 'Hollywood' films die onder de populaire kunsten vallen. Vaak zijn er ook nog overlappingsen tussen highbrow en populaire kunst. Hier kan gesproken worden over een grensvervaging in de kunsten. Maarten Doorman stelt dat er een 'verdwijnend onderscheid is tussen kunst van de zogenaamde elitecultuur en populaire cultuur' (1997:87). Hij geeft aan dat men vaak de behoefte heeft om deze verschillende kunsten tot elkaar te brengen, waardoor de grenzen niet duidelijk zijn.

Binnen de kunstdisciplines die worden aangeboden bij het Cultuurtraject zijn er verschillen tussen de producten. Zo worden er zowel highbrow kunstvormen aangeboden als populaire vormen en combinaties hiervan. Zo wordt er binnen de muziek enerzijds een project aangeboden door het Rotterdams Philharmonisch Orkest, een klassiek orkest, en anderzijds een project door Rotown, een podium voor popmuziek. Ook zijn er multidisciplinaire projecten waar bijvoorbeeld film met dans gecombineerd wordt. Scholen kiezen de projecten waarvan zij denken dat ze het beste aansluiten bij hun leerlingen. Het is te verwachten dat als de school denkt dat haar leerlingen niet veel weten van kunst en cultuur en dus een laag cultureel kapitaal hebben, zij projecten kiest die laagdrempelig en vaak dus populaire kunst zijn. Anderzijds zullen scholen die verwachten dat hun kinderen een hoger cultureel kapitaal hebben waarschijnlijk voor projecten kiezen die moeilijker zijn.

### **3.3.2 Kijken, doen of denken?**

De doelstelling van de SKVR is dat er bij elke kunstconfrontatie een actieve component is inbegrepen. Naast het zien van een toneelstuk of het bekijken van schilderijen moeten de leerlingen actief bezig zijn met kunst (SKVR, 2008). Kunsteducatie kan dan ook uit verschillende componenten bestaan. Haanstra en Oostwoud Wijdenes (1997) onderscheiden hier actieve kunsteducatie, receptieve kunsteducatie en reflectieve kunsteducatie. Actieve kunsteducatie beschrijven zij als 'het zelf werken met kunstzinnige middelen en/of technieken' (1997:9). Onder receptieve kunsteducatie worden activiteiten geplaatst waarbij de kinderen leren 'direct kennismaken met kunstuitingen'. Onder reflectieve kunsteducatie vallen de activiteiten die beschouwelijk van aard zijn. Het Cultuurtraject richt zich vooral op de receptieve en actieve componenten. Dit sluit niet uit dat er zijdelings reflectieve componenten in de kunstconfrontaties verwerkt zijn. Zo kan het kijken en praten over kunstwerken tegelijkertijd zowel receptief als reflectief zijn. Haanstra en Oostwoud Wijdenes stellen dat, als er in de kunsteducatie gebruik wordt gemaakt van alle drie de componenten, dit zal leiden tot effectievere kunsteducatie. Hiermee bedoelen zij dat de kans dan groter is dat de leerlingen de rest van hun leven meer aan kunst en cultuur deelnemen.

Kinderen leren op verschillende manieren. Sommige kinderen zullen liever actief bezig zijn en graag dingen doen met hun handen. Anderen zullen juist liever praten over kunst of ernaar luisteren of kijken. Interessant hierbij is of er verschillen zullen zijn tussen verschillende schooltypes. Het valt te verwachten dat leerlingen van een lager schoolniveau liever bezig zijn met hun handen en meer

moeite hebben om aandachtig naar kunstwerken te kijken en hierover te praten. Leerlingen van een hoger schoolniveau, HAVO en VWO, zullen meer gewend zijn om langer hun aandacht ergens op te vestigen. Zij zullen waarschijnlijk receptieve en reflectieve onderdelen hoger waarderen dan leerlingen van het VMBO en praktijkonderwijs.

### **3.3 Hypotheses**

1. Leerlingen die al bekend zijn (met conventies van) de kunsten zullen een positievere succeservaring hebben tijdens het Cultuurtraject dan leerlingen die minder bekend zijn met deze conventies.
2. Meisjes hebben een grotere kans op een positieve ervaring tijdens het Cultuurtraject.
3. Jongeren van allochtone afkomst zullen receptieve onderdelen van het Cultuurtraject minder positief ervaren dan jongeren van autochtone afkomst.
4. Leerlingen die op een hoger niveau onderwijs volgen (HAVO/VWO), zullen de receptieve en reflectieve onderdelen van het Cultuurtraject hoger waarderen dan leerlingen die een lager niveau onderwijs volgen (VMBO en praktijkonderwijs). De leerlingen van een lager niveau onderwijs zullen daarentegen de workshops hoger waarderen dan de receptieve en reflectieve onderdelen.
5. Naarmate het Cultuurtraject volgens scholen en culturele instellingen meer aan de eisen van Bamford voldoet, des te succesvoller is volgens hen het Cultuurtraject.
6. De projecten die zich toespitsen op populaire cultuur zullen positiever ervaren worden dan projecten die zich richten op highbrow cultuur.

Nu de theorieën besproken zijn en er hypothesen gesteld zijn gaan we verder in het volgende hoofdstuk verder met de methoden van onderzoek.

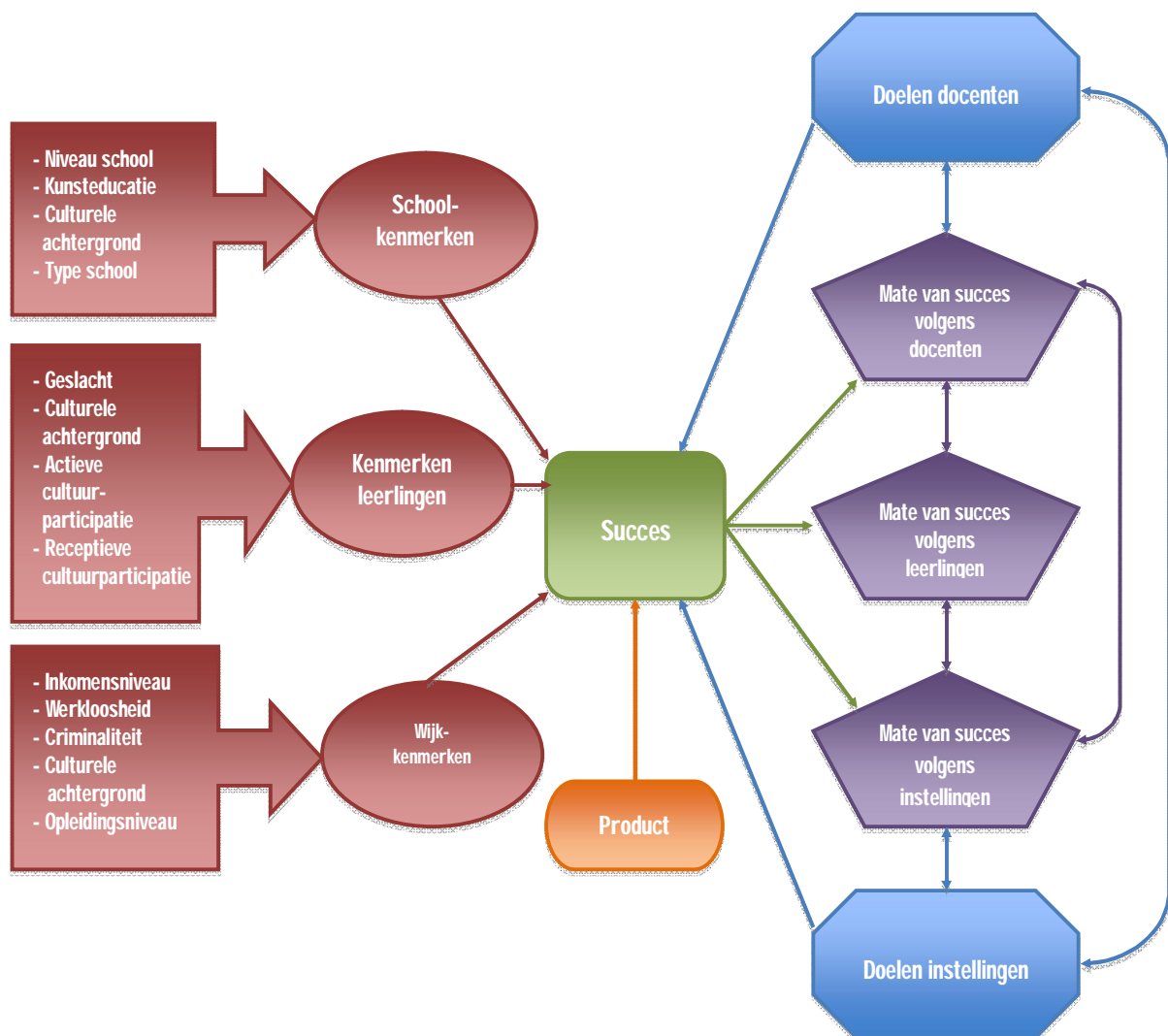
## 4. Methoden

In dit hoofdstuk zal worden uitgelegd hoe het onderzoek is uitgevoerd. Er zal worden ingegaan op het onderzoekmodel en de operationalisering hiervan. Daarnaast zullen de onderzoeksmethoden en de dataverzameling worden toegelicht. Tot slot zal worden besproken op welke wijze de verschillende deelvragen zijn onderzocht.

### 4.1 Onderzoeksmodel en operationalisering

In dit deel wordt het onderzoeksmodel uitvoerig besproken. In het onderzoeksmodel staan de belangrijkste concepten van het onderzoek weergegeven. De pijlen geven aan welke concepten van invloed zijn op elkaar. De concepten uit het onderzoeksmodel zullen worden toegelicht. Er worden hier definities gegeven van verschillende concepten. Tot slot wordt onder in de operationalisering toegelicht hoe de verschillende concepten onderzocht zijn.

#### 4.1.1 Onderzoeksmodel



## 4.1.2 Concepten onderzoeksmodel

In het onderzoeksmodel wordt een aantal centrale concepten weergegeven. Hieronder zijn de concepten kort beschreven.

*Succes:* Succes kan voor verschillende groepen iets anders betekenen. Zo kan voor leerlingen het woord 'leuk' al een succes aangeven. Docenten zullen misschien een deelname aan het Cultuurtraject als succes bestempelen als leerlingen goed samenwerken tijdens de workshop en actief participeren tijdens het bezoek. Culturele instellingen en kunstenaars kunnen ook nog een andere visie hebben op succes. Succes is een afhankelijke variabele. De indicatoren voor succes hoeven niet allemaal hetzelfde te zijn voor de onderzochte groepen. Verschillen tussen indicatoren van succes worden gebruikt als inhoudelijk relevante informatie over verschillen in ervaring tussen uiteenlopende betrokkenen die deels elk hun eigen doelen hebben.

*Schoolkenmerken:* Dit zijn kenmerken van de scholen die zijn onderzocht. Zij hebben in het schooljaar 2008-2009 deelgenomen aan het Cultuurtraject. De schoolkenmerken zijn determinanten van succes.

*Kenmerken leerlingen:* Dit zijn de kenmerken van de leerlingen die zijn onderzocht. Zij hebben recentelijk deelgenomen aan een Cultuurtraject project. De kenmerken van leerlingen zijn determinanten van succes.

*Wijkenmerken:* Met de wijk wordt de directe omgeving van de scholen bedoeld waar de meeste leerlingen wonen. Er kan een verband worden gelegd tussen de kenmerken van de wijk en de ervaring van leerlingen bij het Cultuurtraject. De wijkenmerken zijn determinanten van succes.<sup>2</sup>

*Mate van succes volgens leerlingen:* De leerlingen die via de scholen hebben deelgenomen aan het Cultuurtraject hebben na afloop van het project enquêtes ingevuld over hun ervaringen. 'Mate van succes volgens leerlingen' is een indicator van het succes van het Cultuurtraject.

*Mate van succes volgens docenten:* De docenten van de middelbare scholen die de leerlingen hebben begeleid bij een project van het Cultuurtraject waren aanwezig samen met de leerlingen bij een project van het Cultuurtraject. 'Mate van succes volgens docenten' is een indicator van het succes van het Cultuurtraject.

*Mate van succes volgens instellingen:* De culturele instellingen en kunstenaars die het project van het Cultuurtraject hebben verzorgd, organiseren dit in samenwerking met de SKVR voor de leerlingen. De personen die voor dit onderzoek belangrijk zijn, zijn de medewerkers van deze instellingen en de kunstenaars/docenten die de workshops verzorgen. 'Mate van succes volgens instellingen' is een indicator van het succes van het Cultuurtraject.

*Doelen docenten:* Dit zijn de doelen en wensen die de docenten van de middelbare scholen hebben betreffende het Cultuurtraject. Deze doelen en behoeftes hangen waarschijnlijk samen met de variabele 'Mate van succes volgens docenten'. De 'doelen van scholen' zijn determinanten van succes.

---

<sup>2</sup> In de oorspronkelijke opzet van het onderzoek was het de bedoeling te kijken of wijkenmerken van invloed zijn op de succeservaring van de leerlingen. Aan de hand van wijkenmerken zoals het werkloosheidspercentage, inkomensniveau, criminaliteit en gemiddelde opleidingsniveau van een wijk zou er gekeken worden of er een verband is tussen deze vier determinanten en de mate van succes bij het Cultuurtraject. Omdat het in de tijdsperiode van het onderzoek niet mogelijk was om verschillende scholen uit dezelfde wijken te onderzoeken kon dit onderdeel van het onderzoek niet voltooid worden omdat er geen representatief beeld gecreëerd kan worden.

*Doelen instellingen:* Dit zijn de doelen en wensen die de culturele instellingen en kunstenaars hebben betreffende het Cultuurtraject. Deze doelen en behoeftes hangen waarschijnlijk samen met de variabele 'Mate van succes volgens instellingen'. De 'doelen van instellingen' zijn determinanten van succes.

*Product:* Het product is het project van het Cultuurtraject die de SKVR, de culturele instellingen en kunstenaars aanbieden aan de scholen. Het gaat hier vooral om de aard van het product, bijvoorbeeld of het product highbrow kunst of populaire kunst is. Het product is een determinant van succes.

### **4.1.3 Operationalisering onderzoeksmodel**

Het centrale begrip in deze thesis 'succes'. Dit begrip staat ook centraal in de algemene vraagstelling namelijk: 'onder welke voorwaarden wordt het Cultuurtraject als een succes ervaren?' Het succes is gemeten onder verschillende groepen. Dit zijn de leerlingen, docenten en medewerkers van middelbare scholen en culturele instellingen. De resultaten van de verschillende groepen zijn onderling vergeleken. Zo is er gekeken of er grote discrepanties tussen de groepen zijn in de mate waarin zij de projecten van het Cultuurtraject als succesvol beoordelen. Om achter indicatoren van succes te komen, is in de enquêtes voor de leerlingen en de begeleidende docenten van de middelbare scholen gevraagd welke kenmerken de leerlingen, docenten van middelbare scholen toekennen aan het project van het Cultuurtraject. In een andere vraag is geïnformeerd naar de beoordeling van de verschillende onderdelen van het project. Door te kijken welke kenmerken er aan de verschillende onderdelen van de projecten van het Cultuurtraject worden toegekend, kan gezien worden wat men onder een succesvol project verstaat en wat er onder een minder succesvolle project wordt verstaan. Daarnaast is er tijdens de interviews met de medewerkers van de culturele instellingen en docenten die verantwoordelijk zijn voor het Cultuurtraject op de middelbare scholen gevraagd wanneer zij het Cultuurtraject succesvol vinden en waarom dit is.

Een ander deel van het onderzoek gaat over de invloed die de school, kenmerken van de leerlingen en de leefomgeving van de leerlingen hebben op de mate van succeservaring. In het theoretisch kader is hier uitgebreid op ingegaan. Zo is één van de hypothesen van het onderzoek dat jongeren van allochtone afkomst de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject minder positief zullen ervaren dan jongeren van autochtone afkomst. Dit deel van het onderzoek is op verschillende manieren onderzocht. Op het gebied van persoonskenmerken zijn verschillende vragen gesteld. In de enquêtes voor de leerlingen wordt gevraagd naar de afkomst van de moeder en vader en de identiteit van de leerling. Daarnaast is er gevraagd naar de actieve en receptieve cultuurparticipatie van de leerlingen in hun vrije tijd. Deze gegevens zijn gekoppeld aan de cijfers leerlingen geven aan de verschillende onderdelen van het Cultuurtraject project. Zo is er gekeken of deze kenmerken invloed hebben op de succeservaring. In de interviews met de scholen en culturele instellingen is gevraagd of de leefomgeving van de leerlingen invloed heeft op de deelname van de leerlingen tijdens het Cultuurtraject. Ook is er aan de scholen gevraagd of de leefomgeving van de leerlingen van invloed is op de keuze van projecten. Op het gebied van de schoolkenmerken is in de interviews gevraagd naar de rol die kunsteducatie op school speelt en hoe dit geïntegreerd is in het onderwijs. Ook is er gevraagd hoe de begeleidende docenten staan tegenover het Cultuurtraject.

Een andere factor die invloed kan uitoefenen op de succeservaring van het Cultuurtraject is de aard van het product van de kunstconfrontatie. Hiervoor is gekeken worden of er een verschil is in de mate van waardering tussen actieve en passieve kunstconfrontaties en verschillende kunstdisciplines. In de enquêtes voor de leerlingen, begeleidende docenten van de middelbare scholen en de docenten van het Cultuurtraject is gevraagd om een cijfer te geven voor het receptieve deel en het actieve deel van de Cultuurtraject projecten. Door deze met elkaar te vergelijken, is te zien of de ervaringen van de verschillende groepen anders zijn en of er verschil is in waardering van de verschillende onderdelen. In de interviews met de culturele instellingen en de scholen is gevraagd of er verschil in de deelname van de leerlingen is tussen de receptieve onderdelen en de actieve onderdelen en wat hier volgens hun de achterliggende redenen van is. Op het gebied van kunstdisciplines en populaire en highbrow kunst is er tijdens de interviews met de scholen en culturele instellingen gevraagd naar wat voor projecten zij uitkiezen voor het Cultuurtraject en wat hier de achterliggende gedachte bij is.

Een ander deel van het onderzoek zoekt een antwoord op deelvraag drie: In hoeverre sluit het Cultuurtraject aan op de behoeften en wensen van de scholen en de culturele instellingen? Hier is door middel van diepte-interviews gekeken naar de behoeften en wensen van scholen en culturele instellingen betreffende het Cultuurtraject. In de interviews is gevraagd naar de doelen die zowel de scholen als culturele instellingen hebben ten opzichte van het Cultuurtraject en kunsteducatie in het algemeen. Ook is er gevraagd of deze doelen bereikt worden en op welke wijze deze bereikt worden. Er is gekeken of de doelen van de scholen van elkaar verschillen en of de doelen van de verschillende instellingen van elkaar verschillen. Ook is er gekeken of er een grote discrepantie is tussen doelen van de scholen en de doelen van de culturele instellingen. Tot slot is nagegaan of er een verband is tussen de doelen en de mate van succes.

## **4.2 Methodologie**

Voor deze master thesis is er gekozen voor een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Het kwantitatieve onderzoek geeft antwoord op de eerste, tweede, derde en vijfde deelvraag. Het kwalitatief onderzoek geeft antwoord op deelvraag vier. Daarnaast is er bij het kwalitatief onderzoek dieper ingegaan op de deelvragen die ook in het kwantitatief onderzoek aan bod komen.

Er zijn voor dit onderzoek er verschillende groepen vergeleken. Dit zijn de middelbare scholen, de leerlingen van deze middelbare scholen en culturele instellingen. Hiervoor zijn bij leerlingen van zes middelbare scholen enquêtes afgenomen die hebben meegedaan aan vijf Cultuurtraject projecten. De leerlingen zaten allen in de eerste, tweede of derde klas van de middelbare school. In totaal zijn er 303 enquêtes bij de leerlingen afgenomen. Dit zijn allen scholen, op één school na, waar vooral kinderen heengaan uit de wijk waar de school in staat. Dit is belangrijk voor de beantwoording van de deelvraag over in hoeverre de mate van succeservaring verbonden kan worden met de leefomgeving van de leerlingen en docenten. De keuze van de te onderzoeken projecten en scholen was afhankelijk van de Cultuurtraject projecten die draaiden in de periode maart en april 2009. Dit was een beperkt aantal en daarom was er niet altijd even veel keus. Er is gekozen voor vijf projecten in vijf verschillende disciplines, namelijk audiovisueel, muziek, beeldende kunst, theater en taal. Dit is gedaan om zoveel mogelijk verschillende soort projecten aan bod te

laten komen waar verschillende soorten receptieve en activiteiten aangeboden werden. Zo is een rondleiding door een museum heel anders dan een theatervoorstelling en een workshop muziek maken heel anders dan een workshop film maken. De keuze van de scholen was afhankelijk van de planning van de Cultuurtraject projecten. De scholen hebben zich ingeschreven op de projecten en stonden ingepland voor bepaalde data. Aan de hand van deze planning is gekeken naar welke scholen interessant waren voor het onderzoek en of de scholen een representatief beeld gaven voor de deelnemende scholen aan het Cultuurtraject. Het gros van de scholen die meedoen aan het Cultuurtraject zijn VMBO scholen. Uiteindelijk zijn er drie VMBO scholen, twee praktijkonderwijs scholen en één havo/vwo school onderzocht. Vier van de zes scholen kwamen uit Rotterdam Zuid en de andere twee scholen uit Delfshaven en Rotterdam Alexander. Achtergrondinformatie betreffende de projecten en scholen wordt later in dit hoofdstuk gegeven.

#### 4.2.1 Enquêtes

Er is gekozen om enquêtes af te nemen omdat dit de beste manier is om op korte termijn de mening van zoveel mogelijk leerlingen te verkrijgen. Voor het onderzoek zijn verschillende enquêtes afgenomen. Ten eerste zijn dit de enquêtes die de leerlingen van middelbare scholen hebben

ingevuld na afloop van het Cultuurtraject project. Ten tweede zijn dit de enquêtes die de begeleidende docenten van de middelbare scholen hebben ingevuld na afloop van het Cultuurtraject project. Ten derde hebben de workshopdocenten en de rondleiders enquêtes ingevuld na afloop van het Cultuurtraject project. Tot slot hebben de medewerkers van de scholen en de culturele instellingen waarbij

Project	Leerlingen	Begeleidende docenten scholen	Docenten Cultuurtraject
Filmblik	82	6	0
Abele Spelen	65	6	1
Young Stage	68	0	2
DJ Technics	50	5	5
Colors of Love	38	5	4
Totaal	303	22	12

Tabel 4.1: Aantal afgenomen enquêtes per groep en per project

de interviews zijn afgenomen nog een enquête ingevuld over de kenmerken van succes. Hieronder zal ik kort de inhoud van deze enquêtes weergeven en aangeven hoeveel enquêtes er zijn ingevuld.

De enquêtes voor de leerlingen zijn opgezet in vier delen. In het eerste gedeelte is naar algemene achtergrondinformatie gevraagd zoals geslacht, identiteit van beide ouders, identiteit leerling, reistijd en de wijze waarop leerlingen naar school komen. Het tweede deel ging dieper in op de receptieve activiteit van het Cultuurtraject project. De leerlingen is gevraagd om een cijfer te geven aan deze activiteit. Daarnaast is gevraagd om aan de hand van een bipolaire zevenpuntsschaal kenmerken zoals tijdsduur en moeilijkheid te beoordelen. Dit zelfde onderdeel werd herhaald voor het actieve onderdeel van het Cultuurtraject project. In het vierde onderdeel van de enquête is gevraagd aan de leerlingen of er van te voren aandacht is geschonken aan het project op school.

Ten vijfde zijn er vragen gesteld over zowel de actieve cultuurparticipatie als de receptieve cultuurparticipatie van de leerlingen. Tot slot is de leerlingen gevraagd of zij nogmaals actief of receptief willen participeren in de kunstdiscipline waar zij net een project over hebben gedaan.

In de enquêtes voor de begeleidende docenten van middelbare scholen is gevraagd naar hun verwachtingen betreffende de ervaring van de leerlingen. Dit is op dezelfde wijze gedaan als bij de

leerlingen. Daarnaast is gevraagd hoe zij de participatie van de leerlingen beoordeelden en hoe hoog volgens hun de waardering van de leerlingen was. Dit is allen gedaan aan de hand een bipolaire tienpuntsschaal. Bij elke vraag kregen de docenten de mogelijkheid om hun keuze te motiveren. In de enquêtes voor de workshopdocenten en de rondleiders is, net zoals bij de enquêtes voor de begeleidende docenten, gevraagd naar de waardering en de motivatie van de leerlingen. Bij beide enquêtes is er onderscheid gemaakt tussen de actieve en receptieve onderdelen. Ook de workshopdocenten en rondleiders kregen de mogelijkheid om hun cijfers schriftelijk te motiveren.

Tot slot hebben de personen die hebben meegewerkt aan de interviews een vragenlijst ingevuld waarop zij verschillende kenmerken betreffende kwaliteit in kunsteducatie beoordeelden op de mate waarin deze belangrijk zijn voor het Cultuurtraject.

### **4.2.2 Diepte-interviews**

Om naast de enquêtes een breder beeld te krijgen van de ervaringen, doelen en het succes van het Cultuurtraject zijn er interviews afgenomen met verschillende medewerkers van culturele instellingen en middelbare scholen die betrokken zijn bij het Cultuurtraject. In de interviews is ingegaan op het Cultuurtraject en kunsteducatie bij de scholen en culturele instellingen. Op het gebied van het Cultuurtraject is er onder andere dieper ingegaan op de waardering van de leerlingen van de projecten en de doelen en het succes van het Cultuurtraject. Op het gebied van kunsteducatie is er ingegaan op kunsteducatie naast het Cultuurtraject in de culturele instellingen en scholen. Ook zijn hier de doelen op het gebied van kunsteducatie aan bod gekomen. De opzetten van de interviews zijn terug te vinden in bijlage twee.

Voor het onderzoek zijn interviews gehouden met medewerkers van de culturele instellingen en de docenten van middelbare scholen die daar verantwoordelijk zijn voor het Cultuurtraject. In totaal zijn er bij vijf medewerkers van culturele instellingen interviews afgenomen. Dit zijn Theatergroep Siberia (Abele Spelen), het museum Boijmans van Beuningen (Colors of Love), het poppodium Rotown (DJ Technics, play that band!), het filmtheater Lantaren Venster (Filmblik) en de SKVR (Young Stage). Er zijn vier interviews afgenomen met docenten en medewerkers van scholen. Dit zijn de scholen Nieuw Zuid Olympia (praktijkonderwijs), Nieuw Zuid Hillevliet (VMBO), Accent Delfshaven (praktijkonderwijs) en Calvijn Maarten Luther (VMBO TL /havo).

### **4.3 Dataverzameling**

Onder de dataverzameling wordt toegelicht welke scholen en culturele instellingen onderdeel zijn van dit onderzoek. Er zijn enquêtes afgenomen bij vijf Cultuurtraject projecten. In totaal zijn er enquêtes afgenomen bij zes scholen die hebben deelgenomen aan deze projecten. Sommige scholen zijn bij verschillende projecten geënquêteerd, maar de meeste scholen maar bij één project. Ook is een aantal projecten bij meerdere scholen geënquêteerd en andere projecten maar bij één school. Dit was afhankelijk van de planning van het Cultuurtraject.

Er zijn naast de enquêtes bij de leerlingen, ook enquêtes afgenomen bij de begeleidende docenten van de middelbare scholen en de workshopdocenten en de rondleiders voor zover dit mogelijk was. Dit is gedaan om een beeld te krijgen hoe de docenten van middelbare scholen en de workshopdocenten en de rondleiders denken dat de leerlingen het project ervaren.



Voor het kwalitatieve onderzoek en culturele instellingen zijn, zoals eerder aangegeven, medewerkers van de scholen en de culturele instellingen geïnterviewd waarbij de leerlingen zijn geënquêteerd. Dit zijn allen medewerkers die nauw betrokken zijn bij kunsteducatie en het Cultuurtraject. Dit zijn voornamelijk educatieve medewerkers of andere medewerkers die betrokken zijn bij het Cultuurtraject in het geval als er geen educatieve medewerkers zijn.

### **4.3.1 Onderzoekspopulatie**

In dit gedeelte van dit hoofdstuk zal er worden toegelicht welke Cultuurtraject projecten er onderzocht zijn. Hier wordt voornamelijk ingegaan op de inhoud van de verschillende projecten. Daarna zal er meer informatie gegeven worden over de scholen waarbij de enquêtes en/of de interviews zijn afgenomen. Dit betreft voornamelijk de leerniveaus en de leerlingenaantallen.

#### **4.3.1.1 De projecten**

##### *Colors of Love*

Het project *Colors of Love* is een samenwerking tussen Museum Boijmans van Beuningen en de SKVR. Het project is opgezet als een interactieve rondleiding en een workshop. Tijdens de rondleiding door het museum bekijken en bespreken de leerlingen verschillende kunstwerken met als thema 'liefde'. Na de rondleiding schrijven de leerlingen zelf een liefdesgedicht aan de hand van kunstwerk wat zij hebben gezien in het museum. Aan het einde van de workshops worden de gedichten voorgedragen en krijgen de leerlingen hun gekozen kunstwerk en het gedicht mee naar huis. *Colors of Love* is een project voor het tweede leerjaar van het middelbaar onderwijs. Voor het interview is gesproken met Inez Veldman. Zij is educatief medewerkster bij Boijmans van Beuningen.

##### *DJ Technics: Play that Band*

Het project *DJ Technics: Play that band!* is een samenwerking tussen de SKVR en de Rotterdamse poppodia Rotown en Watt. Dit project is opgezet in een rondleiding en een workshop. In de rondleiding krijgen de leerlingen een kijkje achter de schermen in Watt. Zo wordt er verteld over het gebouw en de optredens. Tijdens de workshop leren de leerlingen zelf iets op een muziekinstrument te spelen en mogen ze daarnaast onder begeleiding aan de slag met het mengpaneel voor het licht in de zaal. Het project is opgezet voor het derde leerjaar van het middelbaar onderwijs. Het interview is gehouden met Dick Pakkert. Hij is directeur van stichting Live @ Rotown.

##### *Filmblik*

Het project *Filmblik* is een samenwerking tussen theater Lantaren/Venster, filmtheater Cinerama, het Internationaal Filmfestival Rotterdam en de SKVR. Het project is opgezet uit een workshop op school en een filmvoorstelling die in Cinerama of Lantaren/Venster plaats vindt. In de workshop leren de leerlingen korte filmpjes maken. Eerst gebeurt dit klassikaal verband en daarna in kleine groepjes. Aan het einde van de workshop worden de filmpjes klassikaal bekeken en besproken. In het Lantaren/Venster of Cinerama bekijken de leerlingen op een andere dag de film 'Zozo'. Deze film gaat over een Libanese jongen die tijdens de burgeroorlog in Libanon zijn familie verliest en daarna naar zijn opa en oma in Zweden vlucht. *Filmblik* is een project voor het eerste leerjaar van het

middelbaar onderwijs. Het interview is gehouden met Lian Meijaard. Zij is educatief medewerkster bij Lantaren/Venster.

#### *Young Stage*

*Young Stage* is een project van de SKVR. Normaliter krijgen de leerlingen eerst een voorstelling te zien over de geschiedenis van theater muziek en dans. Daarna krijgen ze een workshop waarin de verschillende kunstvormen in groepjes zelf gaan beoefenen. Na afloop presenteren de groepjes hun werk aan de hele groep. De keer dat het project geëvalueerd werd, was dit anders in verband met de ziekte van twee spelers. Dit keer werden eerst de workshops gedaan. Na de pauze lieten de leerlingen de resultaten zien aan de groep. Tussendoor werden er stukken van de voorstelling opgevoerd en werd hierover verteld. Het interview is gehouden met Evita de Roode, hoofd theaterschool bij de SKVR.

#### *Abele Spelen*

Het project *Abele Spelen* is een samenwerking tussen Theatergroep Siberia en de SKVR. De leerlingen volgen eerst een theaterworkshop waarin zij zelf aan de slag gaan met het schrijven en spelen van een theaterstuk. Daarna kijken zij naar voorstelling 'Abele Spelen'. In dit theaterstuk zijn oude middeleeuwse verhalen, 'de Abele Spelen', in een modern jasje gestopt. De voorstelling snijdt onderwerpen aan als seks, geweld, culturele misverstanden en angst voor buitenlanders. Na afloop van de voorstelling krijgen de leerlingen de mogelijkheid om vragen te stellen aan de acteurs en te praten over de voorstelling. Voor het interview is gesproken met Roel Twijnstra, zakelijk leider van theatergroep Siberia.

### **4.3.1.2 De middelbare scholen**

#### *Nieuw Zuid Olympiaweg*

Nieuw Zuid Olympiaweg maakt deel uit van scholengemeenschap Nieuw Zuid. Deze scholengemeenschap biedt alle soorten onderwijs aan. Er wordt praktijkonderwijs, LWOO (leerwegondersteunend onderwijs) en AKA/ROC-onderwijs (Arbeidsmarktgekwalificeerd Assistent) gegeven. In totaal volgen er ongeveer 325 leerlingen onderwijs op deze locatie. De school staat in deelgemeente IJsselmonde, in de wijk Groot IJsselmonde. Voor het interview is gesproken met Conny Otto. Zij is beleidsmedewerker bij scholengemeenschap Nieuw Zuid. Daarnaast is zij verantwoordelijk voor de brede school op Nieuw Zuid Olympiaweg.

#### *Nieuw Zuid Hillevliet*

Nieuw Zuid Hillevliet maakt deel uit van scholengemeenschap Nieuw Zuid. Op Hillevliet wordt lesgegeven in het derde en vierde jaar VMBO. Op Hillevliet is er VMBO Theoretische leerweg, Kaderberoepsgerichte- en Basisberoepsgerichte leerweg en LWOO. In 2006 telde locatie Hillevliet 266 leerlingen (Onderwijsinspectie, 2006: 7). De school staat in deelgemeente Feijenoord, in de wijk Hillesluis. Het interview heeft plaatsgevonden met Karel Ridderhof. Hij geeft verschillende vakken en doet daarnaast de coördinatie van het vak CKV.

### *Accent Delfshaven*

Accent Delfshaven is een praktijkonderwijs school. De school maakt deel uit van Accent Pro. Dit zijn vier scholen voor praktijkonderwijs in Rotterdam. In 2006 gingen er 130 leerlingen naar Accent Delfshaven (Onderwijsinspectie, 2006: 7). De leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. De school staat in deelgemeente Rotterdam Delfshaven, in de wijk Schiemond. Er is hier gesproken met Duarte Smith en Margreet Scholten. Margreet Scholten is docent creatieve vakken en brede schoolcoördinator. Duarte Smith is groepsmentor en groepsdocent. Daarnaast is hij bezig om de taken van brede schoolcoördinator van Margreet Scholten over te nemen.

### *Calvijn Maarten Luther*

Calvijn Maarten Luther maakt onderdeel uit van scholengemeenschap Calvijn. Er wordt VMBO Theoretische leerweg, havo en atheneum aangeboden. De HAVO en Atheneumleerlingen die geen businessschool volgen, vervolgen hun studie in het derde leerjaar op een andere locatie. In 2005 had de school 700 leerlingen. Dit aantal is in de loop van de jaren afgebouwd. Anno 2009 zijn gaan er 300 leerlingen naar deze school. De leerlingen komen vooral uit de directe omgeving van de school (Onderwijsinspectie, 2005: 7). Calvijn Maarten Luther doet een driejarig traject om kunsteducatie in de school te verankeren dat begeleid wordt door de SKVR. De school staat in deelgemeente Charlois, in de wijk Carnisse. Voor het interview is gesproken met Goof Iriks. Hij is docent lichamelijke opvoeding en brede school coördinator.

### *Calvijn Vreewijk*

Calvijn Vreewijk maakt onderdeel uit van scholengemeenschap Calvijn. Op deze school kunnen leerlingen havo, atheneum of gymnasium volgen. De school staat in deelgemeente Feyenoord, in de wijk Vreewijk. Op deze school was het niet mogelijk om een interview af te nemen.

### *Thorbecke College (afdeling Tattistraat)*

Het Thorbecke college aan de Tattistraat biedt VMBO LWOO aan en VMBO Theoretisch leerweg. In 2006 gingen er ruim 600 leerlingen naar deze school. Deze leerlingen komen uit de wijde omgeving. Ze worden getrokken naar deze school vanwege het sport en cultuurprofiel van deze school. Het percentage allochtone leerlingen lag in 2006 tussen de 40 en 50 procent (Onderwijsinspectie, 2006:11). De school staat in deelgemeente Rotterdam Alexander, in de wijk Prinsenland. Op deze school was het niet mogelijk om een interview af te nemen.

#### **4.3.1.3 Tijdsduur en plaats van onderzoek**

De enquêtes bij de Cultuurtraject projecten zijn afgenomen tussen 24 maart 2009 en 6 mei 2009. De enquêtes zijn allemaal direct na afloop van een Cultuurtraject project afgenomen op de plek waar het project plaats vond. Dit was zowel in scholen als in culturele instellingen. De interviews voor dit project zijn afgenomen tussen 7 mei 2009 en 18 mei 2009. De interviews zijn afgenomen in de culturele instellingen en op de middelbare scholen zelf. Dit alles vond plaats in Rotterdam.

### 4.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit

In het boek *Onderzoeksmethoden* ('t Hart et al, 2005: 161) worden twee vragen gesteld betreffende de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek. Deze vragen zijn:

- '1. Is de waarneming geen toevalstreffer?'
- '2. Dekt de waarneming de werkelijkheid wel?'

De betrouwbaarheid in het onderzoek is afhankelijk van de projecten en de scholen die er zijn gekozen. Om de betrouwbaarheid te vergroten is er gekozen voor een zestal scholen die op het gebied van schoolniveau representatief zijn voor de scholen die participeren in het Cultuurtraject. Anderzijds is er gekozen voor een vijftal verschillende kunstdisciplines en in deze kunstdisciplines is één project gekozen die in de periode tussen 24 maart en 6 mei draaide. De validiteit van dit onderzoek gaat voornamelijk over de populatievaliditeit. Dit is 'de mate waarin de steekproef een goede afspiegeling is van de populatie waarnaar de onderzoekers willen generaliseren' ('t Hart et al, 2005: 166). Door een zo representatief mogelijk onderzoeksgroep te verkrijgen als hierboven uitgelegd, is de validiteit zo hoog mogelijk.

Voor het onderzoek zijn er meerdere enquêtes afgenomen. Deze enquêtes zijn per onderzoeksgroep gestandaardiseerd en op dezelfde wijze afgenomen. Het gebruiken van verschillende soorten enquêtes zou de betrouwbaarheid van het onderzoek verminderen. Voorafgaand aan het onderzoek zijn er proefenquêtes afgenomen bij leerlingen, begeleidende docenten van middelbare scholen en workshopdocenten. Aan de hand van de opmerkingen en kritieken zijn de enquêtes achteraf aangepast. Dit is gedaan om te zorgen dat de vraagstellingen goed geformuleerd waren. Daarnaast is het erg belangrijk dat het taalgebruik op het niveau van de ondervraagden is. Met name het afnemen van proefenquêtes onder leerlingen heeft hierbij geholpen.

Voor de interviews voor de middelbare scholen en de culturele instellingen zijn gestandaardiseerde vragenlijsten opgesteld. Deze vragenlijsten zijn zoveel mogelijk hetzelfde voor beide groepen, zodat de antwoorden van de groepen met elkaar vergeleken kunnen worden. Wel zijn er, doordat de achtergrond van beide groepen anders is, een aantal vragen aangepast en meer gericht op de specifieke groepen. Tijdens de interviews heb ik mij zoveel mogelijk aan de vragenlijst gehouden. Er is alleen afgeweken van de vragenlijst als er doorgevraagd werd of wanneer het antwoord op een vraag al eerder werd gegeven.

## 4.4 Data-analyse

### 4.4.1 Ter herinnering: Algemene vraagstelling

*Onder welke voorwaarden wordt het Cultuurtraject als een succes ervaren?*

### 4.4.2 Deelvragen

*Hoe wordt het Cultuurtraject beoordeeld door de docenten, leerlingen en culturele instellingen?*

Deze vraag wordt zowel kwantitatief als kwalitatief beantwoord worden. Ten eerste wordt er aan de hand van de vragenlijst over het belang van de kwaliteitskenmerken van Bamford en Haanstra

gekeken naar de belangrijkste en minst belangrijkste kenmerken van kwaliteit volgens de geïnterviewden. Dit wordt gedaan aan de hand van de gemiddeldes van alle kenmerken. De opvallende gemiddelde cijfers worden aan de hand van de kwalitatieve data van commentaar worden voorzien.

Ten tweede zullen de gemiddelde cijfers besproken worden die de leerlingen, begeleidende docenten van de middelbare scholen en de Cultuurtraject docenten hebben gegeven aan de projecten. Er wordt met name gekeken naar de ervaring van de leerlingen en de inschatting van de waardering van de leerlingen door de docenten van de scholen en de docenten van de projecten van het Cultuurproject. In de enquêtes voor de leerlingen is gevraagd naar een beoordeling van zowel de receptieve als de actieve onderdelen van het project. Daarnaast is hen gevraagd worden om per onderdeel aan de hand van een bipolaire zevenpuntsschaal aan te geven hoe zij een aantal kenmerken, zoals bijvoorbeeld 'leerzaam' of 'boeiend', beoordeelden. De begeleidende docenten van de middelbare scholen is gevraagd om hetzelfde te doen. Eerst zullen de gemiddelde cijfers voor de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject in het algemeen besproken worden. Daarna zal er dieper worden ingegaan op de verschillende projecten. De cijfers worden gesteund door de motivaties die de begeleidende docenten en de docenten van de projecten van het Cultuurtraject hebben gegeven op de enquêtes.

*Wat is het verband tussen de aard van de kunstconfrontatie en de succeservaring?*

Deze vraag is zowel kwantitatief als kwalitatief beantwoord. In deelvraag een is al gekeken of er verschillen zijn in waardering tussen de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Bij de beantwoording van deelvraag twee wordt er eerst aan de hand van de interviews gekeken worden hoe de scholen en culturele instellingen denken over de aard van de kunstconfrontaties. Hier zal voornamelijk worden ingegaan op de waardering van de receptieve en actieve onderdelen en het verschil in waardering tussen highbrow en populaire kunst. Voor de kwantitatieve beantwoording van deze deelvraag is voor de receptieve en actieve onderdelen een regressieanalyse gedaan aan de van verscheidene kenmerken die van invloed kunnen zijn op het cijfer dat leerlingen geven aan de twee onderdelen van het Cultuurtraject. Bij deze deelvraag wordt gekeken of de kenmerken van de projecten de cijfers beïnvloeden en of het opleidingsniveau van de leerlingen de cijfers beïnvloedt. De regressieanalyse is gedaan met meerdere variabelen. Om de eventuele effecten op van alternatieve predicatoren op de significanties uit te sluiten. Tot slot wordt aan de hand van de gemiddeldes die besproken zijn in deelvraag één, de kwalitatieve en de kwantitatieve beantwoording van deze deelvraag een conclusie gegeven waar de resultaten aan elkaar verbonden worden.

*Is er verschil in ervaring tussen leerlingen, docenten en culturele instellingen?*

Deze deelvraag wordt eerst beantwoord aan de hand van de interviews met de scholen en de culturele instellingen. Aan deze personen is gevraagd hoe de leerlingen volgens hun ervaren. Er wordt gekeken hoe zij het Cultuurtraject ervaren en hoe zij denken dat de leerlingen het Cultuurtraject ervaren. In de conclusie zal er door middel van de kwantitatieve resultaten bij deelvraag één en twee de antwoorden van de verschillende groepen worden vergeleken.

*In hoeverre sluit het Cultuurtraject aan op de behoeften en wensen van de scholen en de culturele instellingen?*

Deze vraag wordt beantwoord door middel van de gegevens die verkregen zijn bij de interviews. Bij de interviews bij de scholen is gevraagd naar zowel de doelen als de behoeften ten aanzien van het Cultuurtraject. Dit zelfde is gedaan bij de interviews met de medewerkers bij de culturele instellingen. Daarnaast is er gevraagd of deze doelen naar het inzicht van de geïnterviewden momenteel gerealiseerd worden. In de conclusie worden de doelen van deze twee groepen met elkaar vergeleken en worden eventuele verschillen ter sprake gebracht.

*In hoeverre kan de mate van succeservaring bij het Cultuurtraject van de leerlingen en docenten verbonden worden met de leefomgeving van de leerlingen?*

Bij deze vraag worden eerst de kwalitatieve data besproken. Tijdens interviews met de scholen en culturele instellingen is er onder andere gevraagd naar de invloed van scholen, de culturele achtergrond en de leefomgeving op de ervaring van de leerlingen. Daarna wordt er aan de hand van de kwantitatieve data gekeken in hoeverre de culturele identiteit, het geslacht en de cultuurparticipatie van de leerlingen invloed heeft op het cijfers die leerlingen geven aan de actieve en receptieve onderdelen. Dit wordt wederom gedaan aan de hand van regressieanalyses.

Nu besproken is hoe het onderzoek is opgezet en hoe de deelvragen beantwoord zullen worden, zal er in het volgende hoofdstuk worden in gegaan op de resultaten die het onderzoek heeft opgeleverd.

## 5. Beantwoording van de deelvragen

Dit hoofdstuk zal de verschillende deelvragen aan de hand van de analyse van de verzamelde data beantwoorden. Bij elke deelvraag zullen eerst de kwalitatieve data geanalyseerd en uitgewerkt worden. Er wordt hier onderscheid gemaakt tussen de data die verkregen zijn bij de scholen en de data die verkregen zijn bij de culturele instellingen. Daarna wordt elke deelvraag beantwoord aan de hand van een analyse van de kwantitatieve gegevens. Tot slot zal bij elke deelvraag een conclusie gegeven worden aan de hand van de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten. Hierbij worden er ook vergelijkingen gemaakt tussen de uitkomsten van kwalitatieve en de kwantitatieve resultaten.

### 5.1 Beoordeling van het Cultuurtraject

*Hoe wordt het Cultuurtraject beoordeeld door de docenten, leerlingen en culturele instellingen?*

Hypothese:

- Naarmate het Cultuurtraject volgens scholen en culturele instellingen meer aan de eisen van Bamford voldoet, des te succesvoller is volgens hen het Cultuurtraject.

#### 5.1.1 Kwalitatieve resultaten

##### 5.1.1.1 Kwaliteit volgens Bamford en Haanstra

In het theoretisch kader is uitgebreid ingegaan op de voorwaarden die Bamford en Haanstra stellen aan kwalitatief goed kunstonderwijs. In hoeverre gelden deze kenmerken voor het Cultuurtraject?

Aan de geïnterviewden zijn de verschillende kenmerken voorgelegd. Uiteindelijk hebben zeven geïnterviewden de vragenlijst gevuld. Dit zijn de scholen Calvijn Maarten Luther, Nieuw Zuid Olympiaweg,

Nieuw Zuid Hillevliet en de culturele instellingen Rotown, Lantaren/Venster, Boijmans van Beuningen en Theatergroep Siberia. Aan hun is gevraagd in hoeverre deze kenmerken belangrijk zijn voor het succes van het Cultuurtraject. Dit betekent niet automatisch dat in de huidige situatie projecten hoog scoren op dit onderdeel. Het gaat er om in hoeverre zij het belangrijk vinden dat er bij het Cultuurtraject rekening wordt gehouden met deze aspecten.

	Gemiddelde
Heldere instructie	8,86
Ontspannen sfeer	8,29
Leerlingen leren over en d.m.v. kunst	8,29
Leerlingen krijgen de kans om o.a. risico's te nemen	8,00
Registratie leerproces leerlingen	8,00
Bijscholing docenten	8,00
Gestructureerd project	7,86
Actieve samenwerking tussen scholen, instellingen en SKVR	7,71
Leerlingen presenteren werk	7,57
Gedeelde verantwoordelijkheid in planning en uitvoering	7,43
Open houding t.o.v. alle leerlingen	7,14
Scholen hebben een flexibele houding	6,86

Tabel 5.1: Gemiddelde cijfer kwaliteitskenmerken

Het kenmerk dat het belangrijkste wordt geacht door de deelnemers is dat docenten van het Cultuurtraject heldere opdrachten en duidelijke uitleg geven aan de leerlingen. Haanstra (2008:49) stelt hierover dat leerlingen zelf

aangeven dat zij het belangrijk vinden dat docenten heldere uitleg geven. Het onderzoek van Haanstra ging echter over kunsteducatie in de reguliere kunstvakken op scholen zelf. Niettemin blijkt dat zowel scholen als culturele instellingen die participeren aan het Cultuurtraject het belangrijk vinden dat er duidelijke instructies worden gegeven tijdens de projecten. Zoals te zien in tabel 5.1 wordt er gemiddeld een 8,86 toegekend aan dit kenmerk. Zowel de culturele instellingen als de scholen kennen hoge cijfers toe aan dit kenmerk. Zeker op lagere onderwijsniveaus, zoals het praktijkonderwijs, is het belangrijk dat de leerlingen heldere uitleg krijgen. Margreet Scholten, Accent Delfshaven, geeft aan dat het belangrijk is dat leerlingen goed begeleid worden tijdens de projecten. De ervaring van de leerlingen zal dan positiever zijn. Ook Duarte Smith van dezelfde school geeft aan het zeer belangrijk is dat leerlingen in makkelijke taal verteld wordt wat ze moeten doen. Conny Otto, Nieuw Zuid Olympiaweg, geeft aan dat leerlingen vaak meer moeite hebben om receptieve onderdelen zoals kunst kijken te begrijpen. Een goede uitleg hierbij is erg nuttig. Ook culturele instellingen geven aan dat uitleg en instructies belangrijk zijn. Zo geeft Inez Veldman aan dat, doordat de rondleiding bij het project *Colors of Love* interactief is, er meer wordt gepraat met de leerlingen. Zo kan er beter worden ingespeeld op het niveau van de leerlingen. In de enquêtes die ingevuld zijn door de begeleidende docenten is gevraagd hoe zij de begeleiding van de Cultuurtraject docenten beoordeelden. Bij een hoge beoordeling voor de begeleiding wordt vaak aangegeven dat de rondleiders of de workshop docenten goed aangeven wat de bedoeling is en dat de uitleg duidelijk was. Ook de begeleidende docenten vinden het belangrijk dat er een heldere uitleg wordt gegeven.

Op de tweede plek staan twee kenmerken die zich richten op de sfeer en het verkrijgen van kennis tijdens het Cultuurtraject. Het wordt even belangrijk geacht dat er een ontspannen sfeer hangt tijdens het project als dat er een combinatie van onderwijs in de kunsten als door middel van de kunsten wordt gegeven. Beide nummers twee scoren een 8.29 gemiddeld. Bamford (2007: 117/118) stelt dat het Nederlandse cultuurbeleid aangeeft dat leerlingen moeten leren over kunst en door middel van kunst. Alhoewel de scholen en instellingen aangeven dat ze dit erg belangrijk vinden, zijn hun leerdoelen voor de leerlingen redelijk basaal. Scholen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat de leerlingen in aanraking komen met verschillende kunstdisciplines zodat zij weten dat deze er zijn. Ook instellingen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen kennismaken met kunst en dat ze hiervoor worden geënthousiasmeerd. Inez Veldman van museum Boijmans van Beuningen geeft aan dat zij het belangrijk vindt dat kinderen ook heel veel leren tijdens het bezoek aan het museum. Roel Twijnstra stelt juist dat het daarnaast ook belangrijk is dat leerlingen vaardigheden leren door middel van kunst waardoor ze zelf hun eigen kunstproduct kunnen neerzetten waarmee leerlingen sociale thema's kunnen verwerken. Haanstra (2008:49) geeft aan dat leerlingen het belangrijk vinden dat er een ontspannen sfeer heerst tijdens de lessen. Enerzijds moet de docent de controle hebben over de klas, maar anderzijds moet er ook ruimte zijn voor plezier. Zo geven verschillende culturele instellingen aan het belangrijk is dat de leerlingen een leuke ervaring hebben in hun instelling. Scholen vinden het ook prettig dat de leerlingen terug komen met een positieve ervaring. De vraag blijft of het onwenselijk is dat de scholen en instellingen meestal geen gespecificeerde leerdoelen hebben ten opzichte van het Cultuurtraject. Een van de belangrijkste doelstellingen van de SKVR is dat leerlingen door het Cultuurtraject kennis maken met verschillende kunstdisciplines (SKVR, 2008-2: 7). Het Cultuurtraject is voor de leerlingen een kort project. Ze



hebben twee keer per jaar een sleutelervaring verschillende kunstdisciplines. Het is bijna niet mogelijk om de diepte in te gaan in die paar uur dat de leerlingen bezig zijn met de kunst. Het is vooral belangrijk dat leerlingen een positieve ervaring hebben tijdens het Cultuurtraject. Het is logisch dat scholen ernaar streven dat hun leerlingen kennis en vaardigheden vergaren tijdens het Cultuurtraject. Als scholen en instellingen meer de diepte willen ingaan dan moeten ze naast het Cultuurtraject langlopende kunsteducatieprojecten doen. Scholen hebben op het gebied van kunsteducatie vaak zelf geen doelstellingen. Het is dan ook de vraag of zij zelf in staat om leerlijnen in de kunsteducatie op te zetten. Toch streeft de gemeente Rotterdam er naar dat alle scholen in Rotterdam in de toekomst zelf hun leerlijnen kunnen uitzetten op het gebied van kunsteducatie. De vraag is of dit streven van de gemeente Rotterdam in de toekomst waar kan worden gemaakt.

De scholen en instellingen vinden het het minst belangrijk dat de scholen zich flexibel opstellen betreffende de planning en het aanbieden van de voorzieningen. Er wordt gemiddeld een 6,86 aan het belang van dit aspect toegekend. Bamford (2007:75) geeft aan dat het wel belangrijk is en dat dit soms problematisch is in Nederland. Zo zijn met name middelbare scholen erg afhankelijk van de volle roosters van de leerlingen. Een school die dit kenmerk juist wel belangrijk vindt, is Nieuw Zuid Hillevliet. Karel Ridderhof kent dan ook een 9 toe aan dit kenmerk. Dit is te verklaren vanuit de rol die kunsteducatie momenteel speelt op deze school. Ridderhof geeft aan dat er veel tegenstand is tegen kunsteducatie en dat een gedeelte van de docenten op school niet flexibel is ten opzichte van de planning van kunsteducatie. Zij zien dit als lesuitval. Ook is theatergroep Siberia, die dit kenmerk een 8 toekent, heel afhankelijk van de flexibiliteit van de scholen. Hun project *Abele Spelen* wordt op de scholen uitgevoerd. Roel Twijnstra wil in de toekomst juist liever dat de projecten niet meer op de scholen worden uitgevoerd omdat de theatergroep de omstandigheden zoals de locatie en de planning dan meer zelf in de hand heeft. Een instelling die dit kenmerk absoluut niet belangrijk vindt is Rotown. Dit kan er mee te maken hebben dat de planning buiten Rotown om gebeurt en omdat het project niet op de scholen plaats vindt. De instelling heeft daarom minder te maken met de flexibiliteit van de school. De mate waarin scholen en culturele instellingen dit kenmerk belangrijk achten, hangt af van de situatie waarin de scholen en instellingen zich bevinden. Als de geïnterviewden geen problemen ondervinden met de flexibiliteit van de scholen, zullen zij dit kenmerk niet belangrijk vinden. Als de scholen en instellingen juist wel problemen hebben met de flexibiliteit van de scholen wordt dit kenmerk belangrijk bevonden. Bij projecten die op school zijn uitgevoerd wordt dit kenmerk soms wel door de docenten van de projecten van het Cultuurtraject genoemd. Bij de vraag hoe de docenten van de projecten van het Cultuurtraject de begeleiding van de docenten van de middelbare school vonden is enkele malen aangegeven dat de organisatie op de scholen als slecht ervaren wordt.

De andere twee kenmerken die minder belangrijk worden geacht, zijn dat er een open houding moet zijn ten opzichte van alle kinderen en dat er een gedeelde verantwoordelijkheid moet zijn in planning, uitvoering, beoordeling en evaluatie van het Cultuurproject. Er moet een kanttekening worden geplaatst bij het kenmerk van de open houding ten opzichte van alle leerlingen. Bamford (2007:79) stelt dat Nederland een land is met een multiculturele bevolking. Volgens haar moet er rekening worden gehouden met deze verschillende culturele achtergronden in kunsteducatie. Scholen vinden dit kenmerk veel belangrijker dan de culturele instellingen. De scholen geven zelfs een 8.67 gemiddeld en de culturele instellingen een 6 gemiddeld. Alle scholen hebben

tijdens de interviews aangegeven dat zij voornamelijk leerlingen hebben van allochtone afkomst. Voor hen zal het daarom erg belangrijk zijn dat er rekening wordt gehouden met de culturele achtergrond van de leerlingen. Een aantal culturele instellingen geeft aan dat zij geen verschil zien in waardering tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Dit kan er tot leiden dat zij het gevoel hebben dat ze hier niet veel rekening mee hoeven te houden tijdens de projecten.

De verantwoordelijkheid voor de planning en uitvoering, beoordeling en evaluatie van het Cultuurtraject ligt grotendeels bij de SKVR. Een aantal scholen geeft aan dat ze dit juist erg fijn vinden omdat zij een kant en klaar product aangeboden krijgen waar zij op organisatorisch vlak nog weinig tijd aan hoeven te besteden. Het is voor hen ook niet wenselijk om meer verantwoordelijkheid te krijgen.

De overige kenmerken scoren tussen een 7,5 en een acht zoals te zien is in tabel 5.1. Zij worden wel als belangrijk gezien, maar springen er niet uit. De culturele instellingen en scholen gaven dan ook aan dat alle kenmerken vaak wel enigszins belangrijk zijn voor het Cultuurtraject.

Het Cultuurtraject is voor de culturele instellingen en de scholen succesvoller wanneer er een heldere instructie wordt gegeven. Gemiddeld wordt dit kenmerk het belangrijkste geacht van alle kenmerken. Daarnaast is het belangrijk dat er een ontspannen sfeer hangt tijdens het project en dat de leerlingen leren over kunst of door middel van kunst. Het wordt minder belangrijk gevonden dat scholen zich flexibele houding hebben tegenover de planning en het aanbieden van voorzieningen. Ook vinden de scholen en instellingen het minder belangrijk dat er een gedeelde verantwoordelijkheid is voor de planning, uitvoering, beoordeling en evaluatie van het Cultuurtraject.

## 5.1.2 Kwantitatieve resultaten

### 5.1.2.1 Waardering van het Cultuurtraject in het algemeen

In totaal hebben 299 leerlingen een cijfer gegeven voor een receptief onderdeel van het Cultuurtraject aan de hand van een tienpuntsschaal.

Hun is gevraagd hoe goed zij het receptieve onderdeel vonden. Zoals te zien in tabel 5.2 is hier gemiddeld over de vijf projecten een 7,79 voor gegeven. Dezelfde vraag is gesteld over het actieve onderdeel van het Cultuurtraject. Hier hebben 291 leerlingen een antwoord op gegeven aan de hand van een tienpuntsschaal. De actieve onderdelen zijn gemiddeld met een 7,7 beoordeeld. Dit is dus bijna een tiende punt lager dan de receptieve onderdelen.

De begeleidende docenten van de scholen denken echter dat de leerlingen de projecten lager waarderen dan in werkelijkheid het geval is. Zoals te zien is in tabel 5.3, schatten zij in dat de leerlingen gemiddeld de projecten met een 7.15 op een schaal van tien zullen waarderen. Dit is niet het geval aangezien de leerlingen zowel de

Deelcijfer	Gemiddelde
Receptief onderdeel	7,79
Actief onderdeel	7,70

Tabel 5.2: De gemiddelde deelcijfers gegeven door de leerlingen

	Gemiddelde
Deelcijfer receptief onderdeel	8,41
Deelcijfer actief onderdeel	7,25
Inschatting waardering leerlingen	7,15

Tabel 5.3: De gemiddelde waardering van de begeleidende docenten van de scholen

receptieve als de actieve onderdelen met ruim een half punt meer waarderen. De docenten waarderen zelf de receptieve onderdelen meer dan de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Zo geven zij de receptieve onderdelen een 8.41 gemiddeld en de actieve onderdelen een 7.25 gemiddeld.

	Gemiddelde
Inschatting waardering leerlingen	7,08

**Tabel 5.4: De gemiddelde waardering van de leerlingen door de Cultuurtrajectdocenten**

Niet alleen de begeleidende docenten van de middelbare scholen schatten de waardering van de leerlingen lager in dan de waardering in werkelijkheid is. Ook de docenten van de verschillende projecten van het Cultuurtraject doen dit. Zoals in tabel 5.4 weergegeven, schatten zij in dat de leerlingen de projecten gemiddeld met een 7,08 waarderen. Dit is beduidend lager dan hoe de leerlingen de projecten werkelijk waarderen.

### 5.1.2.2 Waardering van het Cultuurtraject per project

Het project *Colors of Love* werd iets hoger dan gemiddeld beoordeeld door de leerlingen. De leerlingen waardeerden de interactieve rondleiding met een 7.84 en het actieve onderdeel net iets hoger, namelijk met een 7,92 zoals te zien is in tabel 5.5. De begeleidende docenten van de middelbare scholen geven aan dat zij de inschatten dat de leerlingen met een acht waarderen. Zij zitten op een lijn met de waardering van de leerlingen.

Project	Gemiddelde cijfer receptief onderdeel	Gemiddelde cijfer actief onderdeel
Colors Of Love	7,84	7,92
Abele Spelen	7,81	7,31
Filmblik	8,60	7,66
Dj Technics	6,16	8,04
Young Stage	7,97	7,72
Totaal	7,79	7,70

**Tabel 5.5: De gemiddelde cijfers volgens de leerlingen per project**

De begeleidende docenten geven aan dat ze denken dat de leerlingen het project leuk vinden. Een aantal docenten geeft aan dat door het tijdstip van het project de waardering lager zal zijn omdat de leerlingen normaliter vrij zouden zijn. De docenten van het project *Colors of Love* denken dat de leerlingen het project met een 7,5

Project	Gemiddelde beoordeling receptief onderdeel	Gemiddelde beoordeling actief onderdeel	Gemiddelde inschatting waardering leerlingen
Colors Of Love	8,40	8,20	8,00
Abele Spelen	8,67	6,67	7,60
Filmblik	8,83	6,25	6,20
Dj Technics	7,60	7,80	6,80
Totaal	8,41	7,25	7,15

**Tabel 5.6: Beoordeling van de begeleidende docenten van de middelbare scholen per project**

waarderen (Tabel 5.7). Zij zitten met hun inschatting dus net iets onder de werkelijke waardering van de leerlingen. De docenten van het project *Colors of Love* geven aan dat alle groepen erg enthousiast waren en goede inzet toonden tijdens het hele project. Een docent zegt hierover 'ik denk dat ze het erg leuk vonden... maar ik weet niet of ze hoge cijfers geven'.

Project	Gemiddelde
Colors Of Love	7,50
Abele Spelen	4,00
Dj Technics	7,00
Young Stage	8,00
Totaal	7,08

**Tabel 5.7: De waardering van leerlingen voor de projecten volgens de docenten van de projecten van het Cultuurtraject**

Het receptieve onderdeel van *Abele Spelen* is met een 7,81 gemiddeld beoordeeld. Het actieve onderdeel van dit project werd

een half punt lager gewaardeerd (7,31). De begeleidende docenten van de middelbare scholen gaven aan dat zij verwachtten dat de leerlingen het project met een 7,6 beoordeelden. Bij dit project is er maar één workshopdocent die een enquête heeft ingevuld. Dit was bij de uitvoering van het project op een praktijkschool. Hij gaf aan dat hij verwachtte dat de leerlingen het project met een vier zouden waarderen. Dit is duidelijk lager dan wat de leerlingen werkelijk van het project vinden. Hij geeft aan dat de leerlingen weinig respect hebben voor wat anderen doen. Ook geeft hij aan dat de leerlingen 'over het algemeen geen zin in het project hebben'. De begeleidende docenten van dezelfde school kijken hier anders tegen aan. Zij geven aan dat de meeste leerlingen goed en enthousiast hebben meegedaan. Het verschil in ervaring tussen de workshopdocent en begeleidende docent kan komen doordat de workshopdocent vaker dit project doet met veel verschillende scholen en leerlingen. Voor de workshopdocent waren dit 'lastige kinderen'. De begeleidende docenten werken elke dag met deze kinderen en hebben dan waarschijnlijk een ander beeld van de leerlingen. Zij zien de verschillen tussen hoe de kinderen dagelijks zijn en hoe ze participeren aan het project.

Ook bij het project *Filmblik* wordt het receptieve onderdeel hoger gewaardeerd dan het actieve onderdeel. De leerlingen waardeerden de film gemiddeld met een 8.6. Dit is de hoogste waardering van een receptief onderdeel van alle vijf de projecten. De workshops werden beduidend minder goed beoordeeld. De leerlingen geven hiervoor een 7.66. De begeleidende docenten schatten de waardering van de leerlingen voor dit project veel lager in dan de waardering in werkelijkheid is. Zij schatten gemiddeld in dat de leerlingen het project met een 6.2 beoordelen. Zo geeft een docent aan dat hij verwacht dat de leerlingen de workshop leuker vinden dan het kijken van de film. Ook geeft een docent aan dat het voor leerlingen moeilijk is om zich te gedragen in een groep als ze film aan het kijken zijn.

Het receptieve onderdeel van het project *DJ Technics* werd het laagst gewaardeerd van alle projecten. De leerlingen gaven hier gemiddeld een 6,16 voor. Het actieve onderdeel van dit project werd daarentegen het hoogst gewaardeerd van alle actieve onderdelen. De leerlingen beoordeelden dit onderdeel gemiddeld met een 8,04. De begeleidende docenten van de leerlingen schatten de waardering van de leerlingen gemiddeld in op een 6,8. Een aantal docenten gaf aan dat ze verwachtten dat de leerlingen het receptieve deel, de rondleiding, erg saai vonden. De workshop vonden de leerlingen volgens hen juist wel leuk omdat hij goed begeleid werd en de leerlingen zelf aan de slag mochten. De docenten van het project *DJ Technics* geven gemiddeld aan dat zij verwachten dat de leerlingen het project met een 7 beoordelen. Een aantal docenten stelt dat het merendeel van de leerlingen dit project leuk vindt om te doen. Een docent geeft aan dat hij verwacht dat de leerlingen het als een verplichting zien.

Tot slot het project *Young Stage*. De leerlingen beoordelen het receptieve onderdeel van dit project met een 7,97 gemiddeld. Het actieve onderdeel wordt iets lager gewaardeerd, namelijk met een 7,7 gemiddeld. De docenten van het project *Young Stage* geven aan dat zij verwachten dat de leerlingen het project met een 8 waarderen. Ze geven aan dat ze zien dat de leerlingen genieten tijdens het project.

### 5.1.3 Conclusie

Het Cultuurtraject wordt over het algemeen goed gewaardeerd door de leerlingen. Zowel de receptieve- als actieve onderdelen worden gemiddeld met een ruime voldoende beoordeeld. Ook de docenten van de middelbare scholen die leerlingen begeleiden naar de projecten toe beoordelen zowel de receptieve onderdelen als de actieve onderdelen voldoende. Hier is wel opvallend dat zij de receptieve onderdelen hoger waarderen dan de leerlingen en de actieve onderdelen juist lager waarderen dan de leerlingen. Opvallend is ook dat de begeleidende docenten van de scholen de waardering van de leerlingen ruim een half punt lager inschatten dan deze in werkelijkheid is. Ook de docenten van de projecten van het Cultuurtraject schatten de waardering van de leerlingen lager in dan deze in werkelijkheid is. Zij verwachten dat de leerlingen de projecten met een 7,08 waarderen.

In vergelijking met alle andere projecten is het receptieve onderdeel van het project *Filmblik* het hoogst gewaardeerd door de leerlingen met een 8,6. Het receptieve onderdeel van het project *DJ Technics* werd het laagst gewaardeerd van alle receptieve onderdelen van de verschillende projecten. De leerlingen beoordeelden dit onderdeel met een 6,16. Daarentegen werd het actieve onderdeel van *DJ Technics* het hoogst gewaardeerd van alle actieve onderdelen van de projecten. De leerlingen gaven dit onderdeel gemiddeld een 8,04. Het actieve onderdeel dat het laagst werd gewaardeerd zijn de workshops van het project *Abele Spelen*. Deze werden gemiddeld met een 7,3 gewaardeerd.

De kenmerken die belangrijkste worden geacht bij het Cultuurtraject zijn een heldere instructie en een ontspannen sfeer. De begeleidende docenten van de middelbare scholen hebben meerdere malen op de enquêtes aangegeven dat er een heldere instructie wordt gegeven door de docenten van de projecten van het Cultuurtraject. Ook vinden de culturele instellingen het belangrijk dat de leerlingen leren over kunst of door middel van kunst. Toch zijn de doelstellingen van de scholen en culturele instellingen vaak minder diepgaand. De meeste instellingen en scholen geven aan dat het voldoende is dat leerlingen een keer kennis maken met een instelling of kunstdiscipline. Het wordt minder belangrijk gevonden dat scholen zich flexibel opstellen ten opzichte van de planning en het aanbieden van voorzieningen. Toch vinden culturele instellingen die projecten op scholen doen dit wel zeer belangrijk. In de praktijk wordt bij deze projecten door de docenten van het Cultuurtraject ook aangegeven dat de organisatie op de scholen niet altijd even soepel verloopt. Tot slot vinden de scholen en instellingen het van minder belang dat er een gedeelde verantwoordelijkheid is voor de planning, uitvoering, beoordeling en evaluatie van het Cultuurtraject. Deze verantwoordelijkheid ligt bij de SKVR, maar er wordt feitelijk veel afgestemd met de scholen en culturele instellingen.

In deze deelvraag zijn de gemiddelde waardering van het Cultuurtraject in het algemeen en de verschillende projecten aan bod gekomen. In deelvraag twee zal er dieper worden ingegaan op de waardering van de actieve- en de receptieve onderdelen.

## 5.2 De ervaring

*Is er verschil in ervaring tussen leerlingen, scholen en culturele instellingen?*

### 5.2.1 Kwalitatieve resultaten

De meeste scholen verwachten dat de leerlingen een vrij positieve ervaring hebben tijdens de projecten van het Cultuurtraject. Zo geeft Conny Otto, Nieuw Zuid Olympiaweg, aan dat zij denkt dat 75 procent en misschien wel 80 procent van de leerlingen het ontzettend leuk vindt. Ze geeft aan de leerlingen voorafgaand aan de projecten vaak geen beeld hebben van wat ze gaan zien, ook al wordt dit wel aan hun verteld. Dit komt volgens haar doordat de leerlingen van thuis uit niet bekend zijn met kunst en cultuur. Ze geeft aan dat voorafgaand aan de projecten er dan ook altijd enige weerstand is vanuit de leerlingen omdat ze niet enthousiast zijn om mee te doen aan de projecten. Daarnaast stelt zij dat de meeste docenten ook heel positief staan tegenover het Cultuurtraject. Zo stelt zij dat '90 procent van de docenten het geweldig vinden'. Zij vonden dit jaar het project *Abele Spelen* volgens Conny Otto een groot succes.

Door Karel Ridderhof wordt aangegeven dat de grootste groep de projecten leuk vindt, maar dat er altijd een kleinere groep is die negatief staat ten opzichte van de projecten. Zo geeft hij aan dat er ook groepen zijn die met de armen over elkaar heen zitten en niet in beweging te krijgen zijn omdat ze zich schamen voor elkaar. Maar, stelt hij, over het algemeen worden die projecten wel leuk gevonden. De docenten daarentegen staan niet geheel positief tegenover kunsteducatie. Zo geeft Ridderhof dat aan dat veel docenten op school kunsteducatie niet zien als een bijdrage aan de scholing van de leerlingen. Zij worden wel ingedeeld om mee te gaan met de projecten omdat dit een deel van hun taak is, maar volgens Ridderhof leidt dit vaak tot een hoop 'gemor en gezeur'. Ook Iriks, Calvijn Maarten Luther, geeft aan dat de leerlingen positief staan tegen over de projecten van het Cultuurtraject. De begeleidende docenten staan volgens hem ook positief tegenover het Cultuurtraject. Toch geeft hij aan dat de voorbereiding van projecten op school niet altijd even soepel loopt. De mentor bereidt de projecten met de klas voor, maar vaak gaan er andere docenten mee die dan geen informatie hebben gekregen over de projecten. Hierdoor lopen projecten vaak niet optimaal.

Wel zijn er kritische commentaren vanuit het praktijkonderwijs. Het leerniveau van leerlingen in het praktijkonderwijs is op basisschoolniveau. Zij worden tijdens hun opleiding voorbereid op het werkveld en deze opleiding is dan tevens hun eindopleiding. Zo geeft Duarte Smith, Accent Delfshaven, hierover aan dat het Cultuurtraject volgens hem te moeilijk is voor het praktijkonderwijs: "De kinderen kunnen wel genieten, maar ze begrijpen het niet. Je bereikt ze er niet mee." Hij geeft aan dat hij verwacht de projecten wel geschikt zijn voor leerlingen die theoretisch onderwijs volgen. Smith geeft hierbij een voorbeeld van een Cultuurtraject waarbij de leerlingen kunst moeten kijken en zelf filmpjes moesten maken. Hij stelt dat de leerlingen het film maken wel leuk vinden, maar veel moeite hebben met kunsteducatie: 'ze moesten naar een foto kijken en daarna benoemen wat voor emoties dat opwekt. Onze kinderen kunnen dit niet'. Hij geeft aan dat het niveau van de projecten heel erg omlaag moeten wil het geschikt zijn voor het praktijkonderwijs. Zijn collega Margreet Scholten sluit hier bij aan: "Bij meerdere projecten sloot de inhoud niet aan bij het niveau, leefwereld en beeldwereld van de kinderen. Er werd geen link gelegd en geen verbinding gemaakt met deze

kinderen." Ook geeft zij aan dat er rekening moet worden gehouden met de culturele achtergrond tijdens de projecten: "Praktijkonderwijs in de stad heeft grotendeels dezelfde kleur en daar werd niet voldoende rekening mee gehouden". De docenten op deze school staan volgens Scholten 'gematigd positief' tegen over het Cultuurtraject. Dit is niet omdat ze kunsteducatie niet belangrijk vinden, maar omdat het volgens Scholten een 'hele onderneming' is om met deze leerlingen op pad te gaan.

De culturele instellingen denken verschillend over de ervaringen van de leerlingen tijdens het Cultuurtraject. Logischerwijs relateren zij de ervaringen aan de projecten die zij organiseren. Dick Pakkert, Evita de Roode en Inez Veldman geven alle drie aan dat de leerlingen een positieve ervaring hebben tijdens het project dat georganiseerd wordt door hun instelling. Dick Pakkert geeft aan dat de ervaring van de leerlingen ook afhankelijk is van hoe het project gebracht wordt naar de leerlingen toe en de mate waarin de instelling het project voorstelt. Als de rondleiding slecht wordt gebracht, dan zullen de leerlingen het als slecht ervaren. Hij stelt dat de workshop die gegeven wordt juist wel goed gebracht wordt. Hij hoopt dan ook dat de leerlingen het actieve onderdeel als het leukst ervaren. Ook geeft hij aan dat het belangrijk is dat de scholen het project goed voorbereiden. Dit draagt volgens hem ook bij aan de waardering die leerlingen voor de projecten hebben. Uiteindelijk verwacht hij dat 70 tot 80 procent van de leerlingen het project leuk vindt. Evita de Roode stelt zelfs dat zij verwacht dat leerlingen het project *Young Stage* van een ruim voldoende tot zeer goed beoordelen. Zij geeft aan dat de leerlingen altijd heel enthousiast zijn over de voorstelling. De leerlingen vinden het soms wel spannend om mee te doen aan de workshops en dit daarna te laten zien aan de rest van de leerlingen, maar uiteindelijk staan ze wel allemaal op het podium. Volgens De Roode is het project dan wel een succes. Ook De Roode geeft aan dat het belangrijk is dat de leerlingen door de school worden voorbereid op het project: "Als de school niet voorbereid is.. dan weten de leerlingen zich ook geen raad". Lian Meijaard, geeft aan dat zij het idee heeft dat de waardering van leerlingen voor de film die de leerlingen te zien krijgen tijdens *Filmblik* niet heel hoog zal zijn. Zoals eerder is uitgelegd, ligt dit volgens Meijaard aan het feit dat leerlingen normaliter naar de populaire Hollywoodfilms gaan, waardoor zij verwacht dat de leerlingen de arthousefilms saai vinden. Ook is volgens Meijaard de waardering afhankelijk van de school waar leerlingen naar toe gaan vanwege de sfeer die er op een school heerst en hoe de docenten van de begeleidende scholen tegenover de projecten staan. Roel Twijnstra, Theatergroep Siberia, stelt dat dit wisselt per voorstelling. Als de scholen een project goed voorbereiden, zal de waardering voor een project hoog zijn. Een lage waardering heeft volgens hem meer te maken met de randvoorwaarden waardoor de voorstelling niet tot zijn recht kan komen. Zo is het wel voorgekomen dat een school halverwege een voorstelling een klas weghaalde uit de zaal. Hij geeft aan dat de voorbereiding van het project een voorwaarde tot succes is en een onderdeel van het project.

Samenvattend kan er gesteld worden dat drie van de vier scholen stellen dat de leerlingen de projecten van het Cultuurtraject leuk vinden. Twee van de drie scholen geven hierbij aan dat de meerderheid van de leerlingen de projecten waardeert, maar dat er altijd een kleine groep is die negatief tegenover dit soort projecten staat. Een van de vier scholen stelt juist dat de leerlingen niet altijd even veel plezier beleven aan het Cultuurtraject. Dit komt volgens deze school door dat de projecten niet altijd aansluiten bij de leefwereld en het onderwijsniveau van de leerlingen van het praktijkonderwijs.

Drie van de vijf culturele instellingen geven aan dat volgens hun de leerlingen de projecten als leuk ervaren. Een culturele instelling verwacht juist dat de waardering voor het receptieve onderdeel wat zij organiseren niet hoog zal zijn en denkt dat de waardering voor het actieve onderdeel hoger zal zijn. Een andere culturele instelling geeft aan dat de waardering van de leerlingen wisselt per voorstelling. Deze instelling, theatergroep Siberia, stelt dat de waardering afhangt van onder andere de mate waarin de school de leerlingen voor het project voorbereidt. Dit is niet de enige culturele instelling die benadrukt dat de scholen een grote invloed hebben op de waardering van de leerlingen voor het Cultuurtraject. In totaal geven vier van de vijf culturele instellingen aan dat de scholen een grote rol spelen bij de uiteindelijke waardering van de leerlingen voor de verschillende projecten. Twee van de vier scholen zeggen dat de docenten op hun school positief staan tegenover het Cultuurtraject. De twee andere scholen geven aan dat lang niet alle docenten positief staan tegenover het Cultuurtraject. De redenen hiervoor zijn verschillend. Bij de ene school wordt het als een grote onderneming ervaren om met de leerlingen op pad te gaan. Bij de andere school wordt aangegeven dat veel docenten van de school geen meerwaarde zien in kunsteducatie en de projecten zien als lesuitval.

### 5.2.3 Conclusie

De meeste scholen verwachten dat de leerlingen een positieve ervaring hebben tijdens het Cultuurtraject. Zij hebben hier gelijk in want het Cultuurtraject wordt door de leerlingen positief beoordeeld met een 7,7 gemiddeld voor de actieve onderdelen en een 7,79 gemiddeld voor de receptieve onderdelen. De docenten daarentegen staan volgens twee van de vier scholen niet altijd even positief tegenover het Cultuurtraject. Dit is niet terug te zien in hun waardering voor het Cultuurtraject. Zij waarderen de receptieve onderdelen gemiddeld met een 8,41 en de actieve onderdelen gemiddeld met een 7,25. Daarbij moet wel gezegd worden dat de begeleidende docenten ter plekke enthousiast zijn over de projecten. De twee scholen geven juist aan dat de docenten voorafgaand aan de projecten niet positief ingesteld zijn omdat zij de projecten zien als uitval van de reguliere lessen of omdat het een grote onderneming is om met de leerlingen op pad te gaan.

De medewerkers van de projecten *Colors of Love*, *DJ Technics* en *Young Stage* geven aan dat de leerlingen een positieve ervaring hebben tijdens het project dat zij organiseren. Voor *Colors of Love* en *Young Stage* klopt dit ook. De receptieve en actieve onderdelen van beide projecten worden tussen de 7,7 en acht gemiddeld gewaardeerd door de leerlingen. De workshop van *DJ Technics* wordt gemiddeld ook ruim voldoende gewaardeerd, namelijk met een 8,04. De rondleiding van *DJ Technics* wordt dit maal met een 6,16 gemiddeld gewaardeerd door de leerlingen. Dit is wel positief, maar niet heel erg. Dick Pakkert van Rotown geeft hierover aan dat de rondleiding dit maal gegeven is door iemand die dit nooit eerder heeft gedaan. Zo stelt hij dat als een rondleiding slecht gebracht wordt, hij ook slecht wordt ervaren door de leerlingen. Lian Meijaard van het project *Filmblik* verwacht dat de waardering van de leerlingen voor de film niet hoog is. Dit blijkt het tegenovergestelde te zijn. In tabel 5.5 is te zien dat de leerlingen de film met een 8,6 gemiddeld waarderen. Theatergroep Siberia geeft aan dat de waardering van de leerlingen voor het project wisselt. Dit hangt volgens hem af van de mate waarin de school het project voorbereidt. Vier van de vijf instellingen geven dit zelfde punt aan als een voorwaarde voor succes.



Kortom kan gesteld worden dat de meeste scholen en culturele instellingen verwachten dat de leerlingen een positieve ervaring hebben tijdens het Cultuurtraject en dat dit ook zo is. De begeleidende docenten van de middelbare scholen schatten gemiddeld de waardering van de leerlingen een half punt lager in dan dat deze in werkelijkheid is, zoals is terug te lezen bij de beantwoording van de eerste deelvraag en te zien is de tabellen 5.2 en 5.3. Ook de docenten van de projecten van het Cultuurtraject schatten gemiddeld de waardering van de leerlingen lager in dan dat de waardering in werkelijkheid is.

### **5.3 De behoeften en wensen**

*In hoeverre sluit het Cultuurtraject aan op de behoeften en wensen van de scholen en de culturele instellingen?*

#### **5.3.1 Kwalitatieve resultaten**

##### **5.3.1.1 Scholen**

De behoeftes en doelen betreffende het Cultuurtraject liggen voor scholen vooral op het gebied van algemene ontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast wordt het als voordeel gezien dat het Cultuurtraject als kant en klaar product wordt geleverd. Eén school geeft daarnaast aan dat cultuur, en daarbij ook het Cultuurtraject, bijdraagt aan de profilering van de school. Hier onder zullen deze behoeften en wensen apart worden toegelicht.

De leerlingen hebben volgens hun scholen veelal een laag cultureel kapitaal. Alle vier de geïnterviewden verwijzen hiervoor naar de achtergrond van de leerlingen. Zij geven aan dat hun leerlingen van huis uit volgens hun weinig aan kunst doen. Goof Iriks, Calvijn Maarten Luther, vertelt hierover: "We doen mee aan het Cultuurtraject om onze leerlingen de mogelijkheid te bieden, voor de leerlingen die dat weinig van huis uit meekrijgen, om ze buiten school in contact met cultuur te brengen." Op Nieuw Zuid Olympia wordt het zelfde doel nagestreefd: "Ons hoofddoel is dat een kind in aanraking komt met alle verschillende kunstdisciplines die er zijn... Deze leerlingen krijgen dit niet vanzelf sprekend uit huis mee." Door Karel Ridderhof wordt hierbij aangesloten met de opmerking: "Er zijn meer dingen dan school, thuis en de straathoek." De scholen geven feitelijk aan dat de leerlingen niet van huis uit kennis maken met kunst en cultuur. Zij voelen als school de verplichting om bij te dragen aan de algemene ontwikkeling van hun leerlingen. Sommige scholen hopen dan ook dat de leerlingen door middel van het Cultuurtraject in hun latere leven zullen deelnemen aan kunst en zich door het Cultuurtraject zullen realiseren dat kunst ook voor hen is. Hiermee proberen zij de cultuurparticipatie onder de leerlingen te vergroten. Of dit ook werkelijk gebeurt, is moeilijk te controleren. Ridderhof en Iriks geven beide aan dat het Cultuurtraject op korte termijn effect heeft. Leerlingen vragen aan ze wanneer er weer een project is. Zij hebben er geen zicht op of de leerlingen na afronding van de middelbare school zelf meer gaan participeren in kunst en cultuur. Een doel van de SKVR betreffende het Cultuurtraject is om de cultuurparticipatie onder de leerlingen te vergroten. De scholen sluiten hier dus bij aan. Een school geeft aan geen doelen te hebben voor het Cultuurtraject. De andere drie scholen die wel doelen hebben voor het Cultuurtraject geven aan dat zij het gevoel hebben dat deze worden behaald.

Beide praktijkscholen gaan in op de rol van kunsteducatie op hun school. Beide scholen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat er aan kunsteducatie wordt gedaan, maar dat het niet een vast deel is in het onderwijs. Conny Otto zegt hierover: "Kunsteducatie werd op deze school alleen te hooi en te gras aangeboden. Het hoort bij het algemene opvoeden en het onderwijs. Daar leent het Cultuurtraject zich heel goed voor." Margreet Scholten stelt het zelfde: "Het is belangrijk dat er binnen het praktijkonderwijs iets aan beeldende vorming wordt gedaan. Dat is niet gewoon in het praktijkonderwijs."

Het Cultuurtraject wordt door een tweetal scholen gezien als een kant-en-klaar pakket. "Het is natuurlijk ook wel prettig als er een aantal dingen voor je georganiseerd worden" geeft Karel Ridderhof aan. Conny Otto stelt: "Dit is een systeem waar goed over nagedacht is. Het wordt voor ons georganiseerd." Tot slot geeft één school, Calvijn Maarten Luther, aan dat het fijn is dat als de projecten aansluiten bij het vak beeldende vorming. Hij geeft aan dat dit een nevendoeel is en dat dit niet altijd behaald wordt. Daarnaast wil deze school zich profileren op het gebied van sport en cultuur. Het Cultuurtraject is voor hen hier een onderdeel van.

De scholen hebben verschillende doelen betreffende het Cultuurtraject. Maar wanneer wordt het Cultuurtraject als succes ervaren? Ook hier richten de scholen zich vooral op de leerlingen. Goof Iriks geeft aan dat de projecten de leerlingen moeten aanspreken. Het is een succes wanneer er een vonkje overslaat waardoor leerlingen later actief of receptief weer willen deelnemen aan kunst. Ridder geeft aan dat het Cultuurtraject een succes is als je het idee hebt dat de projecten bij de meeste leerlingen goed zijn angekommen. Conny Otto en Margreet Scholten geven beide aan dat het belangrijk is dat er overdracht van kennis of vaardigheden moet plaatsvinden naar de kinderen toe. Otto geeft aan dat de kinderen met iets meer moeten terugkomen dan waarmee ze heen zijn gegaan. Voor Scholten is het Cultuurtraject een succes als de wereld van de kinderen een beetje verbreed wordt.

### **5.3.1.2 Instellingen**

De culturele instellingen hebben vooral het doel om leerlingen kennis te laten maken met hun kunstdiscipline. Dit is tweeledig. Aan de ene kant wil een tweetal instellingen dat de leerlingen een 'fijn uitje' hebben en het leuk vinden. Anderzijds wordt er meer nadruk gelegd op het leren over en door middel van kunst en het kennis maken met kunstdisciplines. Zo geven Lantaren/Venster en Boijmans van Beuningen beide aan dat het belangrijk is dat de leerlingen tijdens het Cultuurtraject kennis maken met hun culturele instelling. Inez Veldman, Boijmans van Beuningen, vindt het belangrijk dat leerlingen gaan nadenken over kunst, erover praten en dat ze heel veel leren. Roel Twijnstra geeft aan dat het belangrijk is dat een theatervoorstelling "kinderen, jongeren of publiek op een prettige manier op het verkeerde been" zet. Vervolgens moet je, volgens hem, hier ook iets mee doen door middel van een workshop om het toneelstuk te verwerken.

Het bereiken van een nieuwe doelgroep is een andere wens voor twee van de culturele instellingen. Dick Pakkert geeft aan dat het belangrijk is om de jongere doelgroep binnen te krijgen. Hij geeft aan dat het Cultuurtraject drempelverlagend werkt: "De volgende keer bij een concert is het makkelijker om naar binnen te gaan." Bij Boijmans van Beuningen wordt ook aangegeven dat het andere groepen naar het museum brengt dan normaal. Evita de Roode, *Young Stage*, geeft aan dat zij graag willen dat leerlingen buiten hun leefwereld kennis maken met de podiumkunsten en hier

later iets mee doen. Tijdens het project worden de jongeren uitgenodigd om naar Fanatics te komen, een open podium van de SKVR waar jongeren hun talenten kunnen vertonen. Zij geeft aan dat dit ook regelmatig gebeurt. Ook de andere culturele instellingen geven aan dat hun doelstellingen bereikt worden.

Het Cultuurtraject is volgens de instellingen een succes als de leerlingen een positieve ervaring hebben. Dit geldt zowel voor Rotown, Lantaren/Venster en Boijmans van Beuningen. Anderzijds vinden Rotown, Boijmans van Beuningen en Evita de Roode van *Young Stage* het belangrijk dat de docenten met een fijn gevoel weggaan en dat de scholen terugkomen in de jaren daarna. De overige voorwaarden voor wanneer culturele instellingen het Cultuurtraject als succes ervaren zijn erg verschillend. Zo geeft Meijaard, Lantaren/Venster, aan dat het Cultuurtraject voor haar een succes is als ze een mooie film hebben laten zien die daarnaast past bij het niveau van de leerlingen. Veldman, Boijmans van Beuningen, vindt het ook belangrijk dat de organisatie soepel verloopt en dat de communicatie met de SKVR goed is. De Roode vindt het Cultuurtraject een succes als de leerlingen enthousiast zijn over het project en de scholen het jaar daarna weer kiezen voor het project. Roel Twijnstra vindt het Cultuurtraject een succes als het project een geheel is wat soepel loopt. Het receptieve onderdeel moet samen met het actieve onderdeel een geheel zijn. Een onderdeel hiervan is ook de voorbereiding op het project. Dat moet goed gebeuren. Het Cultuurtraject is ook een succes volgens Twijnstra als "datgene wat je in het theaterproject doet vervolgens een plek krijgt in het curriculum van de school."

### 5.3.2 Kwantitatieve resultaten

Een aantal scholen en culturele instellingen hebben tijdens de interviews aangegeven dat zij het hopen dat leerlingen door het Cultuurtraject in de toekomst meer zullen participeren in de kunsten.

Bij de enquêtes is gevraagd aan de leerlingen of zij na afloop van het project nogmaals een actieve en/of receptieve kunstactiviteit willen ondernemen gericht op de kunstdiscipline van het project. Bij *DJ Technics* is bijvoorbeeld gevraagd of de leerlingen nog een keer een muziekinstrument willen bespelen en of zij nog een keer naar een concert willen gaan. In tabel 5.8 staat aangegeven welk cijfer leerlingen gemiddeld geven aan het receptieve onderdeel als zij aangegeven of wel of niet nog een keer een receptieve kunstactiviteit willen doen. Ook is het gemiddelde cijfer berekend voor leerlingen die nog niet weten of zij nog een keer een receptieve activiteit willen doen. Daarnaast staat er aangegeven hoeveel leerlingen nog een keer een receptieve activiteit wel of niet willen doen of dit nog niet weten. In tabel 5.9 staat hetzelfde alleen dan toegepast op het actieve onderdeel van het Cultuurtraject. Een kanttekening bij deze tabellen

Nog een keer	Gemiddelde deeltcijfer	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen
Ja	8,22	120	41,2
Nee	7,00	55	18,6
Weet ik niet	7,74	118	40,2
Totaal	7,80	293	100,0

**Tabel 5.8: Mate waarin leerlingen nog een keer een receptieve activiteit willen doen**

Nog een keer	Gemiddelde deeltcijfer	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen
Ja	8,47	73	25,0
Nee	7,01	119	42,9
Weet ik niet	8,05	95	32,1
Totaal	7,72	287	100,0

**Tabel 5.9: Mate waarin leerlingen nog een keer een actieve activiteit willen doen**

is wel dat het informatie betreft over in hoeverre de leerlingen nogmaals een activiteit willen doen. Het is niet mogelijk geweest om te meten in hoeverre de leerlingen dit ook werkelijk gedaan hebben.

Zoals te zien is in tabel 5.8 geven de leerlingen die nog een keer een receptieve activiteit willen doen gemiddeld het hoogste deelcijfer aan het receptieve onderdeel en de leerlingen die niet nog een keer een receptieve activiteit willen doen het laagste deelcijfer. De leerlingen die dit nog niet weten geven gemiddeld een cijfer dat hier tussen in zit. Dit zelfde is het geval bij het actieve onderdeel.

Toch zit er een verschil in het percentage leerlingen dat nogmaals een receptieve activiteit willen doen en het percentage leerlingen die nogmaals een actieve activiteit willen doen. Ruim 41 procent van de leerlingen willen nogmaals een receptieve activiteit doen in tegenstelling tot 25 procent van de leerlingen die nogmaals een actieve activiteit willen doen. Ook is er een duidelijk verschil tussen de percentage leerlingen dat niet nog een keer een receptieve activiteit of een actieve activiteit willen doen. Bijna 43 procent van de leerlingen wil niet nog een keer een actieve activiteit doen, terwijl maar 18,6 procent van de leerlingen er zeker van is dat ze niet nog een keer een receptieve activiteit willen ondernemen.

### **5.3.3 Conclusie**

Voordat er wordt gekeken naar de doelstellingen van de scholen en culturele instellingen betreffende het Cultuurtraject zullen we hier nogmaals de doelstellingen voor het Cultuurtraject van de SKVR noemen:

- Leerlingen kennis laten maken met alle kunstdisciplines, media en cultureel erfgoed en de culturele instellingen in Rotterdam
- Een bijdrage leveren aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerling
- De cultuurparticipatie van leerlingen verhogen

(SKVR, 2008-2: 7)

De scholen willen voornamelijk dat het Cultuurtraject bijdraagt aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Een ander doel van de scholen is om de kinderen in aanraking te laten komen met verschillende kunstdisciplines. Sommige scholen geven daarnaast nog aan dat zij graag willen dat de leerlingen later uit zichzelf deelnemen aan kunst en cultuur. Hiermee sluit een aantal doelen van de scholen voor het Cultuurtraject naadloos aan bij de doelen die worden gesteld door de SKVR. De scholen met deze doelen geven aan dat zij het gevoel hebben dat deze doelen worden behaald. Een tweetal scholen geeft aan dat zij het gevoel hebben dat de cultuurparticipatie op korte termijn onder de leerlingen wel vergroot wordt. Zij weten echter niet zeker of dit in de toekomst zo blijft. Gemiddeld geeft 41 procent van de leerlingen aan dat zij nogmaals een receptieve activiteit willen doen na afloop van het project dat zij gedaan hebben. Daarnaast geeft 18,6 procent van de leerlingen aan dat zij dit niet willen. De overige leerlingen weten dit nog niet. Gemiddeld geeft 25 procent van de leerlingen aan dat zij nogmaals een actieve activiteit willen doen na afloop van het Cultuurtraject project dat zij gedaan hebben. Bijna 43 procent van de leerlingen geven daarentegen

aan dat zij dit niet willen. Een kanttekening hierbij is dat het niet zeker is of leerlingen ook werkelijk een activiteit ondernemen na afloop van het Cultuurtraject.

Naast de doelen zijn er enkele behoeftes die de scholen hebben ten opzichte van het Cultuurtraject. Een aantal scholen geeft aan dat zij het fijn vinden dat het Cultuurtraject als kant en klaar pakket wordt geleverd. Dit is vooral in het praktijkonderwijs het geval. Beide praktijkonderwijs scholen geven aan dat kunstzinnige vormingen op die scholen niet in het reguliere onderwijs is opgenomen. Het Cultuurtraject is voor hen een manier waardoor kunsteducatie gestructureerd wordt aangeboden.

Ook de culturele instellingen willen de leerlingen kennis laten maken met de kunstdiscipline van het desbetreffende project. Daarnaast wil een aantal instellingen dat de leerlingen iets leren over of door middel van kunst. Een andere wens van een aantal culturele instellingen is om een nieuwe doelgroep te bereiken en dat deze leerlingen later terugkomen naar de instellingen. Ook hier komen de doelstellingen grotendeels overeen met de doelstellingen die de SKVR stelt voor het Cultuurtraject. De culturele instellingen geven aan dat voor hun gevoel deze doelstellingen bereikt worden.

## **5.4 Invloed van de aard van de kunstconfrontatie**

<i>Wat is het verband tussen de aard van de kunstconfrontatie en de succeservaring?</i>
---

Hypotheses:

- Leerlingen die op een hoger niveau onderwijs volgen (HAVO/VWO/VMBO TL), zullen de receptieve en reflectieve onderdelen van het Cultuurtraject hoger waarderen dan leerlingen die een lager niveau onderwijs volgen (VMBO en praktijkonderwijs). De leerlingen van een lager onderwijsniveau zullen daarentegen de workshops hoger waarderen dan de receptieve en reflectieve onderdelen.
- De projecten die zich toespitsen op populaire cultuur zullen positiever ervaren worden dan projecten die zich richten op highbrow cultuur.

### **5.4.1 Kwalitatieve resultaten**

#### **5.4.1.1 Receptieve of actieve kunsteducatie?**

Bij alle onderzochte projecten was er sprake van een actief onderdeel en een receptief onderdeel. De inhoud van de verschillende onderdelen was afhankelijk van het soort project. Meer over de inhoud van deze projecten is te lezen in hoofdstuk 4.3.1.1. Tijdens de interviews is gevraagd of er een verschil was in ervaring tussen de receptieve en actieve onderdelen. Zoals in de hypothese wordt aangegeven, is te verwachten dat leerlingen van een lager leerniveau de actieve activiteiten hoger waarderen dan de receptieve activiteiten. Alle geïnterviewden die werkzaam zijn op een praktijkschool beaamen deze hypothese. Zij stellen dat receptieve kunstbeleving moeilijker is voor deze leerlingen. Duarte Smith, Accent Delfshaven, stelt dat er weinig gesproken moet worden en veel gedaan. Zijn collega Margreet Scholten bevestigt dit: "Het deel kunst kijken en kunst beleven gaat niet. Het actieve gedeelte gaat altijd wel goed, mits het goed begeleid wordt." Conny Otto van Nieuw Zuid Olympia stelt dat een leerling van de praktijkschool heel anders leert dan een leerling van het

LWOO. Die moeten veel meer gaan ondernemen en doen. Volgens haar is bekijken voor de leerlingen het minst leuk. Het maken van buttons vinden ze wel weer leuk. Dat kunnen ze dan weer wel. Het leerniveau van de leerlingen is voor sommigen, en dan met name het praktijkonderwijs, erg belangrijk bij de waardering van receptieve en actieve activiteiten.

Echter, niet iedereen stelt dat er zo een groot verschil is tussen de waardering van receptieve en actieve activiteiten. Zo geven beide VMBO scholen aan dat zij niet een groot verschil in waardering zien tussen beide onderdelen. Goof Iriks geeft aan dat wanneer een receptieve activiteit interessant is voor de leerlingen en boeiend wordt gebracht, ze best willen luisteren. Volgens hem zijn kinderen vandaag de dag daarnaast vaak en graag met hun handen bezig. Ze moeten iets te doen hebben. Het project moet volgens hem een mengeling zijn van luisteren, kijken en doen. De SKVR heeft het doel om een *event* neer te zetten waar een samenhang is tussen de receptieve en actieve onderdelen.

Drie van de vier instellingen geven aan dat het belangrijk is dat de actieve en receptieve onderdelen van het Cultuurtraject op elkaar aansluiten. Inez Veldman, museum Boijmans van Beuningen, geeft aan dat het afwisselen qua werkvormen goed werkt voor leerlingen. Ook Roel Twijnstra van theatergroep Siberia geeft aan dat het belangrijk is dat het project een geheel is. Hij geeft aan dat de verwerking van het theaterstuk door middel van workshops net zo belangrijk is als het theaterstuk zelf. Daarnaast vindt Lian Meijaard van filmtheater Lantaren/Venster het belangrijk dat de onderdelen op elkaar aansluiten. Evita de Roode geeft aan dat ze bij *Young Stage* dit jaar elementen van de workshops laten terugkomen in de voorstelling. Zo sluiten het actieve en het receptieve onderdeel beter op elkaar aan en worden de leerlingen tijdens de voorstelling al geënthousiasmeerd voor de workshops. Het project is dan meer één ervaring en het actieve onderdeel en het receptieve onderdeel kunnen elkaar aanvullen. Deze gedachten sluiten aan bij de opvatting dat kunsteducatie effectiever is als actieve, reflectieve en receptieve kunsteducatie in samenhang worden aangeboden (Oostwoud et al, 1997: 5). Een samenhang tussen de verschillende soorten kunsteducatie moet leiden tot een krachtige leeromgeving.

Toch geven twee instellingen aan dat zij verwachten dat de leerlingen het actieve onderdeel leuker zullen vinden dan het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject project. Lian Meijaard geeft aan dat het volgens haar leuker is om "zelf met een camera aan de slag te gaan, dan om anderhalf uur stil te moeten kijken" naar een film. Dick Pakkert, Rotown, sluit zich hier bij aan: "Het actieve gedeelte is het leukste, omdat ze dan zelf bezig zijn. We hebben een keer geprobeerd om een film te laten zien over de geschiedenis van Rotown. Die duurde drie kwartier. De leerlingen hielden gewoon hun aandacht hier niet bij vast." Inez Veldman nuanceert dit: "Je hebt dromers, denkers en doeners. De één zal het één meer waarderen en de ander het ander."

#### **5.4.1.2 Highbrow of populaire cultuur?**

Naast het verschil tussen receptieve en actieve kunsteducatie is het verschil tussen highbrow en populaire kunst ook een onderdeel van het aard van de kunstconfrontatie. Een hypothese die zich hierop toespitst, gaat dan ook over het verschil in ervaring tussen highbrow en populaire kunst. Deze ervaring begint al bij welke projecten de scholen kiezen. Verwachten de scholen dat hun kinderen niet bekend zijn met kunst en cultuur en kiezen ze daarom projecten die zich richten op populaire kunst en daarom misschien laagdrempeliger zijn, of wordt hier geen rekening mee gehouden? De

scholen maken in hun keuze van projecten bijna geen onderscheid tussen highbrow kunst en populaire kunst. Er zijn drie andere aspecten die hier als belangrijk worden gezien bij het kiezen van projecten. Dit zijn de aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen, een nieuwe ervaring voor de leerlingen en de praktische en organisatorische mogelijkheden. In de keuze van projecten zijn de scholen niet bewust bezig met het verschil tussen highbrow kunst of populaire kunst. De keuze voor projecten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen impliceert dat de scholen eerder zullen kiezen voor kunst waar leerlingen al bekend zijn. Dit zouden dan eerder projecten zijn in de populaire kunsten, aangezien die vaak als laagdrempelig worden beschouwd.

Zo geeft Conny Otto aan dat de cultuurcoördinator met zijn eigen kernteam bepaalt wat voor hun groep leerlingen geschikt is. Ze richten zich hier op de leefwereld van de leerlingen en op wat ze aankunnen. Anderzijds geeft Ridderhof aan dat ze projecten kiezen omdat ze vinden dat kinderen kennis moeten maken met een aantal dingen waar ze normaal gesproken geen kennis mee maken. Deze uitspraak suggereert wel dat een school niet alleen voor kunstdisciplines kiest die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, maar dat er juist ook wordt gekozen voor projecten waar de leerlingen nog niet bekend zijn met de kunstsoort. Dit hoeven dus niet altijd de populaire kunsten te zijn, maar juist de highbrow kunsten. Zo geven meerdere scholen aan dat hun kinderen in hun vrije tijd niet vaak naar het museum of naar toneel gaan. Zij kiezen juist voor deze projecten om hun leerlingen hiermee kennis te laten maken. Als derde wordt er door de scholen soms ook gekozen voor projecten die goed in het rooster passen. Vanuit organisatorisch perspectief stelt Goof Iriks: "Wij hebben acht weken les en de negende week is een intermezzoweek. Het probleem is alleen dat niet alle leuke projecten in een van die vier weken te programmeren zijn." In het praktijkonderwijs loopt een school soms op tegen het probleem dat er niet veel projecten geschikt zijn voor het praktijkonderwijs. Zij kunnen alleen de projecten kiezen die wel voor het praktijkonderwijs geschikt zijn en hebben voor hun gevoel daarom weinig keuzevrijheid.

In de culturele instellingen wordt meer nagedacht over de het verschil in ervaring tussen highbrow kunst en populaire kunst bij leerlingen. In filmtheater Lantaren/Venster worden arthouse films vertoond. Educatief medewerker Lian Meijaard geeft aan dat zij het idee heeft dat de waardering van de leerlingen voor dit soort films niet zo snel hoog zal zijn. Dit komt volgens haar door de aard van het product wat zij aanbieden: "Als je denkt aan film, denk je aan Pathé, popcorn, lachen en actie. Bij film denk je dat het makkelijk is en dat het heel leuk is... Wij geven ze niet wat ze willen. Wat ze willen is de nieuwste snelste actiefilm of hard lachen."

Andere instellingen geven aan dat ze de brug tussen highbrow kunst en de leefwereld van de leerlingen proberen te verkleinen door hun producten aan te passen aan de leerlingen. Zij denken dat de producten daarom goed gewaardeerd worden door de leerlingen. Roel Twijnstra, Theatergroep Siberia, zegt hierover: "Je zult ons niet heel snel een hele artistieke Shakespeare zien produceren die heel klassiek is. Wij zullen dat meer interpreteren naar deze tijd en wat er leeft onder kinderen en jongeren." Inez Veldhuis, Boijmans van Beuningen, geeft aan dat er interactieve rondleiding worden gegeven bij het project *Colors of Love*. Door de interactie met de museumdocenten wordt het project zoveel mogelijk op de leefwereld van de leerlingen aangesloten. Bij zowel de scholen als de instellingen wordt het belangrijk geacht dat de projecten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Dit sluit aan bij de gedachte van Marc Verboord (2006:49) dat als men

rekening houdt met de 'smaak en belevingswereld' van leerlingen, de kans groter is dat leerlingen later meer participeren in cultuur. Bij Lantaren/Venster wordt er daarom voor gekozen om jeugdfilms te laten zien. Door interactie met leerlingen en het aanpassen van de producten op de leefwereld van de leerlingen proberen de instellingen zoveel mogelijk de eventuele kloof tussen highbrow kunst en de leefwereld van kinderen weg te nemen en de leerlingen een positieve ervaring mee te geven.

De kwantitatieve data, die dieper ingaat op de beantwoording van deze deelvraag, worden besproken in paragraaf 5.6. In 5.6 wordt ook een conclusie gegeven aan de hand van de kwalitatieve en kwantitatieve data.

## **5.5 Invloed van de leefomgeving**

*In hoeverre kan de mate van succeservaring bij het Cultuurtraject van de leerlingen en docenten verbonden worden met de leefomgeving van de leerlingen?*

Hypotheses:

- Leerlingen die al bekend zijn (met conventies van) de kunsten zullen een positievere succeservaring hebben tijdens het Cultuurtraject dan leerlingen die minder bekend zijn met deze conventies.
- Meisjes hebben een grotere kans op een positieve ervaring tijdens het Cultuurtraject.
- Jongeren van allochtone afkomst zullen receptieve onderdelen van het Cultuurtraject minder positief ervaren dan jongeren van autochtone afkomst.

### **5.5.1 Kwalitatieve resultaten**

#### **5.5.1.1 De invloed van het leerniveau**

Kinderen die een opleiding op een hoger niveau volgen, komen veelal uit een cultureel actief gezin (Nagel, 2009:153). Zij zullen meestal dan ook bekender zijn met de verschillende kunstdisciplines. Ook leren kinderen op verschillende schoolniveaus verschillend. Leerlingen op havo/vwo niveau zijn bekender met het theoretisch leren, terwijl leerlingen op het praktijkonderwijs veel meer gericht zijn op het doen en maken van dingen. Heeft dit verschil in cultuurparticipatie en leren volgens de scholen en culturele instellingen invloed op de succeservaring van het Cultuurtraject?

Over de invloed van het leerniveau op de succeservaring wordt op de scholen verschillend gedacht. Karel Ridderhof geeft aan dat de klassen met een hoger niveau op zijn school geneigd zijn om meer dingen leuk te vinden dan kinderen van lagere leerniveaus. Toch, stelt hij, vinden een heleboel leerlingen op een lager niveau de projecten ook leuk. Projecten moeten volgens de scholen aangepast worden aan de belevingswereld van de leerlingen. Ridderhof geeft aan dat er veelal andere projecten gedaan worden op de hogere leerniveaus dan bij lagere leerniveaus: "Je moet iedereen kunst op zijn eigen niveau laten beleven." Iriks geeft aan dat de projecten in de belevingswereld van de leerlingen moeten voorkomen. Hij geeft aan dat het dan niet uitmaakt welk niveau onderwijs de leerlingen volgen. Duarte Smith geeft daarentegen aan dat het heel belangrijk is dat projecten moeten aansluiten bij het leerniveau. In het praktijkonderwijs is het leerniveau van de leerlingen op basisschoolniveau. Duarte Smith geeft hierover aan: "Als je echt onze kinderen wil bereiken met cultuur dan moet het niveau een behoorlijk stuk lager, echt op het basisschoolniveau."



Tot slot heeft Conny Otto een ander perspectief op het verschil in waardering tussen de leerlingen: "Ik durf niet te zeggen dat de waardering anders is. Ik denk dat de ervaring anders is. Ze beleven dingen op een andere manier."

De culturele instellingen zijn er niet van overtuigd dat er verschil in ervaring zal zitten tussen verschillende leerniveaus. Zij geven aan dat randvoorwaarden een belangrijkere rol spelen in de ervaring dan het leerniveau. Lian Meijaard geeft aan dat zij denkt dat er weinig verschil zit ervaring tussen de verschillende leerniveaus. Aan het begin van haar loopbaan dacht zij dat dit wel het geval was. Nu stelt zij dat dit "veel afhankelijker is van een docent, de school, de discipline van de leerlingen en de sfeer binnen de school." Roel Twijnstra benadrukt op dit punt nogmaals dat niet zo zeer het leerniveau van invloed is op de ervaring van de leerlingen, maar dat de randvoorwaarden zoals de voorbereiding van de school en de locatie veel belangrijker zijn. Inez Veldman geeft aan dat dit bij het project *Colors of Love* niet van invloed is op de succeservaring van de leerlingen. Dit wordt volgens haar voorkomen door middel van de interactie met de museumdocenten. De Roode geeft aan dat de docenten voorafgaand aan het bezoek doorkrijgen naar wat voor school zij gaan: "De docent zal altijd inspelen op het niveau van de groep, waardoor de groep zich altijd begrepen zal voelen." Hierdoor wordt het verschil tussen de leerniveaus volgens haar ondervangen. Alleen Dick Pakkert, Rotown geeft kort aan dat er een verband is tussen de ervaring en het leerniveau.

Kortom kan er gesteld worden dat de meeste scholen vinden dat het leerniveau van de leerlingen van belang is bij de ervaring die de leerlingen hebben bij het Cultuurtraject. Alhoewel de leerlingen op alle niveaus de projecten leuk kunnen vinden, is hun ervaring van de projecten volgens de schoolmedewerkers wel anders. Het is met name belangrijk dat de projecten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Culturele instellingen daarentegen zijn er niet van overtuigd dat het leerniveau van de leerlingen invloed heeft op de ervaring die leerlingen hebben bij het Cultuurtraject. Zij stellen dat de scholen zelf veel meer invloed hebben op de ervaring van de leerlingen.

### **5.5.1.2 Kunsteducatie op de scholen en de invloed op het Cultuurtraject**

Voor het onderzoek zijn er vier verschillende scholen geïnterviewd. Voor deze scholen is er ook meer informatie beschikbaar over hun positie ten opzichte van kunsteducatie. In dit gedeelte van de resultaten wordt aangegeven wat de geïnterviewden vertelden over de positie van kunsteducatie op hun middelbare school.

Calvin Maarten Luther geeft aan dat zij een actieve school zijn op het gebied van kunsteducatie. Zij zijn een brede school en profileren zich met sport en cultuur. Hij geeft aan dat de docenten op school dan ook positief zijn ten opzicht van het Cultuurtraject. Een probleem is wel dat de voorbereiding van de leerlingen op de projecten gebeurt door de mentor, terwijl de mentor niet altijd meegaat naar de projecten zelf. Dit is een roostertechnisch probleem. Goof Iriks geeft hierover aan dat het project daarom niet altijd 'honderd procent loopt'.

Op Nieuw Zuid Hillevliet speelt kunsteducatie nog geen belangrijke rol. Karel Ridderhof stelt dat het niemand zou opvallen als het zou verdwijnen. De docenten worden ingedeeld op projecten van het Cultuurtraject. Ridderhof geeft aan: "Vaak stuit dat op een hoop gemor en gezeur want het wordt gezien, lang niet door iedereen, als lesuitval." Sommige docenten bereiden de projecten niet

voor met hun leerlingen. Kunsteducatie wordt dan ook heel 'hap snap' gegeven. Er is geen vaste docent op de school aanwezig die het vak CKV geeft.

Bij Accent Delfshaven wordt niet veel aan kunsteducatie gedaan. De docenten staan gematigd positief tegenover het Cultuurtraject. Margreet Scholten geeft hierover aan dat "het echt een onderneming is om met deze kinderen op pad te gaan. Sommige mentoren blijven liever veilig met ze in het lokaal. Dan heb je de boel in de hand en op straat ben je daar gewoon niet zeker van." Er worden in het eerste jaar handvaardigheidlessen gegeven en zo af en toe krijgen de kinderen tekenlessen.

Nieuw Zuid Olympiaweg doet voor het tweede jaar aan het Cultuurtraject mee. Hiervoor werd er niet structureel aan kunsteducatie gewerkt. Naast het Cultuurtraject ligt het aan het initiatief van de mentor van een klas wat er aan kunsteducatie gebeurt. De school geeft aan dat zij geen beleid hebben ten opzichte van kunsteducatie. Zij zijn hier niet de enige in. Op Accent Delfshaven en Nieuw Zuid Hillevliet is er een zelfde soort situatie.

Een veel voorkomende factor die volgens culturele instellingen van invloed is op de ervaring van leerlingen is de mate waarin er aandacht wordt besteed aan de projecten voorafgaand aan het project op de middelbare school. Er wordt aangegeven dat scholen, naar het gevoel van de culturele instellingen, dit vaak niet doen. Zo vertelt Dick Pakkert: "Ik snap niet waarom de scholen de leerlingen niet voorbereiden. Dan krijg je de leerlingen een stuk gemotiveerder hier en dan is het een stuk gemakkelijker. Ik denk dat vijftig procent van de scholen wel gemotiveerd is en vijftig procent doet het er maar een beetje bij." Roel Twijnstra stelt hetzelfde: "de waardering hangt af van of de voorbereiding goed gedaan is of niet. Het effect van je voorstelling heeft te maken met de mate van voorbereiding en het enthousiasme van een leerkracht over iets." Evita de Roode sluit hier ook bij aan. Zij geeft aan dat de scholen die meedoen aan het Cultuurtraject zich soms niet betrokken voelen bij het project. Dingen zijn dan niet georganiseerd en zowel de leerlingen als de docenten zijn dan niet op de hoogte van wat er gaat gebeuren. De Roode geeft aan dat "als je enthousiast ontvangen wordt, alles gelezen is, de leerlingen voorbereid zijn en de afspraken nagekomen worden door de school" de leerlingen weten waar ze aan toe zijn en komt het project niet rauw op hun dak vallen". Lian Meijaard geeft ook aan dat de school een belangrijke rol speelt in de ervaring van de leerlingen. Inez Veldman, Boijmans van Beuningen, geeft aan dat er geen verschil is tussen de verschillende scholen. Zowel de scholen als de instellingen geven aan dat het belangrijk is dat de docenten van de scholen positief staan tegenover kunsteducatie. Als dit niet zo is, leidt dit weleens tot problemen waardoor projecten niet goed voorbereid worden en projecten minder goed tot hun recht komen dan wanneer de projecten wel goed voorbereid worden.

Drie van de vier scholen geven aan dat zij weinig structuur hebben in de kunsteducatie die zij aanbieden op hun school. Een school stelt wel heel actief te zijn op het gebied van kunsteducatie. Dat is een brede school. Zij worden begeleid door de SKVR bij de verankering van kunsteducatie in het curriculum van de school. De culturele instellingen stellen dat de school veel invloed heeft op de succeservaring van de leerlingen tijdens het Cultuurtraject. Zij geven aan dat het belangrijk is dat scholen de leerlingen goed voorbereiden op de projecten.

### **5.5.1.3 De leefomgeving en de culturele achtergrond van de leerlingen**

Alle geïnterviewde scholen geven aan dat hun leerlingen voornamelijk uit een laag sociaal milieu komen en vaak van allochtone afkomst zijn. Allochtone jongeren participeren minder aan kunst en cultuur dan autochtone jongeren. Zeker op het gebied van receptieve kunst is dit het geval (Van der Wel et al, 2006). De leerlingen maken van huis uit en in hun omgeving weinig tot geen kennis met kunst en cultuur en hebben weinig cultureel kapitaal. In het praktijkonderwijs is dit met name het geval. Zo stelt Margreet Scholten dat hun leerlingenpopulatie "een bepaalde laag van onze bevolking is die in het dagelijks leven niet met cultuur in aanraking komt of het moet straatcultuur zijn." Conny Otto stelt dat de leerlingen "allemaal uit gezinnen komen die niet naar een museum, toneel of dansvoorstelling gaan." Ook Karel Ridderhof vermoedt dat de leerlingen van zijn school niet vaak naar het toneel of naar het museum gaan in hun vrije tijd. Een tweetal scholen geeft aan dat dit van invloed is op de succeservaring van het Cultuurtraject. Conny Otto stelt dat, doordat de leerlingen niet bekend zijn met kunst en cultuur, er altijd een zekere weerstand is. Zij geeft aan dat de kinderen wel genieten van een project als het goed begeleid wordt vanuit school en vanuit de culturele instelling. Margreet Scholten stelt dat er tijdens het Cultuurtraject rekening moet worden gehouden met de afkomst van de leerlingen. Er moet volgens haar een link worden gelegd naar de leefwereld van de kinderen. Goof Iriks en Karel Ridderhof geven beide aan dat zij vermoeden dat de woonwijk en culturele achtergrond wel van invloed zijn op de ervaring die kinderen hebben tijdens het cultuurtraject, maar zijn hier niet zeker over.

De culturele achtergrond en leefomgeving spelen maar een kleine rol in de ervaring van het cultuurtraject volgens de geïnterviewden van de culturele instellingen. Door Roel Twijnstra wordt op dit gebied weer benadrukt dat de randvoorwaarden veel belangrijker zijn. Veldman geeft aan dat de interactie met de leerlingen deze verschillen ondervangt. Evita de Roode sluit hier bij aan. Lian Meijaard geeft aan de culturele achtergrond en de leefomgeving van invloed zijn op hoe leerlingen zich voelen en hoe ze zich gedragen in een culturele instelling. Zij verwacht niet de waardering hoger is van leerlingen die al bekend zijn met dit soort films. Je laat ze dan ook niks nieuws zien.

Concluderend kan gezegd worden dat alle vier de scholen aangeven dat hun leerlingen veelal uit een laag sociaal milieu komen en vaak allochtoon zijn. De praktijkscholen geven hierover aan dat de projecten positief ervaren worden als ze goed begeleid worden vanuit de scholen en de culturele instellingen. De andere twee scholen geven aan dat zij niet zeker weten of de culturele achtergrond en de woonwijk invloed hebben op de succeservaring van de leerlingen. Culturele instellingen geven daarentegen aan dat de culturele achtergrond en de wijk waarin leerlingen wonen een kleine rol spelen bij de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject.

De kwantitatieve data, die dieper ingaan op de beantwoording van deze deelvraag, worden besproken in paragraaf 5.6. In deze paragraaf wordt ook een conclusie gegeven aan de hand van de kwalitatieve en kwantitatieve data.

## 5.6 De invloed van verscheidene kenmerken op de waardering van het Cultuurtraject

### 5.6.1 Kwantitatieve resultaten

De kwantitatieve resultaten van de deelvragen betreffende de invloed van de aard van de kunstconfrontatie en de invloed van de levenswereld zullen grotendeels worden behandeld aan de hand van tabellen 5.10 en 5.11. Deze zijn hier onder te vinden. Deze tabel is het resultaat van een regressieanalyse die gedaan is op meerdere variabelen. Dit is gedaan om de te bepalen wat de netto invloed van elk kenmerk is, los van de overige predictoren die in het model zijn opgenomen. Zo worden schijnverbanden zoveel mogelijk uitgesloten.

	Ongestandariseerde coëfficiënten	Gestandaardiseerde coëfficiënten	Sig.
	B	Beta	
(Constante)	4,313		,000
<b>Kenmerken projecten</b>			
Leerzaamheid	,232	,213	,001
Begrijpelijkheid	,079	,078	,219
Interessantheid	,263	,303	,000
Tijdsduur	-,158	-,157	,004
Mate van nieuwe ervaring	,071	,089	,112
Mate van aandacht voorafgaand aan project op school	,117	,144	,011
<b>Identiteit leerlingen</b>			
Nederlands	-,156	-,040	,609
Turks	ref.	ref.	ref.
Marokkaans	,009	,002	,980
Surinaams, Antilliaans of Kaapverdiaans	-,030	-,008	,920
Overig	,140	,031	,648
<b>Leerniveau leerlingen</b>			
Praktijkonderwijs	,444	,084	,133
VMBO BBL	,183	,036	,531
VMBO T	ref.	ref.	ref.
VMBO/Havo	,202	,042	,465
<b>Geslacht leerlingen</b>			
Meisjes	-,286	-,083	,147
Jongens	ref.	ref.	ref.
<b>Receptieve cultuurparticipatie leerlingen</b>			
Museumbezoek	,541	,182	,002
Theaterbezoek	-,280	-,099	,116
Bezoek aan dansvoorstelling	,315	,120	,067
Concertbezoek	,063	,023	,697
Filmbezoek	-,204	-,069	,228
Festivalbezoek	-,074	-,031	,602
Bezoek aan feest vanwege geloof	,039	,019	,762

R Square= 0,395

Tabel 5.10: Invloed van verscheidene kenmerken van de projecten en van de leerlingen (culturele identiteit, leerniveau, geslacht en receptieve cultuurparticipatie) op het cijfer van het receptieve onderdeel

	Ongestandariseerde coëfficiënten	Gestandaardiseerde coëfficiënten	Sig.
	B	Beta	
(Constante)	4,091		,000
<b>Kenmerken projecten</b>			
Leerzaamheid	,168	,143	,028
Begrijpelijkheid	,076	,072	,244
Interessantheid	,270	,284	,000
Tijdsduur	-,214	-,236	,000
Mate van nieuwe ervaring	-,018	-,025	,667
Mate van actieve participatie	,074	,069	,278
Mate van aandacht voorafgaand aan project op school	,112	,149	,011
<b>Identiteit leerlingen</b>			
Nederlands	,355	,095	,200
Turks	ref.	ref.	ref.
Marokkaans	1,127	,206	,001
Surinaams, Antilliaans of Kaapverdiaans	,415	,116	,110
Overig	,827	,201	,005
<b>Leerniveau leerlingen</b>			
Praktijkonderwijs	-,542	-,115	,059
VMBO BBL	-,544	-,117	,052
VMBO T	ref.	ref.	ref.
VMBO/Havo	,097	,022	,715
<b>Geslacht leerlingen</b>			
Meisjes	ref.	ref.	ref.
Jongens	,069	,022	,755
<b>Actieve cultuurparticipatie leerlingen</b>			
Dichten	,263	,107	,090
Toneelspelen	,019	,007	,916
Dansen	,071	,036	,653
Zingen	,021	,010	,897
Bespelen muziekinstrument	,044	,017	,767

R Square= 0,385

**Tabel 5.11: Invloed van verscheidene kenmerken van de projecten en van de leerlingen (culturele identiteit, leerniveau, geslacht en receptieve cultuurparticipatie) op het cijfer van het actieve onderdeel**

### **5.6.1.1 Invloed van kenmerken van de projecten op de receptieve en actieve onderdelen**

Bij de beantwoording van de eerste deelvraag is er al kort ingegaan op de beoordeling van de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Zo is te zien dat in het algemeen leerlingen de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject iets hoger waarderen dan de actieve onderdelen van het Cultuurtraject.

In de enquêtes is de leerlingen gevraagd om, naast een cijfer toe te kennen aan zowel het receptieve als het actieve onderdeel, beide onderdelen ook te beoordelen aan de hand van een aantal kenmerken. Bij het receptieve onderdeel zijn dit kenmerken zoals de mate waarin het onderdeel leerzaam was, de mate waarin het begrijpelijk was, hoe interessant het onderdeel was, of

het onderdeel te kort of te lang duurde en in hoeverre het onderdeel een nieuwe ervaring was voor de leerlingen. Bij het actieve onderdeel is gevraagd om het onderdeel aan de hand van dezelfde kenmerken te beoordelen. Hier is daarnaast gevraagd in hoeverre de leerlingen actief moesten meedoen aan dit onderdeel van het project. In de tabellen 5.10 en 5.11 is te zien in hoeverre deze kenmerken invloed hebben op de deeltijfers van het receptieve en actieve onderdeel. Aan de hand van een regressieanalyse is gekeken welke onderdelen van invloed zijn op het deeltijfer en welke kenmerken niet. Eerst zullen hier de kenmerken besproken worden die wel of niet van invloed zijn op het deeltijfer van het receptieve onderdeel. Daarna zal het zelfde gedaan worden voor het actieve onderdeel.

Er is een regressieanalyse uitgevoerd om te bepalen welke kenmerken van het project meer of minder invloed uitoefenen op het toegekende deeltijfer van het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject. De resultaten hiervan zijn te zien in tabel 5.10. De R-kwadraat bij deze regressieanalyse is 0,395. Dit betekent dat ruim 39 procent van de variatie in het deeltijfer van het receptieve onderdeel wordt verklaard door de beoordeling op de kenmerken die gebruikt zijn in deze analyse. Er zijn twee kenmerken sterk van invloed op het receptieve deeltijfer. Dit zijn de mate waarin het project leerzaam is en de mate waarin het project interessant is. De significantie voor het eerste effect is 0,001 en voor het tweede effect 0,000. Dit betekent dat er een sterk causaal verband is tussen de leerzaamheid van het receptieve onderdeel en het deeltijfer dat leerlingen toekennen aan het receptieve onderdeel van een project. Er kan gesteld worden dat hoe leerzamer leerlingen het onderdeel vinden, des te hoger het deeltijfer dat ze toekennen aan het receptieve onderdeel van een project. Als de leerlingen bijvoorbeeld de leerzaamheid op de zevenpuntsschaal met een vijf waarderen, dan zal hun deeltijfer voor het receptieve onderdeel 0,23 punt hoger zijn dan wanneer ze de leerzaamheid met een vier hadden beoordeeld. De conclusie kan getrokken worden dat receptieve onderdelen van het Cultuurtraject een succes zijn als deze leerzaam zijn voor de leerlingen.

Ook is er een sterk causaal verband tussen de mate waarin leerlingen het receptieve onderdeel interessant vinden en het deeltijfer dat leerlingen toekennen aan het receptieve onderdeel van het project. Als de leerlingen een hoog cijfer toekennen aan de mate waarin zij het receptieve onderdeel interessant vinden, dan zullen zij het onderdeel een hoger deeltijfer toe kennen als wanneer zij het project niet boeiend hadden gevonden. Hier kan gesteld worden dat de receptieve onderdelen voor de leerlingen een succes is wanneer zij het project heel interessant vinden.

Bij twee andere kenmerken is er een wel een causaal verband tussen de kenmerken en het deeltijfer, maar dit verband is iets zwakker. De tijdsduur van het receptieve onderdeel en de aandacht die voorafgaand aan het project op school is gegeven zijn van invloed op het deeltijfer dat de leerlingen aan het receptieve onderdeel toekennen. Dit betekent dat wanneer de leerlingen een receptief onderdeel te lang vinden duren, zij een iets lager deeltijfer toekennen aan het actieve onderdeel dan wanneer zij het project een goede tijdsduur vonden hebben. Wanneer de school voorafgaand voldoende aandacht aan het project besteedt, zullen de leerlingen een iets hoger deeltijfer toekennen aan het project.

Er is geen causaal verband tussen de andere kenmerken aangezien de significantie bij al deze kenmerken hoger is dan 0.05. Dit betekent dat de begrijpelijkheid en de mate waarin een nieuwe ervaring wordt geboden aan de leerlingen niet van invloed zijn op het deeltcijfer dat leerlingen toekennen aan het receptieve onderdeel van het project. Deze kenmerken zijn dan ook niet bepalend voor het succes van het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject.

Ook de kenmerken van het actieve onderdeel van het Cultuurtraject zijn aan een regressieanalyse onderworpen. De resultaten hiervan zijn te zien in tabel 5.11. De R-kwadraat bij deze regressieanalyse is 0,385. Dit betekent dat ook hier ruim 38 procent van de variatie in het deeltcijfer van het actieve onderdeel wordt verklaard door de variabelen die gebruikt zijn in deze analyse. Uit deze analyse blijkt dat er wederom twee kenmerken zijn die sterk van invloed zijn op het deeltcijfer van het actieve onderdeel. Dit maal zijn dit de mate waarin een project interessant is en de tijdsduur van het actieve onderdeel. Voor beide kenmerken is de significantie 0,000. Twee andere kenmerken zijn ook van invloed op het deeltcijfer, maar in iets mindere mate. Dit zijn de leerzaamheid van het actieve onderdeel en de aandacht die voorafgaand besteed is aan het project op school. De significantie voor de invloed van de mate waarin het actieve onderdeel leerzaam is op het deeltcijfer is namelijk 0,026. De significantie van de invloed van de mate van aandacht die besteed is voorafgaand aan het project op het deeltcijfer is 0,011.

Net zoals bij het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject is er bij het actieve onderdeel een causaal verband tussen de interessantheid en het deeltcijfer dat leerlingen toekennen aan het actieve onderdeel. Naarmate de leerlingen het actieve onderdeel interessanter vinden, zullen zij een hoger deeltcijfer toekennen aan het actieve onderdeel. Als de leerlingen bijvoorbeeld aangeven dat ze het project heel boeiend vinden en daarom een zes geven op de zevenpuntsschaal, dan zal hun deeltcijfer voor het actieve onderdeel 0,27 punt hoger zijn dan wanneer ze de interessantheid met een vijf hadden beoordeeld. Er kan gesteld worden dat voor zowel het receptieve onderdeel als het actieve onderdeel voor de leerlingen een succes is wanneer het interessant gevonden wordt.

Ook is er een verband tussen de tijdsduur en het deeltcijfer dat leerlingen geven aan het actieve onderdeel van het Cultuurtraject. Dit betekent in dit geval dat wanneer de leerlingen een actief onderdeel te lang vinden duren, zij een lager deeltcijfer toekennen aan het actieve onderdeel. Als bijvoorbeeld de leerlingen het onderdeel te lang vonden duren en daarom een zes gaven op de zevenpuntsschaal, dan zal hun cijfer voor het actieve onderdeel 0,16 punt lager zijn dan wanneer ze de tijdsduur met een vijf hadden beoordeeld. De leerlingen die het actieve onderdeel te lang vonden duren en daarom de tijdsduur met een zeven beoordeelden zullen ruim 0,21 punt lager geven aan het deeltcijfer van het actieve onderdeel dan leerlingen die de tijdsduur met een zes beoordeelden. Zo is te zien dat de tijdsduur op het actieve onderdeel iets sterker van invloed is op het deeltcijfer van dat onderdeel dan de tijdsduur van het receptieve onderdeel.

Er is wel een causaal verband gevonden tussen de leerzaamheid van het actieve onderdeel en het deeltcijfer dat leerlingen toekennen aan dit onderdeel. Dit verband is alleen iets minder sterk dan bij het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject.

Bij zowel het receptieve onderdeel als bij het actieve onderdeel van het Cultuurtraject is de mate waarin het project voorbereid is op school van invloed op het cijfer wat de leerlingen aan beide onderdelen toekennen. Dus naarmate de leerlingen aangeven dat er voorafgaand aan het project

meer aandacht is besteed aan het project op school, des te hoger is cijfer dat zij toekennen aan zowel het receptieve onderdeel als het actieve onderdeel van het Cultuurtraject.

Bij een aantal andere kenmerken, namelijk de mate waarin de leerlingen het project begrijpen, de mate waarin het actieve onderdeel een nieuwe ervaring is voor de leerlingen en de mate waarin leerlingen actief participeren in het actieve onderdeel, is er geen causaal verband met het deelcijfer dat leerlingen toekennen aan het actieve onderdeel van het Cultuurtraject.

### **5.6.1.2 De culturele identiteit van de leerlingen**

Nu zal er gekeken worden naar de invloed van de culturele identiteit van de leerlingen op de deelcijfers die zij geven de twee onderdelen van het Cultuurtraject. In het theoretisch kader is de volgende hypothese gesteld: Jongeren van allochtone afkomst zullen receptieve onderdelen van het Cultuurtraject minder positief ervaren dan allochtone jongeren.

In de enquête is gevraagd aan de leerlingen met welke nationaliteit zij zich het meest identificeren. Zij konden hier kiezen uit de nationaliteiten die het meest voorkomen in Rotterdam en als zij niet onder deze nationaliteit vielen konden zij hun eigen nationaliteit vermelden. In tabellen 5.10 en 5.11 is te zien of de identiteit van de leerlingen invloed heeft op de cijfers die de leerlingen toekennen aan de receptieve onderdelen en de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Eerst zal er worden gekeken of de culturele identiteit van de leerlingen invloed heeft het cijfer dat zij toekennen aan het receptieve onderdeel. Daarna zal hetzelfde worden gedaan voor het actieve onderdeel. In de regressieanalyse zijn de Turkse leerlingen als referentiegroep gebruikt. Dit betekent dat de andere groepen met deze groep vergeleken worden.

Uit tabel 5.10 blijkt dat de culturele identiteit geen significante invloed heeft op het deelcijfer dat wordt toegekend aan het receptieve onderdeel. Voor alle groepen is de significantie namelijk hoger dan 0,05. Er kan geconcludeerd worden dat bij het receptieve onderdeel de culturele identiteit geen invloed heeft op het deelcijfer dat de leerlingen toekennen aan het receptieve onderdeel. Dit betekent dat de hypothese hier moet worden verworpen.

In tabel 5.11 is gekeken of de culturele identiteit van de leerlingen invloed heeft op het deelcijfer van de actieve onderdelen. Uit de tabel blijkt dat de Marokkaanse en overige leerlingen significant van de Turkse referentiegroep verschillen in het deelcijfer dat zij toekennen aan het actieve onderdeel. De significantie voor deze groepen ligt namelijk lager dan 0.05. Dit is niet het geval voor de Nederlandse, Surinaamse, Antilliaanse of Kaapverdiaanse leerlingen. De Turkse leerlingen geven als referentiegroep de laagste cijfers aan de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. De leerlingen die de meeste kans hebben op een succeservaring tijdens de actieve onderdelen van het Cultuurtraject zijn de leerlingen van Marokkaanse afkomst. De significantie is hier 0,001. Als je een Marokkaanse leerling bent is de kans groot dat je de actieve onderdelen een 1,127 punt hoger cijfer toekent dan de Turkse leerlingen, los van de score op alle andere kenmerken die in de tabel zijn opgenomen. Als je je als leerling identificeert met een andere identiteit is de kans groot dat je het Cultuurproject hoger waardeert dan Turkse leerlingen.

Kortom, de culturele identiteit van de leerlingen heeft geen invloed op de ervaring die leerlingen hebben tijdens de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject. De culturele identiteit van de leerlingen heeft wel invloed op de ervaring die Marokkaanse en overige leerlingen hebben



tijdens de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. De kans is groot dat Turkse leerlingen het actieve onderdeel het minst positief ervaren en de Marokkaanse leerlingen het actieve onderdeel het positiefst ervaren.

### 5.6.1.3 Het leerniveau van de leerlingen

Een van de hypothesen die voorafgaand aan dit onderzoek is opgesteld is:

‘Leerlingen die op een hoger niveau onderwijs volgen (HAVO/VWO/VMBO TL), zullen de receptieve en reflectieve onderdelen van het Cultuurtraject hoger waarderen dan leerlingen die een lager niveau onderwijs volgen (VMBO en praktijkonderwijs). De leerlingen van een lager onderwijsniveau zullen daarentegen de workshops hoger waarderen dan de receptieve en reflectieve onderdelen.’

Deze vraag is te beantwoorden door te kijken of er een verband is tussen het gegeven deelcijfer voor zowel het receptieve- als actieve onderdeel en het onderwijsniveau dat leerlingen volgen. Hiervoor is een regressieanalyse gedaan om te kijken of het onderwijsniveau van invloed is op de cijfers die leerlingen geven aan de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Ook hiervan zijn de resultaten te zien in tabellen 5.10 en 5.11. De VMBO TL leerlingen zijn als referentiegroep gebruikt. De resultaten van de andere leerniveaus komen daarom voort uit een vergelijking met de VMBO TL leerlingen.

Bij de receptieve onderdelen is te zien dat er geen verbanden zijn tussen het leerniveau en de cijfers die leerlingen toekennen aan het receptieve onderdeel. De significantie voor alle groepen is namelijk hoger dan 0,05. Dit is opvallend aangezien er juist werd verwacht dat naarmate het leerniveau van de leerlingen hoger zou zijn zij het receptieve deel positiever zouden ervaren. Dit zou ook moeten betekenen praktijkonderwijs leerlingen en VMBO BBL leerlingen significant lagere cijfers moeten geven dan de VMBO TL leerlingen en de VMBO/Havo leerlingen significant hogere cijfers. Dit is niet het geval aangezien er geen sprake is van significantie. Dit betekent dat er geen patroon te ontdekken is de beoordeling van het receptieve onderdeel aan de hand van het leerniveau van de leerlingen.

Leerniveau	Gemiddelde deelcijfer receptief onderdeel	Gemiddelde deelcijfer actief onderdeel
Praktijkonderwijs	8,65	7,66
VMBO BBL	7,47	7,05
VMBO TL	7,65	7,82
Vmbo/Havo	7,84	7,92
Totaal	7,79	7,70

**Tabel 5.12: Gemiddelde deelcijfers van de leerlingen aan de hand van het leerniveau**

Bij de actieve onderdelen is er wederom geen causaal verband gevonden tussen het leerniveau en het cijfer dat leerlingen toekennen aan het actieve onderdeel. Dit betekent dat er geen causaal verband is tussen het leerniveau en het deelcijfer dat leerlingen aan het actieve onderdeel toekennen.

Concluderend kan er gezegd worden dat het eerste deel van de hypothese niet correct is. De verwachting dat leerlingen die een hoger niveau onderwijs volgen de receptieve en reflectieve onderdelen hoger waarderen dan leerlingen die een lager niveau onderwijs volgens is niet waar.

Het tweede gedeelte van de hypothese stelt dat de leerlingen van een lager onderwijsniveau de workshops hoger zullen waarderen dan de receptieve en reflectieve onderdelen. Om dit deel van

de hypothese te beantwoorden is er gekeken naar de gemiddelde deelcijfers die de leerlingen van de verschillende leerniveaus hebben gegeven aan de actieve en receptieve onderdelen. De uitkomsten hiervan staan weergegeven in tabel 5.12. Zo is te zien dat de praktijkonderwijs leerlingen de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject gemiddeld met een punt hoger beoordeelden dan de actieve onderdelen. Ook de VMBO BBL leerlingen beoordelen de receptieve onderdelen iets hoger dan de actieve onderdelen. Bij de VMBO TL leerlingen en de VMBO/Havo leerlingen is er een miniem verschil tussen het gemiddelde cijfer dat zij geven de receptieve onderdelen en de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Er kan daarom gesteld worden dat het tweede gedeelte van de hypothese voor het Cultuurtraject niet juist is.

#### **5.6.1.4 Het geslacht van de leerlingen**

Na gekeken te hebben naar de invloed van de culturele identiteit op de succeservaring bij het Cultuurtraject, zal er nu gekeken worden of het geslacht van de leerlingen invloed heeft op de ervaring die de leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. De hypothese die over dit onderwerp gesteld is, luidt: Meisjes hebben een grotere kans op een positieve ervaring tijdens het Cultuurtraject. Ook hier zal er de onderverdeling gemaakt worden tussen de actieve en receptieve onderdelen van het Cultuurtraject. Door middel van de reeds op onderdelen besproken regressieanalyse is gekeken of het geslacht van de leerlingen invloed heeft op het cijfer dat leerlingen toekennen aan de verschillende onderdelen. Uit tabel 5.10 blijkt dat de significantie niet voldoende is om een verband te kunnen vaststellen tussen het geslacht en het cijfer voor de receptieve onderdelen. Dit gaat ook op voor tabel 5.11. Er is geen verband tussen het geslacht en cijfer dat leerlingen toekennen aan de actieve onderdelen.

Daaruit kan geconcludeerd worden dat het geslacht van de leerlingen geen invloed uitoefent op de cijfers die zij geven aan de receptieve en de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. In het theoretisch kader is de hypothese gesteld dat meisjes een positievere ervaring hebben dan de jongens tijdens het Cultuurtraject omdat zij in hun vrije tijd meer participeren aan kunst en cultuur. Uit de uitkomsten van de regressie-analyse in de tabellen 5.10 en 5.11 kan het zijn dat dit verschil niet zichtbaar is omdat het doordat het eventuele verschil juist verklaart wordt door andere predictoren. Uit een regressie-analyse die enkel is uitgevoerd op het geslacht en waar niet andere predictoren, zoals vrije tijd, in worden meegenomen blijkt dat er nog steeds geen significante verschillen zijn in ervaring tussen jongens en meisjes. Aangezien er geen verband is tussen het geslacht en de ervaring die leerlingen hebben bij het Cultuurtraject kan gesteld worden dat deze hypothese verworpen is.

#### **5.6.1.5 Cultuurparticipatie in de vrije tijd**

Nu zal er gekeken worden naar de invloed van cultuurparticipatie in de vrije tijd op de cijfers van de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject aan de hand tabellen 5.10 en 5.11. Heeft het bezoek aan kunstinstellingen van jongeren in hun vrije tijd invloed op de cijfers die zij toekennen aan het receptieve onderdeel? De hypothese stelt dat leerlingen die al bekend zijn met de conventies van de kunsten een positievere succeservaring hebben dan leerlingen die minder bekend zijn met deze conventies. Uit tabel 5.10 blijkt dat leerlingen die vaker naar het museum gaan een hoger cijfer toekennen aan het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject. Als een leerling vaak naar het

museum gaat zal hij bijna een half punt hoger toekennen aan het receptieve onderdeel van het Cultuurtraject. De significantie is 0,002. Of de leerlingen wel of niet een bezoek brengen aan een theater, dansvoorstelling, concert, film, festival, of een feest vanwege het geloof is niet van invloed op het cijfer dat zij toekennen aan het receptieve onderdeel. Dit kan betekenen dat leerlingen die vaak naar het museum gaan cultureel kapitaal verkrijgen waardoor zij receptieve onderdelen van het Cultuurtraject hoger waarderen.

Ook kan er gekeken worden naar de invloed van actieve cultuurparticipatie op het cijfer dat leerlingen toekennen op het actieve onderdeel. De resultaten hiervan staan in tabel 5.11. Hieruit blijkt dat de mate waarin leerlingen dichtten, toneelspelen, dansen, zingen, of een muziekinstrument bespelen niet van invloed is op het cijfer dat zij toekennen aan het actieve onderdeel, aangezien de significantie overal hoger is dan 0.05

Concluderend kan gesteld worden dat leerlingen die vaak naar musea gaan een grotere kans hebben op een succeservaring dan leerlingen die dit niet doen. Daarmee is de hypothese gedeeltelijk correct. De vraag blijft waarom de andere vormen van cultuurparticipatie geen invloed hebben op de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. Leerlingen die vaker musea bezoeken krijgen misschien kennis mee die van toepassing komt bij het waarderen van receptieve activiteiten van alle vijf de kunst disciplines. Bij het bezoeken van theater, concerten, dansvoorstellingen, festivals of feesten vanwege het geloof is dit blijkbaar niet het geval.

#### **5.6.1.6 Highbrow of populaire cultuur?**

Twee projecten kunnen inhoudelijk duidelijk als highbrow kunst gezien. Dit zijn het project *Colors of Love* in Boijmans van Beuningen en het project *Filmblik* dat zich richt op arthouse films. Twee andere projecten kunnen eerder onder de populaire kunst geschaard worden. Dit zijn het project *DJ Technics* dat zich richt op popmuziek en *Young Stage* dat zich richt op de populaire dans- en muziekvormen. In de hypothesen is gesteld dat leerlingen projecten die zich toespitsen op de populaire kunst positiever ervaren dan projecten die zich richten op de hoge kunsten. Zo geeft Ineke Nagel aan (2004) dat het aannemelijk is dat zowel ouders als scholen kinderen eerst laten kennis maken met de meest toegankelijke vormen van kunst. Dit zijn veelal de populaire kunsten. Omdat leerlingen hier waarschijnlijk bekender mee zijn, is te verwachten dat zij projecten die zich toespitsen op populaire kunsten positiever ervaren. In tabel 5.5 zijn de beoordelingen van de leerlingen per project te vinden. Het receptieve deel van *Colors of Love* wordt door de leerlingen gemiddeld met een 7,84 beoordeeld. Het receptieve onderdeel van *Filmblik* wordt met een 8,6 gemiddeld gewaardeerd. Het receptieve onderdeel van *DJ Technics* wordt gemiddeld met een 6,16 beoordeeld en het receptieve onderdeel van *Young Stage* met een 7,97. Het mag duidelijk zijn dat een project dat zich richt op high brow kunst niet per definitie lager wordt gewaardeerd wordt door leerlingen dan projecten die zich richten op populaire kunst. Juist het receptieve onderdeel van *Filmblik*, highbrow kunst, wordt het hoogst gewaardeerd door alle leerlingen. Het receptieve onderdeel van *DJ Technics*, populaire kunst, wordt het laagst gewaardeerd.

Het actieve onderdeel van de *Colors of Love* wordt gemiddeld met een 7,92 gewaardeerd door de leerlingen en het actieve onderdeel van *Filmblik* wordt gemiddeld gewaardeerd met een 7,66. Het actieve onderdeel van *DJ Technics* wordt met een 8,04 gemiddeld gewaardeerd en het actieve onderdeel van *Young Stage* wordt gemiddeld met een 7,72 gewaardeerd. Ook hier is geen lijn

te trekken in de beoordeling van de projecten. Alhoewel hier een project dat inhoudelijk gericht is op populaire kunst, *DJ Technics*, het hoogst wordt gewaardeerd door de leerlingen en een project dat zich richt op highbrow kunst, *Filmblik*, het laagst gewaardeerd wordt zit er voor de rest geen duidelijk patroon in de waardering van de actieve onderdelen dat wijst op een groot belang van de dimensie highbrow-populair. De hypothese 'De projecten die zich toespitsen op populaire cultuur zullen positiever ervaren worden dan projecten die zich richten op highbrow cultuur' wordt dan voor zowel de actieve als de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject afgewezen.

In de interviews werd door verschillende culturele instellingen aangedragen dat zij de kloof tussen highbrow kunst en de leerlingen proberen te verkleinen door de projecten te laten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Dit kan een van de oorzaken zijn waarom er geen grote verschillen zitten tussen de waardering van projecten die zich inhoudelijk richten op highbrow kunst en populaire kunst projecten. Opvallend is wel dat Lian Meijaard van het project *Filmblik* verwacht dat de leerlingen de arthouse films niet hoog zullen waarderen. Zij geeft aan dat de leerlingen populaire Hollywood films gewend zijn en dat ze daarom verwacht dat de leerlingen de arthouse films niet zullen waarderen. Het tegendeel blijkt waar te zijn. De leerlingen waarderen de film van *Filmblik* met een 8.6 gemiddeld.

### **5.6.2 De aard van de kunstconfrontatie en de succeservaring: de conclusie**

Wat is het verband tussen de aard van de kunstconfrontatie en de succeservaring? In de bovenstaande paragrafen is gekeken naar de visie van scholen en culturele instellingen ten aanzien van het verband tussen de aard van de kunstconfrontatie en de succeservaring. Daarnaast zijn de uitkomsten van de kwantitatieve data verder geanalyseerd. Gemiddeld worden de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject iets meer gewaardeerd dan de actieve kunstconfrontaties. Maar wanneer is een kunstconfrontatie succesvol voor leerlingen?

Voor leerlingen is een voorwaarde van succes dat het Cultuurtraject interessant is. De leerlingen moeten zowel bij het receptieve als het actieve onderdeel geboeid worden door hetgeen zij zien of doen. Voor de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject is het daarnaast een voorwaarde dat het leerzaam is. Naarmate de leerlingen de receptieve onderdelen leerzamer vinden, des te hoger is het deelcijfer dat zij toekennen aan het receptieve onderdeel. Dit geldt ook voor de actieve onderdelen van het Cultuurtraject, maar in iets minder sterke mate. Voor de actieve onderdelen van het Cultuurtraject is het een voorwaarde dat de tijdsduur goed is. Als het project te lang duurt, zullen de leerlingen een lager cijfer toekennen aan het project. Ook voor het receptieve onderdeel is de tijdsduur van belang, maar dit in iets minder sterke mate dan bij de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Voor zowel de receptieve als de actieve onderdelen van het Cultuurtraject is het daarnaast van belang in welke mate er vooraf aandacht aan het project is besteed op de middelbare scholen. Als er veel aandacht besteed is aan het project zullen de leerlingen een hoger deelcijfer toekennen aan de receptieve onderdelen en de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Ook dit kenmerk is dus een voorwaarde van succes van het Cultuurtraject voor de leerlingen.

De praktijkscholen geven aan dat zij verwachten dat hun leerlingen de actieve onderdelen hoger waarderen dan de receptieve onderdelen. Opvallend is dat uit de kwantitatieve resultaten

blijkt dat de praktijkonderwijs leerlingen de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject gemiddeld met een punt hoger waarderen dan de actieve onderdelen. Dit is dus juist het tegenovergestelde van wat de scholen verwachten. De VMBO scholen verwachtten echter dat er niet een groot verschil is tussen de waardering van de actieve en de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject. Aangezien het gemiddeld verschil in waardering tussen de receptieve en actieve onderdelen maar een tiende punt is, kan wel worden gesteld dat er in het algemeen weinig verschil in waardering is tussen de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Er is geen relatie te ontdekken tussen het leerniveau van de leerlingen en de waardering van het receptieve en het actieve onderdeel van het Cultuurtraject. Er kan dus niet gesteld worden dat leerlingen die een hoger onderwijsniveau volgen de receptieve onderdelen meer waarderen dan de leerlingen die een lager onderwijsniveau volgen. Ditzelfde geldt voor het actieve onderdeel. Er kan geconcludeerd worden dat het onderwijsniveau geen voorwaarde is voor succes bij het Cultuurtraject.

Twee instellingen, Lantaren/Venster en Rotown, geven aan dat ze verwachten dat de leerlingen de actieve onderdelen leuker vinden dan de receptieve onderdelen. Uit de kwantitatieve gegevens blijkt dat dit inderdaad het geval is voor het project *DJ Technics* van Rotown. Zoals te zien is in tabel 5.5 is de waardering van de leerlingen voor de workshop bijna twee punten hoger dan voor de rondleiding. Daarentegen blijkt dat bij het project *Filmblik* de waardering voor de film hoger is dan voor de workshop. De leerlingen geven gemiddeld bijna een punt hoger voor de film, zoals te zien is in tabel 4.5.

Uit de kwalitatieve data blijkt dat scholen bij de keuze van de projecten niet bewust bezig zijn met het onderscheid tussen highbrow en populaire kunst. Zij vinden het belangrijk dat projecten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, dat de leerlingen een nieuwe ervaring opdoen en dat het organisatorisch goed past in het rooster van de school. Wanneer scholen projecten kiezen omdat het aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen impliceert dit dat ze sneller zullen kiezen voor de populaire kunsten. De kans is immers groot dat de leerlingen hiermee al bekend zijn en dit leuker vinden. Anderzijds willen scholen juist dat leerlingen een nieuwe ervaring opdoen tijdens het Cultuurtraject omdat volgens de scholen de leerlingen vaak geen kunst en cultuur van huis uit meekrijgen. Dit impliceert juist dat scholen kiezen voor projecten waar leerlingen niet bekend mee zijn. De kans is groot dat dit highbrow kunst is. Uit de kwantitatieve data-analyse blijkt dat er geen patroon te herkennen is in de waardering van leerlingen voor highbrow kunst en populaire kunsten. Dit betekent dat leerlingen niet noodzakelijk de projecten die zich richten op populaire kunst hoger waarderen dan de projecten die zich richten op highbrow kunst.

### **5.6.3 De leefomgeving en de succeservaring: de conclusie**

In hoeverre kan de mate van succeservaring bij het Cultuurtraject van de leerlingen en docenten verbonden worden met de leefomgeving van de leerlingen? In deze conclusie wordt het onderscheid gemaakt tussen de school, persoonskenmerken van de leerlingen en de wijk waarin de leerlingen in wonen.

Eerder in de deelvragen is al naar voren gekomen dat de aandacht die een school vooraf besteedt aan het project van invloed is op het cijfer dat leerlingen toekennen aan de receptieve en actieve onderdelen van het Cultuurtraject. Naarmate er voorafgaand aan het project meer aandacht

aan het project wordt besteed op school, des te hoger is het cijfer wat leerlingen toekennen aan het Cultuurtraject. Drie van de vier personen die werkzaam zijn op een middelbare school die geïnterviewd zijn voor dit onderzoek geven aan dat zij kunsteducatie geen grote rol speelt op hun school. Ook geven twee scholen aan dat de docenten niet altijd even positief staan tegenover het Cultuurtraject. Vier van de vijf instellingen benadrukken juist dat het van belang is dat de scholen de projecten goed voorbereiden en dat de scholen een belangrijke rol spelen bij de succeservaring van de leerlingen. Enkele scholen geven aan dat zij afhankelijk zijn van de mentoren die de projecten moeten voorbereiden. Dit gebeurt niet altijd heel goed. Voor culturele instellingen is het een noodzaak dat de projecten goed voorbereid worden. Het is een deel van het project en van grote invloed op de succeservaring. Anderzijds worstelen scholen met het probleem dat zij afhankelijk zijn de goedwillendheid van de docenten die de projecten met de leerlingen moeten voorbereiden. Het is voor hen moeilijk om de houding van docenten ten opzichte van kunsteducatie snel te veranderen.

Het leerniveau van de leerlingen is ook al eerder aan bod gekomen bij de deelvragen. Zo blijkt dat de hogere leerniveaus niet standaard het Cultuurtraject positiever ervaren dan de lagere leerniveaus. De scholen vinden het belangrijk dat de projecten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Een tweetal scholen geeft aan dat het belangrijk is dat leerlingen met verschillende leerniveaus projecten krijgen die aansluiten bij hun niveau. Culturele instellingen zien daarentegen weinig verschil in ervaring tussen de verschillende leerniveaus. Een tweetal instellingen geeft aan dat dit verschil wordt ondervangen doordat de docenten van de projecten van het Cultuurtraject inspelen op het niveau van de leerlingen. Twee andere instellingen stellen dat de scholen zelf hier een grotere rol in spelen. Scholen hebben vaak dagelijks te maken met verschillende leerniveaus. Zij zijn daarom veel alerter op de verschillende manieren van leren en ervaren van de leerlingen. Sommige culturele instellingen zeggen feitelijk ook dat ze het verschil in leerniveau proberen te ondervangen door er op in te spelen, waardoor de ervaring voor verschillende leerniveaus goed is. De instellingen die aangeven dat er geen verschil is tussen de leerniveaus, maar dat dit afhankelijk is van de school zijn theatergroep Siberia en Lantaren/Venster. Zij geven een voorstelling of laten een film zien. Er is daar minder directe interactie met de leerlingen en het is moeilijker om te meten of er feitelijk verschil zit in ervaring.

De scholen stellen dat zij voornamelijk allochtone leerlingen hebben uit een laag sociaal milieu. Zij komen niet dagelijks in aanraking met kunst en cultuur, behalve soms de straatcultuur. Twee van de vier scholen geven aan dat de culturele achtergrond en de wijk waarin leerlingen wonen van invloed zijn op de succeservaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. De twee andere scholen zijn hier niet zeker van. Volgens de instellingen speelt de culturele achtergrond en de woonwijk van leerlingen maar een kleine rol in de waardering van het Cultuurtraject. Weer wordt aangegeven dat interactie met leerlingen de verschillen ondervangt of dat de school een veel belangrijkere rol speelt. De instellingen en scholen geven beide aan dat het van belang is dat er rekening wordt gehouden met de culturele achtergrond van de leerlingen. Uit de kwantitatieve data-analyse blijkt dat de culturele identiteit niet van invloed is op het cijfer dat leerlingen toekennen aan het receptieve onderdeel. De culturele identiteit van leerlingen heeft daarentegen wel invloed op het cijfer dat de leerlingen toekennen aan de actieve onderdelen van het Cultuurtraject. De Turkse leerlingen geven gemiddeld de laagste cijfers. De Marokkaanse leerlingen geven daarentegen de

hoogste cijfers aan het Cultuurtraject. Daar tussenin zitten de Nederlandse, Kaapverdiaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen.

In hoeverre is de cultuurparticipatie van de leerlingen in de vrije tijd van invloed op de ervaring die leerlingen hebben bij het Cultuurtraject? Het blijkt dat het museumbezoek van leerlingen van invloed is op de cijfer dat zij toekennen aan het receptieve onderdeel. Ook is de mate waarin leerlingen dichten van invloed op het cijfer dat zij toekennen aan het actieve onderdeel. De andere vormen van cultuurparticipatie zijn niet van invloed op de ervaring die leerlingen hebben bij het Cultuurtraject. Bij het bezoeken van musea doen leerlingen blijkbaar vaardigheden en kennis op waardoor zij de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject hoger waarderen. Ook is er gekeken of het geslacht van de leerlingen invloed heeft op de waardering van de leerlingen voor de projecten. Dit blijkt voor zowel het receptieve als actieve onderdeel niet het geval te zijn.

## 6. Conclusie

Wat is succes? Het Van Dale woordenboek beschrijft het als volgt:

**Suc-ces** <het-;sen> **0.1** goede afloop, uitkomst of uitslag **0.2** iets dat goed afloopt, iets dat bijval verwerft

In de voorgaande hoofdstukken is uitgebreid besproken over hoe het Cultuurtraject wordt ervaren door de leerlingen, scholen en culturele instellingen. Ook is gekeken hoe verschillende kenmerken van invloed zijn op de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. In de inleiding is al besproken wat het belang van het woord succes is voor dit onderzoek. In deze conclusie zal er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek, die hieronder nog eenmaal staat:

Onder welke voorwaarden wordt het Cultuurtraject als een succes ervaren?
--

In de conclusie zal er per onderzochte groep beschreven worden onder welke voorwaarden zij het Cultuurtraject als een succes ervaren. Dit zal uitmonden in aanbevelingen voor de SKVR. Tot slot zullen er aanbevelingen geven worden voor verder onderzoek.

### 6.1 Conclusie

#### 6.1.1 Voorwaarden van succes voor de leerlingen

Kunsteducatie draait om de leerlingen. Vaak zijn de leerlingen het onderwerp in het cultuurbeleid. Zo staat in het huidige cultuurbeleid: 'iedere jongere tot 18 jaar dient, actief of passief, vertrouwd te raken met één of meer kunstvormen' (Plasterk, 2007: 21). De leerlingen zijn de doelgroep waarvoor het Cultuurtraject georganiseerd is en waar de doelstellingen omtrent het Cultuurtraject op gericht zijn. Opvallend is wel dat bij onderzoeken naar kunsteducatie de mening van deze leerlingen juist wordt overgeslagen. Er wordt vaak meer waarde gehecht aan de mening van de experts; de kunsteducatiemedewerkers, de docenten van kunstvakken op scholen en de overige experts. Het is belangrijk om te weten wat leerlingen vinden van het Cultuurtraject en hoe zij de verschillende projecten ervaren. In deze conclusie zullen de voorwaarden bespreken waaronder de leerlingen het Cultuurtraject als een succes ervaren. Daarnaast zullen ook nog kort de kenmerken aan bod komen die juist niet van invloed zijn op de succeservaring van de leerlingen.

*Het is een voorwaarde van succes voor de leerlingen dat het Cultuurtraject leerzaam is.*

De leerlingen hebben een positievere ervaring bij het Cultuurtraject als zij vinden dat het project leerzaam is. Dit geldt zowel voor de actieve als de receptieve onderdelen van het cultuurtraject. Wel is te stellen dat de invloed van de mate waarin de leerlingen de projecten leerzaam vinden op de ervaring die zij hebben tijdens het Cultuurtraject iets sterker is voor de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject dan voor de actieve onderdelen.

*Het is een voorwaarde van succes voor de leerlingen dat het Cultuurtraject interessant is.*

De leerlingen hebben een positievere ervaring bij het Cultuurtraject als zij het project interessant vinden. Dit geldt zowel voor de actieve als receptieve onderdelen van het Cultuurtraject.



*Het is een voorwaarde van succes voor de leerlingen dat het Cultuurtraject de tijdsduur goed is.*

De leerlingen hebben positievere ervaring als de tijdsduur goed is. Als de tijdsduur van het project te lang is zullen de leerlingen een minder positieve ervaring hebben. Wel geldt hier dat de tijdsduur iets sterker van invloed is op de ervaring van leerlingen bij de actieve onderdelen van het Cultuurtraject dan bij de receptieve onderdelen.

*Het is een voorwaarde van succes voor de leerlingen dat er aandacht wordt besteed aan het project op school voorafgaand aan het project.*

Als er voorafgaand aan het project veel aandacht is besteed aan het project op school dan zullen de leerlingen zowel de receptieve onderdelen als de actieve onderdelen positiever ervaren dan wanneer dit niet gedaan is. Leerlingen weten dan waar ze aan toe zijn, wat ze kunnen verwachten en zijn geënthousiasmeerd voor de projecten. Als er geen voorbereiding heeft plaatsgevonden op school weten leerlingen niet wat hen te wachten staan en worden ze tijdens een project in het diepe gegooid.

De verschillende voorwaarden zijn hier nu apart van elkaar gesteld. Toch mag men verwachten dat deze voorwaarden invloed op elkaar hebben. Deze invloeden zijn logisch. Als leerlingen een project heel leerzaam en boeiend vinden dan vinden ze de tijdsduur eerder te kort of prima. Wanneer een leerling een project niet leerzaam of boeiend vindt dan zullen ze het project al snel te lang vinden duren.

*De mate waarin het project begrijpelijk is, de mate waarin het project een nieuwe ervaring biedt en waarin de leerlingen actief meedoen tijdens het actieve onderdeel van de projecten van het Cultuurtraject zijn geen voorwaarden van succes volgens de leerlingen.*

Dat mate waarin een project te begrijpen is, is geen voorwaarde van succes. De begrijpelijkheid heeft geen invloed op de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. Dit is opvallend. De leerlingen mogen het project heel boeiend en leerzaam vinden en daarom een positieve ervaring hebben. Of ze begrijpen wat er gebeurt tijdens een film of een voorstelling of wat er verteld wordt tijdens een rondleiding heeft hier geen invloed op.

*Het leerniveau is geen voorwaarde van succes voor de leerlingen*

Voorafgaand aan het onderzoek is gesteld dat te verwachten valt dat leerlingen die een hoger niveau onderwijs volgen de receptieve onderdelen van het Cultuurtraject positiever ervaren dan de leerlingen die een lager niveau onderwijs volgen. Bij zowel het receptieve onderdeel als het actieve onderdeel van het Cultuurtraject valt geen patroon te herkennen in de waardering van de leerlingen aan de hand het leerniveau. Zo waarden de leerlingen van de praktijkscholen het receptieve onderdeel significant hoger dan de leerlingen die VMBO TL doen. De VMBO BBL leerlingen waarden de actieve onderdelen juist weer significant lager dan de VMBO TL leerlingen.

## **6.1.2 Voorwaarden van succes volgens de scholen**

De scholen zijn de belangrijkste afnemers van het Cultuurtraject. Zij beslissen elk jaar weer of zij meedoen aan het Cultuurtraject en aan welke projecten. Het is daarom belangrijk om te weten wat

zij als voorwaarden zien voor het succes van het Cultuurtraject. Hieronder zullen deze gegeven worden.

*Volgens de scholen is het een voorwaarde van succes dat leerlingen een positieve ervaring hebben tijdens het project.*

De scholen geven aan dat de projecten de leerlingen moeten aanspreken en zij de projecten leuk moeten vinden. Maar dit is niet het enige wat belangrijk wordt gevonden door de scholen. Zij willen daarnaast dat de leerlingen iets leren tijdens het Cultuurtraject. Ze moeten terug komen met nieuwe kennis en vaardigheden.

*Volgens de scholen is het een voorwaarde van succes dat het Cultuurtraject aansluit bij het niveau en de belevingswereld van de leerlingen.*

De scholen stellen dat zij vooral leerlingen hebben van allochtone afkomst en vanuit een laag sociaal milieu. Zij komen van huis uit niet vaak in aanraking met kunst en cultuur. Scholen geven aan dat dit dan ook van invloed is op de succeservaring van de leerlingen tijdens het Cultuurtraject. Doordat de leerlingen niet bekend zijn met kunst en cultuur is het volgens de scholen zeer belangrijk dat de projecten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. De leerlingen moeten zichzelf dus kunnen herkennen in de kunst waarmee zij in aanraking komen. Dit impliceert dat scholen sneller zullen kiezen voor kunsten waar leerlingen al bekend mee zijn. Ook het leerniveau van de leerlingen is volgens de scholen van invloed op de ervaring van de leerlingen. Er moet volgens de scholen met bij de inhoud en de uitleg van de project hiermee rekening worden gehouden. Dit is vooral het geval bij het praktijkonderwijs waar het leerniveau van de leerlingen laag is.

*Volgens de scholen is het een voorwaarde van succes dat de leerlingen kennismaken met verschillende kunstdisciplines.*

Doordat de leerlingen van huis uit veelal geen kennis maken met kunst vinden de scholen het belangrijk dat de leerlingen via het Cultuurtraject kennis maken met verschillende kunstdisciplines. De scholen willen graag dat de leerlingen zich realiseren dat kunst ook voor hen is. Het is wel interessant dat scholen stellen dat ze hun leerlingen willen laten kennismaken met disciplines waar ze niet bekend mee zijn. Dit zullen vaak de hoge kunsten zijn aangezien de leerlingen eerder bekend zijn met populaire kunsten zoals popmuziek en populaire films. Deze hoge kunsten zullen minder snel aansluiten op de leefwereld van de leerlingen, aangezien ze niet bekend zijn met de kunstdisciplines en conventies die hier voor gelden. Het is daarom belangrijk dat de culturele instellingen deze brug proberen te slaan tijdens het Cultuurtraject.

*Volgens de scholen is het een voorwaarde van succes dat het Cultuurtraject de cultuurparticipatie van de leerlingen vergroot.*

Zoals daarnet gesteld, vinden de scholen het belangrijk dat leerlingen zich realiseren dat kunst en cultuur er ook voor hen is. Ze willen dan ook graag dat leerlingen tijdens het Cultuurtraject geïnteresseerd raken in kunst en cultuur en hierin gaan participeren. De vraag is of dit werkelijk gebeurt. Twee scholen geven aan dat leerlingen wel vragen aan docenten om culturele activiteiten te doen na afloop van het Cultuurtraject, maar dit blijft echter in schoolverband. Al geeft ruim veertig

procent van de leerlingen aan dat ze nogmaals een receptieve activiteit willen doen en vijftientig procent van de leerlingen dat ze nogmaals een actieve kunstactiviteit willen doen na afloop van de projecten van het Cultuurtraject, het is niet zeker of ze dit ook werkelijk doen.

### **6.1.3 Voorwaarden van succes volgens de culturele instellingen**

De culturele instellingen zijn een belangrijke partner voor de SKVR bij het Cultuurtraject. Zij organiseren samen met de SKVR de projecten van het Cultuurtraject. De ervaringen en meningen van deze experts zijn uitgebreid besproken in deze thesis. In deze conclusie worden kort de voorwaarden waaronder zij het Cultuurtraject als een succes ervaren besproken.

*Voor de culturele instellingen is het Cultuurtraject een succes wanneer de leerlingen en scholen een positieve ervaring hebben.*

Aan de ene kant geven instellingen aan dat het belangrijk is dat de leerlingen een 'fijn uitje' hebben tijdens het Cultuurtraject en dat ze met een positieve ervaring hebben. Een aantal instellingen vindt het daarnaast ook belangrijk dat de leerlingen iets leren tijdens het bezoek aan hun instellingen. Anderzijds vinden ze het erg belangrijk dat docenten van de scholen een goede ervaring hebben zodat ze zich de volgende jaren weer inschrijven op de projecten.

*Volgens de culturele instellingen is het een voorwaarde van succes dat het Cultuurtraject aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen.*

Net als de scholen vinden ook de culturele instellingen het belangrijk dat de projecten aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen. Dit gebeurt vaak door thema's te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Ook de interactie tussen rondleiders, workshopdocenten en de leerlingen speelt hierbij een grote rol. Opvallend is wel dat de culturele instellingen, in tegenstelling tot de scholen, zeggen dat zij weinig verschil zien in ervaring tussen de leerniveaus en de culturele achtergrond van de leerlingen. Een aantal instellingen geeft aan dat dit nu juist al ondervangen wordt door de interactie.

*Volgens de culturele instellingen is het een voorwaarde van succes dat de leerlingen goed voorbereid zijn door de scholen voor het Cultuurtraject.*

Vier van de vijf instellingen geven aan dat het essentieel is dat leerlingen door de school goed worden voorbereid op de projecten. Zij geven ook aan dat dit niet altijd het geval is. Als de leerlingen weten wat ze te wachten staat tijdens het project dan kunnen ze zichzelf hier op instellen. Als zij geen idee hebben wat ze te wachten staat dan is de succeservaring volgens de instellingen al snel minder.

*Voor de culturele instellingen is het een voorwaarde van succes dat de organisatie soepel verloopt en dat de scholen positieve houding hebben ten opzichte van het Cultuurtraject.*

De culturele instellingen geven aan dat de houding van een school een belangrijke rol speelt tijdens het Cultuurtraject. Naast een goede voorbereiding is het belangrijk dat de school tijdens een project een positieve houding heeft. Bij projecten die plaatsvinden in culturele instellingen betekent dit dat de begeleidende docenten de leerlingen motiveren en zelf enthousiast zijn over de projecten. Bij

projecten die plaatsvinden op scholen is het belangrijk dat de organisatie goed geregeld is, dat alle begeleidende docenten op de hoogte zijn wat er gaat gebeuren en dat daar ook de projecten enthousiast ontvangen worden.

*Volgens de culturele instellingen is een voorwaarde van succes dat de actieve en receptieve onderdelen goed op elkaar aansluiten.*

De instellingen stellen dat de projecten van het Cultuurtraject een geheel moeten zijn. De projecten bestaan altijd uit een receptief en een actief onderdeel. Deze onderdelen moeten inhoudelijk op elkaar aansluiten. Dit kan door bijvoorbeeld elementen uit de voorstelling of de rondleiding terug te laten komen in de workshops. Projecten waar dit lastiger is, zijn projecten waar het receptieve en het actieve onderdeel niet op één dag plaatsvinden. Het is moeilijker om het project dan één geheel te laten vormen.

## **6.2 Discussie en aanbevelingen Cultuurtraject**

Voorafgaand aan het onderzoek is een aantal hypothesen opgesteld. Uit de resultaten blijkt dat deze hypothesen door dit onderzoek grotendeels niet bevestigd zijn. Dat is opvallend. In deze paragraaf zullen een aantal opvallende resultaten besproken worden. Daarnaast zullen er kort enkele aanbevelingen gedaan worden aan de hand van dit onderzoek

De hypothese betreffende het onderwijsniveau is niet juist. Er is uit dit onderzoek gebleken dat er geen significante verschillen zijn in waardering van de projecten tussen de verschillende onderwijsniveaus. Dit is opvallend omdat er met name in het praktijkonderwijs wordt gesteld dat deze leerlingen de projecten anders ervaren dan leerlingen met een hoger onderwijsniveau. De uiteindelijke kwantitatieve resultaten zijn positief. Het blijkt dat het Cultuurtraject, dat voor leerlingen van alle onderwijsniveaus bedoeld is, goed ervaren wordt. Ook hebben de scholen aangegeven dat het de culturele achtergrond van de leerlingen volgens hen van invloed is op de ervaring van die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject. De scholen hebben allen aangegeven dat zij voornamelijk leerlingen hebben van allochtone afkomst en die van huis uit niet met kunst en cultuur in aanraking komen. Hierdoor is volgens de scholen de attitude van leerlingen ten opzichte van het Cultuurtraject niet altijd even positief. Toch blijkt uit de enquêtes dat de etniciteit van de leerlingen en de cultuurparticipatie van de leerlingen maar in enkele gevallen een sterke invloed hebben op de ervaring die leerlingen hebben tijdens het Cultuurtraject.

Ook het geslacht van de leerlingen heeft geen invloed op de ervaring die leerlingen hebben tijdens de projecten van het Cultuurtraject, zoals voorafgaand aan het onderzoek verwacht werd. Er is ook geen opvallend verschil in waardering tussen de projecten die zich richten op highbrow kunst en projecten die zich richten op populaire kunst. Dit was wel te verwachten aangezien de meeste leerlingen bekender zijn met populaire kunsten dan met de hoge kunsten. Het is belangrijk dat de projecten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Alhoewel een project leerlingen kan aanspreken qua inhoud en kunstdiscipline, lijkt vooral de wijze waarop dit gebracht wordt door de docenten van de projecten essentieel. Instellingen geven aan dat interactie met de leerlingen ook erg belangrijk is tijdens rondleidingen en workshops. Wanneer dit niet gebeurt en er niet wordt ingespeeld op de leefwereld van de leerlingen zullen de leerlingen de projecten negatief ervaren.

Een opvallend punt in dit onderzoek is dat wat er gezegd is tijdens de interviews niet altijd overeenkomt met de resultaten uit de enquêtes die bij de leerlingen zijn afgenomen. De ervaringen van de scholen en culturele instellingen zijn in dat geval anders dan die van de leerlingen. De docenten van de projecten van het Cultuurtraject en de begeleidende docenten van de scholen schatten bijvoorbeeld de waardering van de leerlingen soms een stuk lager in dan deze in werkelijkheid zijn. De docenten kunnen er van uit gaan dat leerlingen over het algemeen de projecten zeker waarderen.

Uit het onderzoek is gebleken dat de scholen een belangrijke invloed hebben op de succeservaring van de leerlingen. Dit betreft met name de voorbereiding van de projecten en de begeleiding tijdens de projecten. In de lesbrieven voor de scholen wordt aangegeven hoe de projecten moeten worden voorbereid en wat er verwacht wordt van de begeleiding van de docenten. Toch blijkt uit de praktijk dat de voorbereiding soms niet vlekkeloos loopt en dat de begeleiding van de docenten tijdens de projecten niet voldoende is. Een probleem hierbij is dat er op scholen niet altijd een groot draagvlak is onder de docenten om te participeren aan externe kunsteducatie. Toch is het belangrijk dat er aan dit punt gewerkt wordt. Om een begin te maken, moeten culturele instellingen helder en concreet de randvoorwaarden opstellen die volgens hen van invloed zijn op de projecten. Het moet duidelijk worden wat er belangrijk is bij de voorbereiding voor de projecten van het Cultuurtraject en wat precies de rol is van de begeleidende docenten van de middelbare scholen. Een voorbeeld hiervan is dat begeleidende docenten moeten bijdragen aan een positieve sfeer tijdens het project en dat zij betrokken moeten zijn bij de leerlingen. Daarnaast is belangrijk dat er meer draagvlak wordt gecreëerd op de scholen voor projecten als het Cultuurtraject. Dit is geen gemakkelijk proces en kan jaren in beslag nemen.

### **6.3 Tot slot**

Het Cultuurtraject is een succes voor alle leerlingen wanneer zij goed worden voorbereid op de projecten op de scholen en wanneer de instellingen op goede manier een project presenteert en neerzet. De projecten moeten vooral interessant en leerzaam zijn voor de leerlingen. Dan zal het Cultuurtraject een succes zijn. Niet alleen voor autochtone kinderen, met een hoog onderwijsniveau uit gezinnen met een hoog cultureel kapitaal, maar voor alle jongeren. Het maakt dan niet uit of je autochtoon of allochtoon bent, of je praktijkonderwijs of havo volgt en naar welke school je gaat. Ook maakt het dan niet uit of de projecten zich richten op populaire kunst of highbrow kunst en of het nu receptieve of actieve kunsteducatie is. De scholen en de culturele instellingen moeten vooral betrokken zijn bij het Cultuurtraject, zorgen dat het Cultuurtraject aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, inzet tonen en tijd nemen om de leerlingen enthousiast te maken voor kunst. Als dit goed gedaan wordt hebben de leerlingen tijdens het Cultuurtraject een hele grote kans op een positieve ervaring, of te wel een sleutelervaring. Het maakt dus niet uit met voor wie de kunsteducatie is en waarover de kunsteducatie gaat, het is van immens belang *hoe* de kunsteducatie gegeven wordt. Of het Cultuurtraject in de toekomst de cultuurparticipatie onder de leerlingen vergroot blijft een vraag. Wel zeker is dat kunsteducatie in de vorm van het Cultuurtraject, waaraan leerlingen onder schooltijd aan meedoen, boeiend kan zijn voor alle categorieën leerlingen.

## **6.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Tijdens het doen van onderzoek en schrijven van mijn master thesis is mijn nieuwsgierigheid gewekt voor een aantal onderwerpen waar deze thesis niet voldoende antwoord op kan geven. Een onderzoek moet worden afgekaderd anders zie je op een gegeven moment als onderzoeker door de bomen het bos niet meer. Niettemin zijn er onderwerpen die interessant zijn om verder te onderzoeken en waardevolle toevoeging zouden zijn bij dit onderzoek.

Ten eerste is zal onderzoek dat dieper ingaat op de mening van de leerlingen die deelnemen aan het Cultuurtraject een waardevolle toevoeging zijn. In deze thesis is een begin gemaakt om de mening van de leerlingen mee te nemen in het onderzoek. Dit is gedaan door enquêtes af te nemen na afloop van projecten van het Cultuurtraject. Hieruit zijn interessante resultaten gekomen, maar die zijn soms lastig in context te plaatsen. Dit zijn bijvoorbeeld de uitkomsten betreffende de kenmerken van de projecten zoals weergegeven in paragraaf 4.6. Begrippen als mate van begrijpelijkheid kunnen dan nader uitgewerkt worden. Wanneer is een project begrijpelijk, interessant of leerzaam voor de leerlingen en waarom is het belangrijk dat een project aan deze kenmerken voldoet? Daarom zou het een waardevolle toevoeging zijn dat bij een volgend onderzoek naar het Cultuurtraject er met groepjes leerlingen gesproken wordt na afloop van de Cultuurtraject projecten. In deze gesprekken kan dan de waardering van het project aan bod komen en wat leerlingen verder zelf belangrijk vinden bij de projecten van het Cultuurtraject. Deze thesis is daarnaast vanuit sociologisch perspectief geschreven. Ook vanuit onderwijskundig perspectief kan er nog gekeken worden naar de belevingen van de jongeren. Ten tweede heeft dit onderzoek zich vooral gericht op scholen waar leerlingen naar toe gaan die in de directe omgeving van de school wonen. De meeste scholen die meedoen aan het Cultuurtraject zijn van deze 'wijk scholen'. Toch is er een andere groep scholen die niet meegenomen is in dit onderzoek. Dat zijn scholen die zich richten op specifieke onderwijsvormen zoals Montessorischolen, de Vrije scholen en tweetalig onderwijs. Ook deze groep scholen kunnen onderzocht worden. Hier kan bijvoorbeeld gekeken worden of de ervaring van de leerlingen die naar deze scholen gaan anders is en wat hier de redenen voor zijn. Deze scholen richten zich vaak op hogere leerniveaus. Het is te verwachten dat leerlingen op deze scholen een groter cultureel kapitaal hebben en bekender zijn met conventies van de kunsten. Zij kunnen daarom een andere ervaring hebben tijdens het Cultuurtraject.

In dit onderzoek is naar voren gekomen dat voor zowel de leerlingen als de culturele instellingen de voorbereiding van de projecten op scholen voorafgaand aan het project een voorwaarde van succes is. De culturele instellingen hebben duidelijk aangegeven dat dit belangrijk is en dat dit niet altijd gebeurt. Het zal waardevol zijn om te kijken hoe de voorbereiding op scholen van invloed is op de ervaring van de leerlingen. Dit kan gedaan worden door een aantal klassen op een middelbare school verschillend voor te bereiden op een project van het Cultuurtraject. Na afloop van het Cultuurtraject kan door middel van enquêtes en vraaggelassen met de leerlingen gekeken worden wat er belangrijk is bij de voorbereiding van de projecten.

Tot slot is het interessant om de cultuurparticipatie in de verschillende wijken in de stad te onderzoeken en hoe de bewoners van deze wijken kunst ervaren. Deze suggestie richt zich niet specifiek op het Cultuurtraject, maar zou wel een waardevolle toevoeging zijn voor het onderzoek aangezien dit onderzoek zich ook richtte op de leefomgeving van de leerlingen. Er is al eerder

onderzoek gedaan naar de verschillen in cultuurparticipatie tussen steden en kleinere dorpen, maar er is nog geen onderzoek gedaan naar het verschil in de cultuurparticipatie en kunstervaring in de verschillende wijken van de stad. Steden worden vaak afgespiegeld als plekken met een groot aanbod van kunstinstituten. Juist steden hebben daarnaast ook een hele diverse bevolkingsgroepen die verschillen tussen de wijken in de stad. Het is interessant om te onderzoeken welke verschillen op dit gebied te waarnemen zijn.

## Literatuur

Alexander, V. 2003. *Sociology of the arts: exploring fine and popular forms*. Oxford: Blackwell Publishing

Bamford, A. 2006. *The WowFactor: Global research compendium on the impact of the art in education*. Waxmann Verlag: Münster

Bamford, A. 2007. *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Den Haag

Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood: New York 241-258

Capella, G. 2007. *Cultuur, voor jou & Mij- analyse van de bezoekers van culturele instellingen*. Utrecht: Universiteit van Utrecht

Centrum voor Onderzoek en Statistiek Rotterdam. 1999. *Diversiteit in vrijetijdsbesteding*. Rotterdam: COS Rotterdam

Doorman, M. 1997. *Grensvervaging in de kunst*. Fonds BKVB: Amsterdam

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

Gemeente Amsterdam. 2007. *Hoofdlijnen Kunst- en Cultuurbeleid*. Gemeente Amsterdam: Amsterdam

Gemeente Den Haag. 2007. *Wonderlijke Noodzaak: Meerjarenplan Kunst en Cultuur 2009-2012*. Gemeente Den Haag: Den Haag

Gemeente Rotterdam. 2007. *Uitgangspunten voor het Cultuurbeleid 2009-2012*. Gemeente Rotterdam: Rotterdam

Gemeente Rotterdam. 2008. *Meer Rotterdammers doen mee aan cultuur: Het Rotterdamse Programma Cultuurbereik 2009-2012*. Gemeente Rotterdam: Rotterdam

Gemeente Utrecht. 2007. *De ontdekking van Utrecht- Actieplan Cultuur 2008-2018*. Gemeente Utrecht: Utrecht

Haanstra, F. 2006. The Wow Factor: Een blijde, maar slecht onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie. *Kunstzone* 5 (9) 29-31



Haanstra, F., Strien, E. van & Wagenaar, H. 2008. Teachers' and students' perceptions of good art lessons and good art teaching. *International Journal of Education through Art* 4 (1) 45-54

Hart, Harm, 't., Boeije, H., Hox, J. 2005. *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom Onderwijs

Maanen, H. van. 1999. Over het kwaliteitsbegrip in de kunsteducatie. *Kunst en Educatie* (5) 3-7

Nagel, I. 2004. *Cultuurdeelname in de levensloop*. Utrecht: Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology

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

OC&W. 2006-1. Cultural policy in the Netherlands. Boekmanstudies: Amsterdam

OC&W. 2006-2. *Kerndoelen onderbouw voorgezet onderwijs*. OC&W: Den Haag

Onderwijsinspectie. 2005. *Rapport Periodiek Kwaliteitsonderzoek: school voor Voortgezet Onderwijs CSG Calvijn, Maarten Luther*

Onderwijsinspectie. 2006. *Rapport Jaarlijks onderzoek: Accent Praktijkonderwijs R. Visscherstraat*.

Onderwijsinspectie. 2006. *Rapport Jaarlijks onderzoek: OSG Nieuw Zuid Putsebocht/Hillevliet*

Onderwijsinspectie. 2006. *Rapport Periodiek Kwaliteitsonderzoek: Thorbecke VO VMBO LWO*

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. 1997. *Over actief, receptief en reflectief: Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie

Plasterk, R. 2007. *Kunst van Leven: Hoofdpijnen Cultuurbeleid*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen: Den Haag SKVR. 2008. *Een leven lang kunsteducatie: Cultuurplan SKVR 2009-2012*. SKVR: Rotterdam

SKVR. 2008-1. *Jaarverslag 2007*. SKVR: Rotterdam

SKVR. 2008-2. *Er gaat een wereld open: 10 jaar Cultuurtraject voor het Rotterdamse Onderwijs*. SKVR: Rotterdam

Smithuijsen, C. 2001. *Een verbazende stilte: Klassieke muziek, gedragsregels en sociale controle in de concertzaal*. Amsterdam, Boekmanstudies

Sociaal Cultureel Plan Bureau. 2009. *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau

Trienekens, S. 2002. 'Colourful' distinction: the role of ethnicity and ethnic orientation in cultural consumption. *Poetics* (30) 281-298

Verboord, M. 2006. Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In: Hilberdink, K. & Wagenaar, S. *Leescultuur onder vuur*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 35 -51

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

Wouters, C. 2008. *Informalisering: Manieren en emoties sinds 1890*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker

### **Websites**

[http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/begrippen\\_en\\_definities.html#kunsteducatie](http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/begrippen_en_definities.html#kunsteducatie) (datum van inzage: 9 juni 2009)

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

- [http://www.cultuurbereik.nl/Actieplan\\_Cultuurbereik/Algemeen.htm](http://www.cultuurbereik.nl/Actieplan_Cultuurbereik/Algemeen.htm)  
Datum van inzage: 1 april 2009

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

- <http://www.cultuurparticipatie.nl/?sec=6&sub=1>  
Datum van inzage: 1 april 2009

## **Bijlage 1**

*1A: Voorbeeldenquête leerlingen*

*1B: Voorbeeldenquête begeleidende docenten middelbare scholen*

*1C: Voorbeeldenquête docenten Cultuurtraject*

## Bijlage 1A: Voorbeeldenquête leerlingen

Lees de vragen rustig door en vul ze in. Zet een rondje om het vakje dat voor jou van toepassing is. Let op! De vragen gaan door op de achterkant van het blaadje!

### 1. Ik ben een:

Jongen	Meisje
--------	--------

### 2. Mijn moeder is:

Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans	Kaapverdiaans	Anders, namelijk: .....
------------	-------	------------	-----------	-------------	---------------	----------------------------

### 3. Mijn vader is:

Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans	Kaapverdiaans	Anders, namelijk: .....
------------	-------	------------	-----------	-------------	---------------	----------------------------

### 4. Ik zelf voel mij:

Nederlands	Turks	Marokkaans	Surinaams	Antilliaans	Kaapverdiaans	Anders, namelijk: .....
------------	-------	------------	-----------	-------------	---------------	----------------------------

### 5. Hoe ga je naar school? (je mag meerdere antwoorden omcirkelen)

Lopend	Fiets	Bus	Tram	Metro	Anders, namelijk: .....
--------	-------	-----	------	-------	----------------------------

### 6. Hoe lang reis je hier over ?

1 tot 10 minuten	11 tot 20 minuten	21 tot 30 minuten	31 minuten of langer
------------------	-------------------	-------------------	----------------------

7. Welk cijfer geef je de voorstelling? Een 1 is helemaal niet goed en een 10 is heel erg goed. Lig je mening tussen deze twee cijfers in? Zet dan een rondje om een ander cijfer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Omcirkel steeds het cijfer dat volgens jou het meest van toepassing is op de voorstelling. Vond je het bezoek bijvoorbeeld ontzettend moeilijk? Zet dan een rondje om het cijfer 1. Vond je het bezoek ontzettend makkelijk, dan omcirkel je het cijfer 7. Lig je mening tussen deze twee cijfers in? Zet dan een rondje om een ander cijfer. Zo omcirkel je steeds één cijfer in elke onderstaande rij.

Niet leerzaam

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Leerzaam

Moeilijk te snappen

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Makkelijk te snappen

Saai

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Boeiend

Te kort

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Te lang

Nieuwe ervaring

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Al vaker gedaan

Ga verder met de vragen op de achterkant!

**9. Welk cijfer geef je de workshop?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**10. Omcirkel steeds het cijfer dat volgens jou het meest van toepassing is op de workshop.**

Vul dit het zelfde in als bij vraag acht. Omcirkel steeds één cijfer in elke onderstaande rij.

Niet leerzaam	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Leerzaam
1	2	3	4	5	6	7			
Moeilijk te snappen	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Makkelijk te snappen
1	2	3	4	5	6	7			
Saaï	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Boeiend
1	2	3	4	5	6	7			
Te kort	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Te lang
1	2	3	4	5	6	7			
Nieuwe ervaring	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Al vaker gedaan
1	2	3	4	5	6	7			
Niet actief meedoen	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Actief meedoen
1	2	3	4	5	6	7			

**11. Is er op school vooraf aandacht besteed aan dit bezoek?**

Vul dit het zelfde in als bij vraag acht.

Geen aandacht	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	Veel aandacht
1	2	3	4	5	6	7			

**12. Deze vraag gaat over dingen waar je in je vrije tijd naar toe kan gaan.** Vul voor elk onderdeel in hoe vaak je hier heen gaat. Als je ergens wel eens ergens heen gaat, vul dan rechts in elke rij ook in met wie je dat doet. Je mag daar meerdere antwoorden omcirkelen.

- museum:	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>
- theater:	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>
- dansvoorstelling	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>
- concert:	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>
- film:	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>
- festival:	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>
- feest vanwege geloof:	Nooit	Soms	Vaak	<b>Familie</b>	<b>Vrienden</b>	<b>School</b>

**13. Doe je zelf wel eens aan kunst en zo ja, hoe vaak?**

- Ik dicht:	<table border="1"><tr><td>Nooit</td><td>Soms</td><td>Vaak</td></tr></table>	Nooit	Soms	Vaak
Nooit	Soms	Vaak		
- Ik speel toneel:	<table border="1"><tr><td>Nooit</td><td>Soms</td><td>Vaak</td></tr></table>	Nooit	Soms	Vaak
Nooit	Soms	Vaak		
- Ik dans:	<table border="1"><tr><td>Nooit</td><td>Soms</td><td>Vaak</td></tr></table>	Nooit	Soms	Vaak
Nooit	Soms	Vaak		
- Ik zing:	<table border="1"><tr><td>Nooit</td><td>Soms</td><td>Vaak</td></tr></table>	Nooit	Soms	Vaak
Nooit	Soms	Vaak		
- Ik bespeel een muziekinstrument	<table border="1"><tr><td>Nooit</td><td>Soms</td><td>Vaak</td></tr></table>	Nooit	Soms	Vaak
Nooit	Soms	Vaak		
- Ik doe wat anders, namelijk .....	<table border="1"><tr><td>Soms</td><td>Vaak</td></tr></table>	Soms	Vaak	
Soms	Vaak			

**14. Wil je na afloop van dit bezoek nog een keer naar theater?**

Ja	Nee	Weet ik niet
----	-----	--------------

**15. Wil je na afloop van dit bezoek zelf toneelspelen?**

Ja	Nee	Weet ik niet
----	-----	--------------

## **Bijlage 1B: Enquête begeleidende docenten middelbare scholen**

Lees de vragen rustig door en vul ze in. Zet een rondje om het vakje wat voor u van toepassing is. Let op! De vragen gaan door op de achterkant van het blaadje!

### **1. Welke vakken geeft u op school? Als u geen vakken geeft, welke functie bekleedt u op deze school?**

.....

.....

.....

**2. Welk cijfer geeft u de voorstelling?** Een 1 is helemaal niet goed en een 10 is heel erg goed. Ligt uw mening tussen deze uitersten in, omcirkel dan een ander cijfer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3. Hoe vond u de voorstelling voor de leerlingen?** Omcirkel steeds het cijfer dat volgens u het meest van toepassing is. Vond u het bezoek bijvoorbeeld ontzettend moeilijk te begrijpen voor de leerlingen? Zet dan een rondje om het cijfer 1. Vond u het bezoek ontzettend makkelijk te begrijpen, omcirkel dan het cijfer 7. Ligt uw mening tussen deze twee cijfers in? Zet dan een rondje om een ander cijfer. Omcirkel steeds 1 cijfer in de onderstaande rij.

Niet leerzaam	1	2	3	4	5	6	7	Leerzaam
Moeilijk te snappen	1	2	3	4	5	6	7	Makkelijk te snappen
Saai	1	2	3	4	5	6	7	Boeiend
Te kort	1	2	3	4	5	6	7	Te lang
Nieuwe ervaring	1	2	3	4	5	6	7	Al vaker gedaan

### **4. Welk cijfer geeft u de workshop?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**5. Hoe vond u de workshop voor de leerlingen?** Vul deze vraag op dezelfde wijze in als vraag 3.

Niet leerzaam	1	2	3	4	5	6	7	Leerzaam
Moeilijk te snappen	1	2	3	4	5	6	7	Makkelijk te snappen
Saai	1	2	3	4	5	6	7	Boeiend
Te kort	1	2	3	4	5	6	7	Te lang

Nieuwe ervaring 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Al vaker gedaan

Niet actief meedoen 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Actief meedoen

Geen structuur 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Structuur

**7. Hoe hebben de leerlingen meegedaan aan de workshop en de voorstelling?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Waarom?*

.....

.....

.....

**8. Hoe schat u de waardering van de leerlingen in?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Waarom?*

.....

.....

.....

**10. Hoe beoordeelt u de begeleiding van de docenten van het Cultuurtraject project?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Waarom?*

.....

.....

.....

**11. Is er vooraf op school aandacht besteed aan dit bezoek?**

Ja	Nee	Weet ik niet
----	-----	--------------

*Waaruit bestond deze begeleiding?*

.....

.....

### **Bijlage 1C: Enquête docenten Cultuurtraject**

Lees de vragen rustig door en vul ze in. Zet een rondje om het vakje wat voor u van toepassing is. Let op! De vragen gaan door op de achterkant van het blaadje!

#### **1. Wat is uw functie tijdens dit project?**

.....  
.....  
.....

**2. Welk cijfer zou u de voorstelling bij deze school geven?** Een 1 is helemaal niet goed en een 10 is heel erg goed. Ligt uw mening tussen deze uitersten in, omcirkel dan een ander cijfer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Waarom?*

.....  
.....  
.....

**3. Welk cijfer zou u de workshop bij deze school geven?** Een 1 is helemaal niet goed en een 10 is heel erg goed. Ligt uw mening tussen deze uitersten in, omcirkel dan een ander cijfer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Waarom?*

.....  
.....  
.....

#### **4. Hoe hebben de leerlingen meegedaan aan de workshop?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

*Waarom?*

.....  
.....  
.....



**5. Hoe schat u de waardering van de leerlingen in?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom?

.....

.....

.....

**6. Hoe beoordeelt u de begeleiding van de school?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom?

.....

.....

.....

**7. Is er vooraf aandacht besteed op de school aan dit bezoek?**

Ja	Nee	Weet ik niet
----	-----	--------------

Waaruit bestond deze begeleiding?

.....

.....

.....

Heel erg bedankt voor het invullen van de vragen!

## **Bijlage 2**

*2A: Vragenlijst scholen*

*2B: Vragenlijst culturele instellingen*

*2C: Enquête kenmerken van succes*

## ***Bijlage 2A. Vragenlijst voor interview met scholen***

### *Achtergrond*

1. Wat is uw functie bij deze school?
2. Wat zijn de werkzaamheden die bij deze functie behoren?
3. Hoe lang bent u hier al werkzaam?

### *Cultuurtraject, school en leerlingen*

4. Waarom neemt deze school deel aan het Cultuurtraject?
5. Voor welke projecten kiest deze school?
  - Waarom?
  - Kiezen jullie elk jaar dezelfde projecten of wisselen jullie af?
6. Welke docenten begeleiden de leerlingen tijdens de projecten
  - Hoe staan deze begeleidende docenten tegen over het Cultuurtraject?
7. Hoe schatten jullie de waardering door de leerlingen in?
  - Waarom?
    - In hoeverre speelt het leerniveau van de leerlingen hierbij een rol?
    - In hoeverre speelt de woonwijk en de culturele achtergrond van de leerlingen hierbij een rol?
    - Is er een verschil tussen de receptieve en actieve onderdelen?

### *Doelen en succes Cultuurtraject*

8. Wat zijn jullie doelen ten opzichte van het Cultuurtraject?
  - Waar zijn deze doelen op gebaseerd?
  - Hoe wordt hieraan gewerkt?
  - Worden ze ook gerealiseerd?
9. Sluiten deze doelen aan op de doelen die de SKVR stelt voor het Cultuurtraject?
10. Wanneer is een project van het Cultuurtraject voor jullie een succes?
  - Eventueel vragen naar grootste succes en blooper.

11. Op welke manier is het Cultuurtraject in jullie schoolbeleid verankerd?

*Kunsteducatie op school*

12. Wat wordt er aan kunsteducatie gedaan binnen deze school?

13. Wat voor rol speelt kunsteducatie op deze school?

- Wordt er voldoende aandacht besteed aan kunsteducatie?

- Is kunsteducatie geïntegreerd in andere vakken (bv. talen) of wordt het alleen als een op zichzelf staand vak gegeven?

*Succes en doelen van kunsteducatie*

14. Wat zijn de doelen van deze school op het gebied van kunsteducatie?

15. Wat zijn uw persoonlijke doelen betreffende kunsteducatie?

16. Wanneer is kunsteducatie een succes en wanneer niet?

Of anders aan welke voorwaarden moet succesvolle kunsteducatie voldoen?

- Hoe wordt hieraan gewerkt?

- Worden ze ook gerealiseerd?

## ***Bijlage 2B: Vragenlijst voor interview met culturele instellingen***

### *Achtergrond*

1. Wat is uw functie bij deze instelling?
2. Wat zijn de werkzaamheden die bij deze functie behoren?
3. Hoe lang bent u hier al werkzaam?

### *Cultuurtraject en het project*

4. Waarom neemt deze instelling deel aan het Cultuurtraject?
5. Hoe is jullie project opgezet?

Of anders: Uit welke onderdelen bestaat jullie project (receptief/actief)?

- Waarom?

6. Wat zijn jullie doelen betreffende het Cultuurtraject?

- Waar zijn deze doelen op gebaseerd?

- Hoe wordt hieraan gewerkt?

- Worden ze ook gerealiseerd?

7. Sluiten deze doelen aan op de doelen die de SKVR stelt voor het Cultuurtraject?

8. Wanneer is het project van het Cultuurtraject waar jullie bij betrokken zijn een succes?

9. Op welke manier is het Cultuurtraject in jullie instellingsbeleid verankerd?

### *Cultuurtraject, scholen en leerlingen*

10. Wat voor (welke) soort scholen nemen deel aan het Cultuurtraject bij jullie?

- Waarom denkt u dat juist deze scholen voor dit project kiezen?

-Denkend aan niveau, wijk waarin de school staat.

11. Hoe schatten jullie de waardering door de leerlingen in?

- Waarom?

- In hoeverre speelt het leerniveau van de leerlingen hierbij een rol?

- In hoeverre speelt de woonwijk en de culturele achtergrond van de leerlingen hierbij een rol?

- Is er een verschil tussen de receptieve en actieve onderdelen?

12. Zijn er verschillen tussen de deelname leerlingen van verschillende scholen?

- Wordt dit beïnvloedt door het leerniveau van de leerlingen?

- Wordt dit beïnvloedt door de wijk waarin de leerlingen wonen/ culturele achtergrond van de leerlingen?

### *Kunsteducatie*

13. Wat voor rol speelt kunsteducatie in deze instelling?

- Wordt er voldoende aandacht besteed aan kunsteducatie?

14. Welke kunsteducatie activiteiten worden er naast het Cultuurtraject georganiseerd?

15. Bezoeken ook scholen jullie instelling (apart van het Cultuurtraject)?

-Zo ja, wat voor scholen zijn dit? Zijn er verschillen tussen deze scholen en de scholen van het Cultuurtraject?

### *Doelen en succes kunsteducatie*

16. Wat zijn de doelen van deze instelling op het gebied van kunsteducatie?

17. Wat zijn uw persoonlijke doelen betreffende kunsteducatie?

18. Wanneer is kunsteducatie een succes en wanneer niet?

Of anders: Aan welke voorwaarden moet succesvolle kunsteducatie voldoen?

- Hoe werkt u aan deze doelen

- Worden deze doelen ook bereikt.

## ***Bijlage 2C: Enquête kenmerken van succes***

In hoeverre zijn de onderstaande kenmerken belangrijk voor het succes van het Cultuurtraject voor deze school/instelling? Een 1 geeft aan dat een kenmerk absoluut niet belangrijk is en een 10 geeft aan dat het heel belangrijk is. Ligt uw mening tussen deze twee cijfers in? Zet dan een rondje om een ander cijfer.

De eerste zeven kenmerken richten zich op de praktische uitvoering van het Cultuurtraject en zijn specifiek gericht op de leerlingen.

1. De docenten van de projecten van het Cultuurtraject geven een heldere instructie en duidelijke opdrachten aan de leerlingen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Het project verloopt gestructureerd.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Er heerst een ontspannen sfeer tijdens het project.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

### **Methodische kenmerken:**

4. De leerlingen krijgen de kans om hun werk te presenteren aan een publiek.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Er is sprake van een combinatie van onderwijs *in* de kunsten en onderwijs *door middel van* kunsten.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. De scholen en culturele instellingen hebben een open houding die er voor zorgt dat alle kinderen betrokken worden bij het Cultuurtraject project en dan met name allochtone leerlingen en minder valide leerlingen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. De school biedt de leerlingen gelegenheid om kritisch te reflecteren, problemen op te lossen en risico's te nemen tijdens het project.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Organisatorische kenmerken:**

Deze kenmerken zijn gericht op het organisatorische vlak van het Cultuurtraject. Veelal vinden deze plaats op school- of instellingsniveau.

8. Er is een actieve samenwerking tussen de scholen, de culturele instellingen en de SKVR.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. De scholen stellen zich flexibel op wat betreft de planning en het aanbieden van voorzieningen (leslokalen, materiaal).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10. Er is een gedeelde verantwoordelijkheid in planning, uitvoering, beoordeling en evaluatie van het project tussen de culturele instellingen, de scholen en de SKVR.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11. Er is de mogelijkheid voor docenten van middelbare scholen en de kunstdocenten van de culturele instellingen om continue te blijven leren over kunsteducatie.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12. Er bestaat een opzet of plan voor het beoordelen en rapporteren van het leerproces, de ervaringen en de ontwikkelingen van de leerlingen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Heeft u nog opmerkingen of vragen? Vul deze hier in!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Heel erg bedankt voor het invullen van deze lijst!