

Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs

Melissa Bremmer

Marie-Louise Damen

Marjo van Hoorn

Wil Oud

Marion Prieckaerts

Cultuur + Educatie 16 2006: Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs

Auteurs: Melissa Bremmer, Marie-Louise Damen, Marjo van Hoorn, Wil Oud en Marion Prieckaerts

ISBN 90 6997 117 8

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Redactioneel	4
Onderzoeken naar cultuureducatie vergeleken <i>Marie-Louise Damen en Marjo van Hoorn</i>	7
Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs <i>Marion Prieckaerts</i>	34
Kunstmagneet Den Haag: lessen uit een succesvol project <i>Wil Oud</i>	62
Praktijk- en theoriekennis van muzikleerkrachten vergeleken <i>Melissa Bremmer</i>	80

Redactioneel

Nederlands onderzoek op het gebied van cultuureducatie is in belangrijke mate toegepast onderzoek in opdracht van overheden en instellingen uit de verzorgingsstructuur van de cultuureducatie. Vooral het rijksbeleid bepaalt de onderzoeksthema's en de beleidsimpulsen aan cultuureducatie in het primair onderwijs hebben tot veel toegepast onderzoek geleid. Deze Cultuur + Educatie besteedt aandacht aan de recente onderzoeksinspanningen in het primair onderwijs. De redactie heeft ervoor gekozen om heel verschillende onderzoeken naast elkaar te zetten. Dat betekent toegepast naast fundamenteel onderzoek, kwantitatief naast kwalitatief onderzoek en beschrijvend naast verklarend onderzoek. De onderzoeksthema's lopen uiteen van de scenario's cultuureducatie en de implementatie van cultuureducatie tot docentgedrag en leereffecten bij leerlingen.

Naast aandacht voor het toegepast onderzoek dat direct het gevolg is van het beleid van OCenW is er een bijdrage over cultuureducatie op gemeentelijk niveau en twee bijdragen die zijn gebaseerd op afstudeeronderzoeken van de auteurs. Hoewel er geen strikte scheiding bestaat tussen toegepast en fundamenteel onderzoek zijn de afstudeeronderzoeken zonder overdrijven wel meer theorie gestuurd en ook meer 'nieuwsgierigheidsgedreven' te noemen.

In het openingsartikel geven Marjo van Hoorn en Marie-Louise Damen een vergelijkend overzicht van zeventien onderzoeken die voortvloeien uit de Regeling Versterking Cultuureducatie primair onderwijs. Het gaat om landelijke, regionale en gemeentelijke onderzoeken die vooral inventariserend en beschrijvend van aard zijn. Het cultuureducatiebeleid van scholen, vraag en aanbod van culturele activiteiten en samenwerking van scholen met de culturele omgeving zijn hoofdonderwerpen. De bekende indeling in drie soorten ambitieniveau of scenario's van basisscholen op het gebied van cultuureducatie is ook een van de leidraden. Hoe worden die scenario's in de onderzoeken geoperationaliseerd en tot welke uitkomsten leidt dat? De auteurs komen tot enkele kritische conclusies over de onderzoeken, onder meer wat betreft de opzet en de gebruikte meetinstrumenten. Er is te weinig aandacht voor de betrouwbaarheid en validiteit van instrumenten en men bouwt te weinig voort op eerdere bevindingen.

In het onderzoek van Marion Prieckaerts is de instrumentontwikkeling juist een centraal thema. Zij tracht de verschillende doelen en effecten van cultuureducatie te vatten in één model. Ze concludeert dat cultuurbeleving (uiteenvallend in culturele attitude en culturele kennis) een omvattende doelstelling is. De volgende stap is het ontwerpen van meetinstrumenten voor deze attitude en kennis. De uiteindelijke vragenlijsten zijn afgenomen bij leerlingen van basisscholen. De onderzochte scholen zijn verdeeld in een groep met intensieve en een

groep met incidentele cultuureducatie. Rekening houdend met achtergronden van de kinderen is de conclusie dat effecten van cultuureducatie in het onderwijs op attitude wel, maar op culturele kennis niet kon worden aangetoond. De auteur besluit met de aanbeveling voor grootschalig en bij voorkeur longitudinaal vervolgonderzoek.

In het onderzoek van Wil Oud gaat het om het monitoren van een langjarig project Kunstmagneetscholen in Den Haag. Drie partijen – de gemeente, het centrum voor de kunsten het Koorenhuis en acht basisscholen – waren overeengekomen om per school een intensief en doorlopend kunsteducatief programma te realiseren. De monitor volgde en evalueerde de ontwikkeling en proefinvoering van het curriculum voor de verschillende kunstdisciplines, de implementatie op schoolniveau en de daarvoor noodzakelijk randvoorwaarden. Daarbij werd gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Het artikel geeft een systematisch en genuanceerd overzicht van de voortgang van het project en sluit af met een aantal afwegingen die scholen dienen te maken als ze besluiten tot een langlopend Kunstmagneetprogramma.

In tegenstelling tot het grootschalige kwantificerend onderzoek van Prieckaerts is het andere afstudeeronderzoek een kleinschalig kwalitatief onderzoek. Melissa Bremmer nam de zogeheten praktijkkennis van leerkrachten als uitgangspunt. Leerkrachten bouwen in de loop van hun docentschap een eigen persoonlijke kennisbasis op. Die praktijkkennis is sturend voor het gedrag in de klas en staat vaak los van de theoriekennis die in de opleiding is opgedaan. Het onderzoek vergelijkt de theorie van het leren lezen van noten met de praktijkkennis hierover van drie vakleerkrachten muziek in het basisonderwijs. Door diepte-interviews en door de vakleerkrachten commentaar te vragen bij video-opnames van hun eigen muzieklessen zijn de gegevens over de praktijkkennis verzameld. Het onderzoek laat duidelijke verschillen zien tussen theoriekennis en praktijkkennis.

Al met al geeft deze Cultuur + Educatie een overzicht van het brede scala aan onderzoek dat in de afgelopen jaren is gedaan in en over de basisscholen. Men kan kritisch staan ten opzichte van de tekortkomingen van een deel van dit onderzoek en (soms met de onderzoekers zelf) terecht pleiten voor meer en beter. Toch is het hoopgevend dat er op zo'n systematische manier naar de cultuureducatie in het primair onderwijs wordt gekeken en dat dit meer gebeurt dan eerder het geval is geweest.

Onderzoeken naar cultuureducatie vergeleken

Marie-Louise Damen en Marjo van Hoorn

Begin 2003 stelde het ministerie van OCW een Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs in. Het verzoek van het departement aan de taakgroep was om te beschrijven wat cultuureducatie kan inhouden in het primair onderwijs en op welke manier óver en mét cultuur kan worden onderwezen. De vraag was om daar verschillende ambitieniveaus op het gebied van cultuureducatie bij te formuleren. De taakgroep werd verzocht voorstellen te doen in de vorm van 'enkele scenario's van coherente beleidsmaatregelen voor de korte en middellange termijn' (Brief OCW, 2003).

De taakgroep formuleerde zijn advies in *Hart(d) voor cultuur* (Taakgroep, 2003) en deed daarin ondermeer aanbevelingen over een samenhangend beleid voor cultuureducatie en over eenduidige, structurele, op elkaar afgestemde regelingen. Daarbij werden verschillende ambitieniveaus geformuleerd in de vorm van drie scenario's: Komen & gaan (1), Vragen & aanbieden (2) en Leren & ervaren (3). De taakgroep merkte daarbij op dat scholen, culturele instellingen en overheden zich in de toekomst bewust moeten worden van hun eigen ambitieniveau, om op die manier de samenwerking soepeler te laten verlopen.

De aanbevelingen van de taakgroep pasten goed in het huidige onderwijsbeleid dat grotere autonomie en differentiatie van scholen nastreeft. Van scholen wordt verwacht dat ze inspelen op de veranderingen in de maatschappij en dat ze in het licht daarvan hun onderwijs verbeteren, vernieuwen en innoveren. Ze zijn daar zelf verantwoordelijk voor en ze krijgen de ruimte om in samenspraak met hun directe omgeving de inhoud van hun onderwijs – binnen wettelijke kaders natuurlijk – te bepalen. Daarbij staan de behoeften van de scholen centraal. Voor cultuureducatie betekent dat ondermeer dat scholen meer vragen moeten stellen aan culturele instellingen, meer met hen samenwerken en een visie op de rol van cultuur zouden moeten formuleren.

Om het basisonderwijs tot dit alles extra te stimuleren en in aansluiting op het advies van de taakgroep, voerde OCW in mei 2004 de Regeling Versterking Cultuureducatie in het primair onderwijs in.

Het doel van deze regeling is dat scholen in het primair onderwijs 'in staat worden gesteld om hun visie op de plaats van cultuureducatie in het lesprogramma te bepalen en deze visie in samenwerking met hun culturele omgeving te vertalen in een samenhangend geheel van cultuureducatieve activiteiten' (www.cfi.nl; geraadpleegd juli 2006). Scholen kunnen in het kader van de regeling aanspraak maken op 10,90 euro per leerling per jaar.

Sinds de invoering ervan is de regeling aanleiding geweest tot betrekkelijk veel onderzoek naar cultuureducatie in het basisonderwijs. In dit artikel zijn onderzoeksrapportages, gepubliceerd tussen 2004 en juni 2006, gebundeld en met elkaar vergeleken. Het gaat om

kwantitatief en kwalitatief onderzoek en om zowel landelijke, regionale als lokale onderzoeken. Bij de selectie van de rapportages is gekozen voor onderzoek vanuit het gezichtspunt van het onderwijs; de respondenten zijn leerkrachten of schoolleiders. Een ander selectie-criterium is dat de regeling expliciet in het onderzoek aan de orde diende te komen. Deze criteria hebben geleid tot een selectie van achttien onderzoekspublicaties. In dit artikel wordt bestudeerd op welke manier onderzoek is gedaan naar de regeling en welke onderwerpen in de achttien onderzoeken aan bod zijn gekomen.

De zeventien onderzoeken

Scholen die deelnemen aan de regeling moeten meewerken aan nulmetingen en tussentijdse evaluaties. Het gaat hier dan in de eerste plaats om landelijke onderzoeken in opdracht van OCW.

Het eerste landelijke, kwantitatieve onderzoek is een nulmeting verricht door Cultuurnetwerk Nederland (Cultuurnetwerk 2004; Hoorn, van et al 2005). Het ministerie van OCW wilde weten wat in het schooljaar 2003-2004 (voorafgaand aan de regeling) op cultuureducatief gebied gebeurde op de scholen wier aanvraag per 1 mei 2004 gehonoreerd werd. Later zijn deze scholen (het zogenoemde eerste cohort) samen met een selectie van scholen uit de volgende aanvraagronde (het tweede cohort), gevolgd in verschillende studies (Blanken, den & Vegt, van der 2005; Vegt, van der & Hoogeveen 2006). De bedoeling van deze studies is om een overzicht te krijgen van de stand van zaken wat betreft cultuureducatie op de scholen, maar ook om een beeld te krijgen van de eventuele effecten van de regeling.

Figuur 1.
Landelijke kwantitatieve onderzoeken: de meetmomenten

	mei 2004	januari 2005	mei 2005	september 2005
cohort 1	nulmeting	vervolg nulmeting		monitormoment 1
cohort 2			nulmeting	vervolg nulmeting

Niet alleen de scholen die deelnemen aan de regeling zijn onderzocht. Bureau ART onderzocht de kenmerken van niet-deelnemende scholen om te achterhalen wat de belangrijkste oorzaken zijn om geen aanvraag te doen en te zien of hierin eventueel patronen in waar te nemen zijn (Vervaeet & Zant, van der 2005).

En naast kwantitatief onderzoek is er ook kwalitatief onderzoek gedaan naar de regeling. In de Monitor Versterking Cultuureducatie in het primair onderwijs van september 2005 (zie figuur 1) zijn met twaalf scholen aanvullende interviews gehouden (in de meeste gevallen met schoolleiders) om de resultaten uit de kwantitatieve survey te illustreren en verhelderen

(Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Bureau Koningskunst verrichtte – eveneens in opdracht van OCW – een kwalitatief onderzoek op veertien scholen die ieder op een eigen manier als kenmerkend gezien worden voor de verschillende ambitieniveaus zoals geformuleerd door de taakgroep (Konings 2006). Dit onderzoek resulteerde in veertien schoolportretten waarin de aanpak, uitwerking en effecten van de regeling op deze scholen beschreven is. Behalve de landelijke studies zijn er ook diverse lokale of regionale studies verricht. Daarin is steeds gezocht naar de stand van zaken op het gebied van cultuureducatie op de basisscholen in een bepaalde regio of gemeente. De regeling is in deze onderzoeken overigens vaak niet het doel of uitgangspunt van onderzoek, maar wordt wel genoemd.

Met name de indeling in scenario's is terugkerend onderwerp in al deze studies. Het merendeel van het regionale en lokale onderzoek is verricht door Bureau ART, maar ook Cultuurnetwerk Nederland, Bureau Cultuureducatie en het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (Bureau Cultuureducatie 2004; Damen & Haanstra 2006; Drenth et al 2006a-b-c; 2005; Zant, van der 2006; 2005; 2004a-b; Hoorn, van et al 2005; Vervaet & Zant, van der 2005) voerden ze uit. Ze zijn zonder uitzondering op een kwantitatieve manier gedaan.

Leeswijzer

In de regeling staan drie elementen centraal: het cultuureducatiebeleid, de vraag naar culturele producten of activiteiten en de samenwerking met de culturele omgeving. Deze elementen zijn dan ook terug te zien in de verschillende onderzoeken en ze worden in dit artikel achtereenvolgens behandeld. Steeds worden eerst de resultaten van de landelijke onderzoeken naar de eerste twee cohorten scholen gegeven om die vervolgens op de opvallende punten met elkaar te vergelijken en eventuele verschillen te verklaren. Vervolgens worden de opbrengsten uit het landelijk onderzoek vergeleken met die uit het lokale en regionale onderzoek en opnieuw worden verklaringen gezocht voor mogelijke verschillen.

De verschillende ambitieniveaus en de daaraan gekoppelde indeling in scenario's uit het advies van de taakgroep heeft veel losgemaakt bij opdrachtgevers en onderzoekers. De operationalisering van de scenario's en de daarvan afgeleide indeling van de scholen is dan ook de rode draad in alle bestudeerde onderzoeken. Beschreven worden de mogelijkheden en kanttekeningen bij de verschillende pogingen van onderzoekers om scholen in te delen in een van de scenario's, daarbij worden de bevindingen van de drie eerder beschreven elementen gebruikt.

In de conclusie en discussie worden de belangrijkste knel- en aandachtspunten bij de vergelijkingen van onderzoeksresultaten op een rij gezet en tenslotte worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

Cultuureducatiebeleid op school

Het landelijk onderzoek startte met een nulmeting onder de eerste groep scholen die deelnamen aan de Regeling Versterking Cultuureducatie in het primair onderwijs. In dit onderzoek gaf deze groep overigens alleen informatie over de periode voorafgaand aan de subsidie (Cultuurnetwerk 2004; Hoorn, van et al 2005). In de eerste ronde (mei 2004) vroeg 40 procent van de ongeveer zeventuizend scholen in Nederland subsidie aan. Er was geld beschikbaar voor 10 procent van de scholen. De aanvragen zijn vervolgens gehonoreerd op volgorde van binnenkomst waarbij rekening is gehouden met regionale spreiding. De nulmeting betrof een groep van 575 van de 712 scholen waarvan de aanvraag gehonoreerd was. Cultuurnetwerk Nederland analyseerde de antwoorden op de vragen van het aanvraagformulier.

Op de vraag of de scholen cultuureducatie een vaste plaats in het schoolbeleid hebben gegeven, antwoordt 67 procent van de scholen positief (Cultuurnetwerk 2004). Krap een jaar later – in januari 2005 – benaderde Cultuurnetwerk Nederland de deelnemende scholen met een aanvullende vragenlijst (Hoorn, van et al 2005).

Daarvan retourneerden 589 (van de 712) de vragenlijst, een respons van 83 procent. Ditmaal is gevraagd of scholen beleid hebben op het gebied van cultuureducatie is, waarbij expliciet stond vermeld wat men onder beleid dient te verstaan: 'een langetermijnvisie over hoe de school zich op het gebied van cultuur wil ontwikkelen'. Nu zegt 39 procent van de scholen een cultuureducatiebeleid te hebben, een vermindering ten opzichte van de nulmeting met 28 procent. Een deel van deze scholen is een jaar na ontvangst van de subsidie een derde keer onderzocht (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Dit meetmoment maakt onderdeel uit van de Monitor Versterking Cultuureducatie in het primair onderwijs. Tijdens de ondervraging in september 2005 zegt 51 procent van de scholen cultuureducatiebeleid te hebben, 12 procent meer dus ten opzichte van de tweede meting. Hetzelfde patroon is terug te zien in de analyses van het tweede cohort scholen, de scholen die vanaf schooljaar 2005-2006 subsidie ontvangen. Ook bij dit cohort werden eerst de aanvraagformulieren van de regeling geanalyseerd (Blanken, den & Vegt, van der 2005).

In deze tweede ronde werden 2.178 aanvragen gehonoreerd en daaruit werd voor het onderzoek een aselechte steekproef van 560 formulieren getrokken. Op het aanvraagformulier zegt 57 procent van deze groep scholen cultuureducatie een vaste plaats te hebben gegeven in het schoolbeleid. Dat is 10 procent minder dan de scholen uit het eerste cohort. In september 2005 werd de vervolgnulmeting van het tweede cohort gehouden als onderdeel van de Monitor Versterking Cultuureducatie in het primair onderwijs (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). De monitor bestaat uit een digitale vragenlijst en daarin is scholen uitdrukkelijk gevraagd naar een langetermijnvisie op cultuureducatie. Nu zegt 31 procent van

de scholen dat zij cultuureducatiebeleid hebben. Dat is 8 procent minder vergeleken met dezelfde vraag aan de scholen uit het eerste cohort, maar een verschil van min 26 procent ten opzichte van de vraag naar het cultuureducatiebeleid op het aanvraagformulier.

Tabel 1.
Percentage scholen met cultuureducatiebeleid

	nulmeting	vervolg nulmeting	monitor
cohort 1	67	39	51
cohort 2	57	31	-

Bij beide cohorten treden dus – ongeveer in gelijke mate – vrij grote verschillen op tussen de vraag over een vaste plaats voor cultuureducatie in het schoolbeleid en de vraag over hoe de school zich op het gebied van cultuur wil ontwikkelen op de lange termijn. Hoe is dit verschil te verklaren? In vergelijking met subsidieaanvraag is de vraag over beleid bij de vervolgnulmetingen preciezer geformuleerd; er is immers beschreven wat er onder beleid verstaan moet worden. Verder is de vragenlijst van de vervolgnulmetingen niet direct gekoppeld aan de subsidieaanvraag voor de regeling. En hoewel de toekenning er destijds beslist niet van afhing, hadden scholen bij de beantwoording van vragen van het aanvraagformulier geen zekerheid dat ze er niet op beoordeeld zouden worden. Het is daarom te verwachten dat scholen de tweede vragenlijst betrouwbaarder hebben ingevuld.

De percentages van de vervolgmetingen daarentegen verschillen niet veel met elkaar en te zien is dat de scholen van het eerste cohort steeds iets hoger op cultuurbeleid scoren. Dit resultaat is aannemelijk bij de veronderstelling dat dit een groep voorlopers is.

De groep scholen met cultuureducatiebeleid is iets gestegen in het eerste jaar van de regeling. Het is heel goed mogelijk dat scholen aan cultuureducatiebeleid gewerkt hebben tijdens het eerste schooljaar met subsidie, waardoor het percentage scholen met beleid gestegen is. Dit bevestigt het idee dat de vraag bij de vervolgmeting naar de langetermijnvisie valider is dan de vraag naar de vaste plaats in het schoolbeleid op het aanvraagformulier. In de rapportage met de schoolportretten bleek overigens dat een algemene onderwijsvisie belangrijker is dan een specifiek document over cultuurbeleid (Konings 2006). Als scholen een duidelijke algemene onderwijsvisie hebben, dat wil zeggen als voor alle teamleden duidelijk is hoe de school aankijkt tegen de maatschappij (onder andere levensbeschouwing en geloofsovertuiging), tegen kinderen en het leren door kinderen, dan gaat het ze gemakkelijker af om cultuur een duidelijke plaats in het onderwijsprogramma te geven.

Landelijk versus regionaal

Wijkt het landelijke beeld over cultuureducatiebeleid op scholen af in de onderzoeken in de regio's en gemeenten? Als dat zo is, zou dat bijvoorbeeld kunnen duiden op regionale verschillen, maar ook de methode van onderzoek kan een rol spelen.

Bureau ART onderzocht 921 basisscholen in de provincie Noord-Holland (Zant, van der 2004). Ook hier ging het om een nulmeting want nog geen van de scholen nam in de periode van onderzoek (maart tot en met mei 2004) deel aan de regeling. De vragen over cultuureducatiebeleid zijn gesteld in de vorm van uitspraken waar scholen het al dan niet mee eens konden zijn. Desgevraagd zegt 21 procent van de scholen dat zij cultuureducatiebeleid hebben geformuleerd. Dit percentage is lager dan het landelijke, dat immers gemiddeld over de twee cohorten op ongeveer 35 procent uitkomt.

In de provincie Zuid-Holland werden 119 scholen onderzocht (Zant, van der 2005). De respons in dit onderzoek was laag en dus moeten de cijfers met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Hier hebben weliswaar redelijk veel scholen een visie op cultuureducatie (72 procent), maar dit beleid is slechts mondjesmaat (19 procent) ingebed of vastgelegd. De percentages uit Zuid-Holland en Noord-Holland zijn daarin vergelijkbaar en scoren dus allebei iets lager dan de scholen uit de landelijke monitor.

Het verschil tussen het landelijke en regionale onderzoek is voor een deel te verklaren door de selectie van scholen voor het landelijke onderzoek. Daarin zijn immers alleen scholen geselecteerd die deelnemen aan de regeling. Het is goed voorstelbaar dat deze groepen scholen meer interesse in cultuureducatie hebben dan de scholen die zich nog niet aanmelden. Die selectie is niet te zien bij de regionale onderzoeken, waar (een steekproef van) alle scholen uit een bepaalde regio bij het onderzoek betrokken zijn. Tegelijkertijd zijn de percentages tussen de landelijke en regionale onderzoeken strikt genomen niet vergelijkbaar omdat de manier van vragen naar de aanwezigheid van een cultuureducatiebeleid op school anders is geweest.

Culturele activiteiten

Iets meer zicht op de inhoud van cultuureducatie is te krijgen door de antwoorden op de vragen naar culturele activiteiten te bestuderen. Hoeveel en welke culturele activiteiten worden jaarlijks door scholen ondernomen? In de onderzoeken zijn veel varianten van die vragen gebezigd. Het meest voor de hand liggend is om als eerste te inventariseren hoeveel procent van de scholen jaarlijks culturele activiteiten onderneemt en vervolgens hoeveel activiteiten er gemiddeld gedaan worden door deze scholen en welke activiteiten of disciplines dat precies betreft.

Eerst worden de landelijke onderzoeken bekeken en vervolgens de regionale en lokale onderzoeken.

Op het aanvraagformulier van de regeling is – op open wijze – gevraagd welke cultuureducatieve activiteiten door scholen ondernomen worden (Cultuurnetwerk 2004, Blanken, den & Vegt, van der 2005).

In beide nulmetingen is niet gerapporteerd welk percentage van de scholen jaarlijks culturele activiteiten organiseert. Wel laten de analyses zien dat veel van de activiteiten die ondernomen worden op het terrein van beeldende kunst, muziek, literatuur en drama liggen. Deze vraagstelling zegt echter niets over de hoeveelheid activiteiten die door de scholen georganiseerd wordt.

Cultuurnetwerk Nederland vroeg daarom in de vervolgnulmeting of scholen culturele activiteiten in schoolverband organiseren en zo ja, hoe vaak. Het blijkt dat 94 procent van de scholen jaarlijks culturele activiteiten organiseert (Hoorn, van et al 2005). Een jaar daarna is dit percentage wat gedaald tot 91 procent (Vegt, van der & Hoogeveen 2006).

Omdat hier geen sprake is van een andere vraagstelling, is dit te interpreteren als een verminderend effect van de regeling. Het is namelijk goed voorstelbaar dat scholen naar aanleiding van de voorwaarde van de regeling (een visie op de rol van cultuur die in het schoolbeleidsplan vastgelegd moet worden) pas op de plaats gemaakt hebben en de tijd hebben genomen om na te denken over welke culturele activiteiten ze de leerlingen willen bieden en hoeveel. Het onderzoek naar de schoolportretten concludeerde in dit verband dat scholen zoeken naar een structurele besteding van de subsidie en 'naar manieren om het geld niet kwijt te raken aan eenmalige projecten' (Konings 2006).

Tabel 2.

Jaarlijks culturele activiteiten, percentage scholen

	vervolg nulmeting	monitor
cohort 1	94	91
cohort 2	85	-

Opmerkelijk is dat in het eerste jaar van de regeling het percentage scholen dat activiteiten onderneemt in een specifieke discipline wel steeds is toegenomen (Hoorn, van et al 2005; Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Dit geldt overigens meer voor de activiteiten buiten school dan voor de activiteiten op school (zie ook tabel 2b en 2c in de bijlage). Deze uitkomst moet gekoppeld aan de conclusie dat het percentage scholen dat jaarlijks culturele activiteiten organiseert met drie procent is gedaald. Over het algemeen levert het vragen naar afzonderlijke, concrete activiteiten (in dit geval per discipline) een betrouwbaarder

beeld dan een vraag in zijn algemeenheid (Baarda et al 2000). Dat beide typen vragen in dit geval een tegengestelde conclusie opleveren is echter opmerkelijk en lastig te duiden. De vervolgnulmetingen van het eerste en tweede cohort scholen kunnen ook met elkaar vergeleken worden (Hoorn, van et al 2005; Vegt, van der & Hoogeveen 2006). In het tweede cohort organiseert 85 procent jaarlijks minimaal een culturele activiteit, bijna 10 procent minder dan het percentage uit het eerste cohort (zie ook tabel 2). Het percentage scholen dat ieder schooljaar meerdere activiteiten organiseert is – relatief ten opzichte van alle scholen die ten tijde van de nulmeting wel eens culturele activiteiten organiseerden – in het eerste cohort 79 procent en in het tweede cohort 58 procent. Onderscheiden naar de verschillende disciplines is het percentage scholen in het tweede cohort steeds gelijk of zelfs iets hoger vergeleken met het percentage scholen uit het eerste cohort. Museumbezoek en overig cultureel erfgoed vormen hierop een uitzondering; scholen uit het tweede cohort zijn daarin zeker actiever ten tijde van de nulmeting dan de scholen uit het eerste cohort (respectievelijk +23 procent en +11 procent). Weer is er dus een grote (en moeilijk te duiden) discrepantie tussen de vraag naar het aantal culturele activiteiten in schoolverband en de vraag naar de culturele activiteiten in de verschillende disciplines.

Desondanks blijft ook nu de conclusie staan dat de scholen uit het eerste cohort tot op zekere hoogte nog meer dan het tweede cohort geselecteerd zijn naar culturele interesse. Dit maakt in het vervolg een strikte vergelijking tussen het eerste en tweede cohort moeizaam.

Landelijk versus regionaal

Vervolgens zijn de resultaten over de culturele activiteiten uit de regionale en lokale onderzoeken bestudeerd. Uit de nulmeting van scholen in Noord-Holland blijkt dat 98 procent jaarlijks culturele activiteiten op school organiseert (Zant, van der 2004). In Amsterdam lijkt dit percentage wat lager te liggen. Uit het onderzoek door Bureau Cultuureducatie blijkt dat 86 procent van scholen culturele activiteiten onder schooltijd organiseert (Bureau Cultuureducatie 2004).

In Rotterdam ligt het percentage weer dicht bij het landelijk gemiddelde. Uit onderzoek door Cultuurnetwerk Nederland blijkt dat 91 procent van de scholen in Rotterdam jaarlijks culturele activiteiten op school organiseert. Buiten school worden ook in Rotterdam meer culturele activiteiten ondernomen, 99 procent van de scholen bezoekt jaarlijks culturele activiteiten buiten school (Hoorn, van et al 2005). In de nabijgelegen gemeente Schiedam organiseert 95 procent van de scholen minimaal jaarlijks een culturele activiteit op school (Zant, van der 2006).

Opgemerkt moet worden dat de vraagstellingen in deze onderzoeken steeds een beetje anders zijn, waardoor vergelijkingen mank kunnen gaan. In het onderzoek naar cultuur-

educatie in Noord-Holland is expliciet gevraagd naar culturele activiteiten 'op school'. In het Amsterdams onderzoek daarentegen is gevraagd naar culturele activiteiten 'onder schooltijd' en wordt er dus geen onderscheid gemaakt tussen activiteiten op school en buiten school. Ook is in dit onderzoek niet gevraagd naar (of beter: gerapporteerd over) de frequentie van de culturele activiteiten. In het onderzoek in Rotterdam wordt wel onderscheid gemaakt tussen culturele activiteiten op school en buiten school, maar de categorieën waarin gevraagd is naar de frequentie van culturele activiteiten zijn weer anders dan in de onderzoeken over Noord-Holland en Schiedam.

In de provincie Zuid-Holland zijn vier onderzoeken gedaan die wat betreft vraagstelling onderling beter vergelijkbaar zijn. Het onderzoek is gedaan in vier regio's: Alblasserwaard-Vijfherenlanden, Drechtsteden, Rijnstreek en Midden-Holland (Zant, van der 2006; Drenth & Zant, van der 2005; Drenth & Zant, van der 2006; Drenth et al 2006a-b). In de regio's Drechtsteden, Midden-Holland en Rijnstreek organiseert steeds ongeveer 98 procent van de scholen jaarlijks culturele activiteiten. De regio Alblasserwaard wijkt daarvan af met ongeveer 85 procent. De percentages van de eerste drie regio's lijken relatief hoog te liggen ten opzichte van het landelijk gemiddelde van deelnemende scholen aan de regeling. In het eerste cohort scholen (de voorlopers) onderneemt immers tussen de 91 procent en 94 procent van de scholen jaarlijks culturele activiteiten. De scholen uit de regio Alblasserwaard lijken in dit opzicht meer op de scholen uit het tweede cohort, waarin 85 procent van de scholen jaarlijks culturele activiteiten organiseert.

Een mogelijke verklaring voor de verschillen tussen de vier regio's is een verschillend deelnamepercentage van scholen aan de regeling. Maar de regio Alblasserwaard heeft opmerkelijk genoeg niet het laagste deelnamepercentage aan de regeling. We zien wel dat in regio's waar meer scholen deelnemen aan de regeling vaker culturele activiteiten op school georganiseerd worden. Dit verklaart echter nog niet de (overigens niet grote) verschillen met de landelijke cijfers.

De meest voor de hand liggende verklaring is ook hier de manier van vraagstelling. In de regionale onderzoeken wordt scholen expliciet gevraagd naar het aantal culturele activiteiten 'op school, per groep, per jaar'. In het landelijk onderzoek naar de regeling wordt gevraagd naar culturele activiteiten 'in schoolverband'. De veronderstelling is dat de resultaten van het regionale onderzoek daarmee een onderschatting zijn van het werkelijke aantal culturele activiteiten (strikt genomen worden culturele activiteiten buiten school niet meegeteld), maar de cijfers wijzen daar niet op. Gezien het verschil in vraagstelling en de selectie van scholen moet de interpretatie van de vergelijking tussen de verschillende percentages met omzichtigheid gedaan worden.

De samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving

Om de samenwerking tussen het onderwijs en de culturele omgeving soepeler te laten verlopen worden in veel gemeenten zogenoemde lokale netwerken opgezet. In het landelijk onderzoek naar de regeling wordt dan ook naar participatie van de scholen in een dergelijk netwerk gevraagd. Volgens de analyse van het aanvraagformulier van het eerste cohort participeert 76 procent van de scholen in een lokaal netwerk (Cultuurnetwerk 2004). Deze lokale netwerken bestaan voor een groot deel uit andere basisscholen en ondersteunende instellingen voor cultuureducatie, daarnaast uit culturele instellingen en Centra voor de Kunsten. In de vervolgnulmeting in januari 2005 is dit percentage licht gezakt tot 72 procent om vervolgens stabiel te blijven in de monitor van november 2005 (Hoorn, van et al 2006; Vegt, van der & Hoogeveen 2006).

Volgens de analyse van de aanvraagformulieren van het tweede cohort participeert 70 procent van de scholen in een lokaal netwerk (Blanken, den & Vegt, van der 2005). In de vervolgnulmeting van het tweede cohort participeert echter nog maar 60 procent van de scholen in een lokaal netwerk (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Het is niet duidelijk hoe deze verschuiving van min 10 procent verklaard kan worden (zie ook tabel 3). Op het aanvraagformulier is expliciet gevraagd naar participatie in een lokaal netwerk voor cultuureducatie, terwijl in de vervolgnulmeting de vraag is gesteld over een deelname aan een *scholennetwerk* of *-overleg*. Mogelijk is het begrip scholennetwerk in engere zin opgevat dan het begrip netwerk. Niettemin, bij het eerste cohort heeft deze verandering van vraagstelling in het verloop van de eerste nulmeting tot de vervolgnulmeting een minder sterke daling tot gevolg gehad (min 4 procent).

Tabel 3.

Deelname aan lokale netwerken, percentage scholen

	nulmeting	vervolg nulmeting	monitor
cohort 1	76	72	73
cohort 2	70	60	-

Desondanks kan ook de conclusie zijn dat de scholen uit het tweede cohort voorafgaand aan de regeling in mindere mate deelnemen aan cultuureducatieve netwerken dan de scholen uit het eerste cohort.

Landelijk versus regionaal

Daarom worden nu de cijfers uit het landelijke onderzoek vergeleken met die van de regionale onderzoeken om vervolgens na te gaan of hieruit een ander beeld ontstaat van de

samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen. De landelijke participatiecijfers in een lokaal netwerk liggen dus tussen de zestig en zeventig procent (afhankelijk van het cohort). In Noord-Holland participeert 56 procent van de scholen in een lokaal of regionaal netwerk met culturele instellingen (Zant, van der 2004). In Amsterdam ligt dit percentage hoger, 68 procent van de scholen zegt samen te werken met andere instellingen (Bureau Cultuureducatie 2004). Merk op dat in Amsterdam dus niet expliciet gevraagd is of er werd samengewerkt in een netwerk. In Zuid-Holland participeert 64 procent van de scholen in een lokaal netwerk (Zant, van der 2005). De resultaten van Zuid-Holland kunnen nog wat gedetailleerder bekeken worden door in te zoomen op de vier regio's die onderzocht zijn (Zant, van der 2006; Drenth & Zant, van der 2005; Drenth & Zant, van der 2006; Drenth et al 2006a-b). In deze onderzoeken is echter niet gevraagd of de respondent (de school) zelf deel uitmaakt van een lokaal netwerk, maar of er in de regio netwerken van basisscholen en culturele instellingen zijn. In de regio Rijnstreek zeggen de meeste scholen dat dergelijke netwerken bestaan: 86 procent van de scholen. Daarna volgt regio Drechtsteden waar volgens 74 procent van de scholen dergelijke netwerken bestaan, vervolgens regio Midden-Holland waar 62 procent van de scholen weet dat er lokale netwerken zijn en ten slotte regio Alblasserwaard waar 45 procent van de scholen op de hoogte is van netwerken van scholen en culturele instellingen. Al met al laten de verschillende onderzoeken een wisselend beeld zien, maar het grootste bezwaar tegen deze vergelijking is wellicht dat de vraagstellingen zo verschillend zijn dat een vergelijking op percentages onverantwoord is.

Vier scenario's

Elk van de drie scenario's uit het rapport *Hart(d) voor cultuur* beschrijft een wijze waarop cultuureducatie in een basisschool gestalte kan krijgen (Taakgroep 2003). Ze laten zien dat er verschillende ambitieniveaus zijn die passen bij verschillende omstandigheden. Op verzoek van het ministerie van OCW werd in het onderzoek van Cultuurnetwerk Nederland een vierde scenario toegevoegd, het zogenoemde nulscenario (Hoorn, van et al 2005). De scenario's zijn beschreven in de vorm van typerende uitspraken over de basisscholen, culturele instellingen, gemeenten, provincies en rijksoverheid. Hieronder volgt een gecomprimeerde versie van deze uitspraken.

Scenario 0 Alle begin is moeilijk

Scholen in scenario 0 doen niets of nauwelijks iets aan cultuureducatie. Heel af en toe biedt de school leerlingen een culturele activiteit aan, maar dit is gebaseerd op toeval. Er komt een aanbieding van een culturele instelling binnen waar de school wel interesse voor heeft.

Scenario 1 Komen & gaan

Het is een Komen & gaan in de basisschool. Groepen leerlingen gaan op stap, kunstenaars komen naar school, projecten worden gedaan, nieuwe ideeën zijn welkom en de schooldeur staat open. Hoewel er van buiten veel aanbod is, heeft de school weinig invloed op dat aanbod.

De kerndoelen en de lesmethoden voor Kunstzinnige Oriëntatie geven richting aan het onderwijs. De keuze voor het aanbod betreft, afhankelijk van de schoolsituatie en de regio, een afzonderlijke activiteit of een pakket voor een heel jaar. Bovendien geldt voor de school het criterium 'het moet passen', zowel in financieel als logistiek opzicht.

Scenario 2 Vragen & aanbieden

De school vraagt, daar draait het om in dit scenario. De school heeft een eigen profiel en cultuureducatie staat ten dienste van dit profiel, het schoolteam beschikt ook over expertise op dit terrein. Zo kan de school zelf een vraag hebben waar een passend aanbod bij kan worden gezocht. Dit aanbod wordt vastgelegd voor meerdere jaren. Een van de teamleden is cultuurcoördinator. Deze participeert in een netwerk met andere scholen om gegevens uit te wisselen, nieuwe ideeën op te doen en gebruik te maken van elkaars expertise.

Scenario 3 Leren & ervaren

Leren & ervaren gaat hand in hand, dat geldt ook voor de betrokken instanties; zij werken ook 'hand in hand'. Basisscholen worden in plaats van op zich staande instellingen partners in een samenwerkingsverband, een *joint venture* van een groot aantal maatschappelijke en culturele organisaties. Het uitgangspunt is dat kinderen niet leren 'op school', maar 'in een omgeving'. Leer- en leefomgeving gaan daarbij in elkaar over.

Het onderwijsbeleid van de school is onderdeel geworden van een nieuw geheel, met een nieuwe organisatievorm en overkoepelend beleid. Cultuureducatie is dus geen zaak van de basisschool alleen, maar van een geïntegreerd geheel van samenwerkende partners

De operationalisering van de scenario's

In de nabeschouwing van het rapport van de taakgroep wordt verondersteld – op basis van persoonlijke ervaringen van de leden – dat het basisonderwijs overwegend te werk gaat volgens scenario 1. De taakgroep komt tot de ruwe schatting dat ongeveer duizend tot vijftienhonderd basisscholen een voorhoede vormen op het gebied van cultuureducatie. Zij zouden zich in scenario 2 en een enkele in scenario 3 bevinden (Taakgroep 2003). Persoonlijke indrukken en ruwe schattingen bieden echter onvoldoende basis voor beleid en praktijk. Het was dan ook niet de opdracht aan de taakgroep om een indeling van de

scholen te maken.

Onderzoekers zijn wel aan de slag gegaan met diverse indelingen. Ze hebben geprobeerd om meetinstrumenten (vragenlijsten) te maken waarmee basisscholen eenduidig ingedeeld kunnen worden in een scenario. Daarvoor hadden ze verschillende mogelijkheden en onderzoeksmethoden tot hun beschikking. In de bestudeerde onderzoeken zijn ruwweg drie methoden toegepast: een zelfinschatting door de scholen, een indeling door de onderzoekers op basis van reacties op uitspraken of stellingen en een indeling op basis van feitelijke informatie (zie ook de bijlage voor een overzicht van interpretaties van de scenario's). Elk van deze methoden heeft zo zijn voor- en nadelen, ze worden hieronder achtereenvolgens besproken.

Methode 1: zelfinschatting

Men kan de scholen rechtstreeks vragen volgens welk scenario ze handelen. Dit geeft informatie over de inschatting die scholen zelf maken en aan de hand daarvan kan gekeken worden of dit verband houdt met kenmerken als culturele activiteiten, faciliteiten of bijvoorbeeld schoolbeleid.

In de landelijke monitor is deze methode toegepast (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Scholen kregen een korte uitleg van de scenario's en plaatsten zichzelf vervolgens in een van de scenario's. Van de scholen uit het eerste cohort plaatst 3 procent zichzelf na een jaar deelgenomen te hebben aan de regeling in scenario 0, 50 procent scholen plaatst zichzelf in scenario 1, 18 procent in scenario 2, 19 procent in scenario 3 en 10 procent van de scholen plaatst zichzelf 'anders' (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). In de rapportage blijft overigens onduidelijk wat er onder 'anders' verstaan moet worden.

Zijn er nu verschuivingen in deze indeling te zien ten opzichte van de periode van vóór de regeling? Helaas is het niet mogelijk om dat na te gaan, omdat in de monitor gekozen is voor een andere methode van onderzoek dan in de eerder gedane nulmetingen.

In de vervolgnulmeting van de scholen uit het tweede cohort is hun wel gevraagd een zelfinschatting te maken van hun positie in een van de scenario's (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Aangenomen dat de twee cohorten op belangrijke kenmerken (die te maken hebben met cultuureducatie op school) vergelijkbaar zijn, dan is op basis van deze gegevens alsnog de trend waar te nemen tussen een meting voorafgaand aan de regeling en een meting van een jaar na de regeling. Dan is bijvoorbeeld te zien dat het percentage scholen dat zich in scenario 0 plaatst met 1 procent is gedaald, het percentage scholen in scenario 1 is met 14 procent gedaald, het percentage scholen in scenario 2 is met 7 procent gestegen, het percentage in scenario 3 is 3 procent gestegen en het percentage scholen dat zichzelf in de categorie 'anders' plaatst is met 5 procent gestegen (zie ook tabel 4).

Tabel 4.

Scenario-indelingen op basis van zelfinschatting, percentages

	vervolg nulmeting tweede cohort	monitor eerste cohort
scenario 0 Alle begin is moeilijk	4	3
scenario 1 Komen & gaan	64	50
scenario 2 Vragen & aanbieden	11	18
scenario 3 Leren & ervaren	16	19
anders	5	10

Maar zoals is te zien in de analyses van de gegevens van cultuureducatiebeleid, culturele activiteiten en samenwerking zijn de scholen uit het eerste en tweede cohort niet vergelijkbaar. Het is daarom onduidelijk wat een vergelijking tussen deze twee zelfinschattingen nu precies betekent.

Om meer inzicht te krijgen in het verschil in selectie van scholen tussen de twee cohorten zou de indeling van de nulmeting van het eerste cohort vergeleken moeten worden met die van de nulmeting van het tweede cohort. Maar dat is door de keuze voor een onderzoeksmethode niet mogelijk.

Bij de methode van zelfinschatting is de kans groot dat scholen zichzelf onder- of overschatten, zonder dat de onderzoeker dat werkelijk kan doorgronden. Door de zelfinschatting van de scholen nu te relateren aan concrete kenmerken kan deze subjectieve indeling van scholen gecontroleerd worden. Dan wordt gekeken op basis van welke concrete kenmerken (zoals culturele activiteiten, faciliteiten, beleid of samenwerking) scholen uit de verschillende scenario's zich ten opzichte van elkaar onderscheiden. Als de subjectieve indeling klopt, dan zou er immers een onderscheid te zien moeten zijn in bijvoorbeeld culturele activiteiten tussen de scholen uit scenario 1, 2 of 3.

De onderzoekers concluderen dat er op grond van het onderwijsaanbod geen duidelijk onderscheid te maken is tussen scholen die zichzelf plaatsen in scenario 1, 2 of 3. Bij de vragen over culturele activiteiten is wel een duidelijk onderscheid te zien: scholen in scenario 2 en 3 ondernemen meer activiteiten dan scholen in scenario 1. Tussen scenario 2 en 3 blijkt het onderscheid dan echter weer minder duidelijk te zijn. Verder is er verschil in de wijze waarop het aanbod wordt samengesteld. Veel scholen in scenario 1 kopen ad hoc activiteiten in, scholen in scenario 2 passen het kunstmenu aan en scholen in scenario 3 stel-

len vaker dan andere scholen zelf een programma samen.

Op het vlak van faciliteiten, beleid en samenwerking zijn er verscheidene kenmerken waarop de scholen in de drie scenario's van elkaar verschillen: de aanwezigheid van een cultuurcoördinator, het schriftelijk vastleggen van beleid, het evalueren van cultuureducatie en het overleggen met samenwerkingspartners. Scholen in scenario 2 en 3 zijn daarin verder gevorderd dan scholen in scenario 1. Maar het verschil tussen scholen uit scenario 2 en 3 is steeds niet goed duidelijk.

De conclusie is dat op basis van de in het onderzoeksrapport besproken kenmerken er eigenlijk weinig grote verschillen waarneembaar zijn tussen scholen uit de scenario's 1, 2 en 3.

Hierdoor blijft het volgens de onderzoekers moeilijk om scholen op basis van dergelijke objectieve informatie in de scenario's te plaatsen (Vegt, van der & Hoogeveen 2006).

Methode 2: uitspraken en stellingen

De tweede methode is gebruikt bij de nulmeting Cultuureducatie Noord-Holland en in het onderzoek naar cultuureducatie in Schiedam (Zant van der 2004, 2006). Scholen kregen daar uitspraken voorgelegd die corresponderen met karakteristieken van de scenario's. Ook met deze aanpak wordt geen expliciet of direct onderzoek gedaan naar de feitelijke situatie, maar krijgt de onderzoeker een beeld van de inschattingen of (misschien zelfs) de wensen van de scholen.

Bijna 80 procent van de ondervraagde scholen in Noord-Holland blijkt alle uitspraken die te maken hebben met het eerste scenario op hun eigen school van toepassing te vinden. De conclusie van de onderzoeker is dan ook dat de meeste scholen zich in scenario 1 bevinden. Van de scholen vindt 4 procent alle uitspraken uit het tweede scenario van toepassing op de eigen school. Er wordt geconcludeerd dat hoewel slechts een zeer beperkt aantal scholen zich volledig in scenario 2 bevindt, een grotere groep scholen wel aan sommige kenmerken van scenario 2 voldoet. In Schiedam is de situatie niet veel anders: de meeste scholen bevinden zich volgens deze methode in scenario 1, ongeveer een kwart van de scholen in scenario 2 en geen van de scholen vindt de uitspraken van scenario 3 op zich van toepassing. De onderzoeker komt tot de volgende slotsom: 'De uitkomsten laten zien dat de drie scenario's wel in theorie kunnen worden onderscheiden, maar dat in de praktijk van de scholen allerlei mengvormen bestaan (Zant, van der 2006).'

Het is ook mogelijk dat onderzoekers niet zozeer op zoek zijn naar een indeling van scholen in de drie scenario's, maar dat zij wel willen onderzoeken in hoeverre de visie of het ambitieniveau van de school gerelateerd is aan concrete kenmerken als culturele activiteiten, schoolgrootte of denominatie. In dat geval ligt het voor de hand om te kiezen voor een

indeling op een manier die het midden houdt tussen de methoden van zelfinschatting en uitspraken (Hoorn, van et al 2005a-b; Damen & Haanstra 2006). Aan de hand van drie stellingen wordt gevraagd op welke manier de school zich op dit moment profileert of welke stelling de huidige visie van de school het best verwoordt. De stellingen corresponderen met beschrijvingen van de drie scenario's en luiden:

Komen & gaan: onze school kiest ervoor – naast het vaste schoolprogramma – geen extra tijd voor leerlingen in te ruimen voor kunstvakken of culturele activiteiten.

Vragen & aanbieden: onze school profileert zich met culturele en kunstzinnige vorming en biedt daarom de leerlingen in en buiten schooltijd activiteiten aan waarbij ze op expressieve wijze hun ideeën, gevoelens, waarnemingen en ervaringen kunnen uiten. Het gaat daarbij om uitingen in beeld, geluid, muziek, taal, spel en beweging.

Leren & ervaren: onze school hanteert een brede onderwijsaanpak met een verrijkte leeromgeving op alle leergebieden. Dit realiseren we door nauwe samenwerking met deelnemers uit andere culturele, educatieve en maatschappelijke instellingen in de wijk.

Feitelijk gaat het ook bij deze manier van indelen dus om een zelfinschatting, maar nu op basis van een uitspraak of stelling en wordt het betreffende scenario niet expliciet genoemd. Van de scholen uit het eerste cohort profileert 36 procent zich ten tijde van de vervolgnulmeting met de eerste stelling, 31 procent met de tweede stelling en 33 procent met de derde stelling. Overigens geeft 10 procent van de scholen geen antwoord op deze vraag (Hoorn, van et al 2005). Dezelfde methode is toegepast in een onderzoek naar cultuureducatie in Rotterdam. Van deze scholen antwoordt 28 procent dat hun school zich profileert zoals in de eerste stelling, 22 procent van de Rotterdamse scholen kiest voor een profilering van de tweede stelling en 50 procent voor een profilering volgens de derde stelling (Hoorn, van et al 2005).

En ten slotte is op deze manier de indeling van de basisscholen in Amsterdam in beeld gebracht: 14 procent van de Amsterdamse scholen heeft een visie zoals verwoord in de eerste stelling, 53 procent van de scholen zien hun visie als meest overeenkomstig de tweede stelling en ten slotte komt de visie van 33 procent van de scholen het meest overeen met de derde stelling (Damen & Haanstra 2006).

Tabel 5.

Scenario-indelingen op basis van stellingen, percentages

	Noord-Holland	Schiedam	Rotterdam	Amsterdam	eerste cohort
	uitspraken1	uitspraken1	stellingen2	stellingen2	stellingen2
scenario 1 Komen & gaan	80	75	28	14	36
scenario 2 Vragen & aanbieden	4	25	22	53	31
scenario 3 Leren & ervaren	16	0	50	33	33

1 Bureau ART, 2 Cultuurnetwerk Nederland, lectoraat AKH/MOCCA

Zoals in tabel 5 te zien is, zijn er grote verschillen tussen de verschillende onderzoeken die de methode van uitspraken of die van de stellingen gebruikt hebben. Voor een deel zijn verschillen terug te voeren op regionale verschillen, voor een deel mogelijk op een selectie van scholen (onderzoek naar het eerste cohort versus regionaal onderzoek), maar vooral zullen de verschillen te herleiden zijn tot de wijze van vraagstelling en de interpretatie.

Niet alleen moesten de stellingen of uitspraken in het ene onderzoek de 'ambitie' van scholen verwoorden en in een ander onderzoek de 'huidige visie', ook de interpretatie van de scenario's door de onderzoekers verschilt tussen de onderzoeken (zie de bijlage met het overzicht van deze interpretaties). En ten slotte moeten we ook hier (net als bij de eerste methode) de interpretatie van de respondent zelf niet uitvlakken. Al met al is methode 2 een weinig betrouwbare methode en is niet uit te sluiten dat eventuele verschillen tussen indelingen op louter toeval berusten.

Methode 3: feitelijke informatie

Een derde methode van indelen is om zoveel mogelijk feitelijke informatie te verzamelen door de vier scenario's naar concrete criteria of gedragingen te operationaliseren. Uit de beschrijvingen van de scenario's in het eindrapport worden per scenario significante karakteristieken gehaald, die op hun beurt vertaald worden in concrete kenmerken van scholen. Per scenario wordt dan gezocht naar criteria die kenmerkend zijn voor het specifieke scenario én die onderscheidend zijn ten opzichte van de andere scenario's. Deze manier komt dicht in de buurt van de onderzoeksaanpak zoals wordt aanbevolen in het rapport *Cultuur in beweging* (Vegt, van der & Hoogeveen 2006). Bijvoorbeeld een belangrijke karakteristiek van scenario 3 is dat er een volledig geïntegreerd onderwijsprogramma is. Dit komt niet voor bij de andere scenario's en daarmee is dit een typerend criterium voor scenario 3. Minder uitdrukkelijke criteria, zoals de aanwezigheid van een cultuurcoördinator, kun-

nen voorkomen bij scholen uit zowel scenario 2 als 3 en zijn daarmee niet onderscheidend genoeg.

Deze derde methode is toegepast bij de vervolgnulmeting van de scholen van het eerste cohort (Hoorn, van et al 2005). De indeling van de scholen in de scenario's volgens deze werkwijze is als volgt: kenmerkend voor het nulscenario Alle begin is moeilijk is dat er eigenlijk geen, of nauwelijks, culturele activiteiten zijn en dat er op geen enkele wijze een cultureel beleid geformuleerd is. De scholen in scenario 1 Komen & gaan ondernemen wel van alles op cultureel gebied, maar er wordt ad hoc georganiseerd en gekozen. De school kiest ervoor om naast de tijd in het vaste schoolprogramma geen extra tijd voor leerlingen in te ruimen voor kunstvakken of culturele activiteiten. Scholen in dit scenario brengen geen samenhang en aansluiting aan tussen vakken uit het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie en vakken uit het leergebied Oriëntatie op Mens en Wereld.

In scenario 2 Vragen & aanbieden ontwikkelen scholen hun eigen profiel. Ze kiezen voor culturele activiteiten en projecten die bij hun eigen profiel passen. Ze hebben op enigerlei wijze een beleid voor cultuureducatie geformuleerd, dat wil zeggen dat deze scholen een langetermijnvisie hebben op de ontwikkeling van de school op cultureel vlak. De scholen in scenario 2 hebben samenhang en aansluiting aangebracht tussen verschillende vakken. De school kan zich vinden in kwalificaties zoals een kunstmagneetschool of een culturele school. Het derde en laatste scenario Leren & ervaren wordt gekenmerkt door de brede leeromgeving. De scholen die in dit scenario passen hanteren een volledig geïntegreerd onderwijsprogramma, waarin derhalve geen sprake meer is van vakken of roosters. Het beleid voor cultuureducatie is schriftelijk vastgelegd en de school profileert zich als een school waarin een brede onderwijsaanpak gehanteerd wordt met een verrijkte leeromgeving op alle leergebieden.

Op basis van deze onderscheidende criteria kon echter niet meer dan 28 procent van de scholen eenduidig in een van de scenario's geplaatst worden. De minder uitgesproken criteria (dus die tegelijkertijd voor meerdere scenario's kunnen gelden) zijn daarom vervolgens gebruikt om een index te maken die het cultureel gehalte of de culturele bedrijvigheid van een school weergeeft. De waarde van een school op deze index is overigens verder weinig betekenisvol, maar het positioneert een school wel ten opzichte van de andere scholen wat betreft de culturele bedrijvigheid.

De index is vervolgens gebruikt om te controleren in hoeverre de indeling van de scholen op basis van de unieke scenariokarakteristieken geslaagd is (vergelijkbaar met de controle van methode 1) en ook om de positie van scholen te bepalen die nog niet ingedeeld zijn. Met deze index is het immers mogelijk om de gemiddelde culturele bedrijvigheid van de scholen in de verschillende scenario's met elkaar te vergelijken. Als het zo is dat de scholen op een

juiste manier ingedeeld zijn in de scenario's op basis van de unieke scenariokarakteristieken, dan zou het cultureel gehalte van de scholen in scenario 0 het laagst moeten zijn en het cultureel gehalte van de scholen in scenario 3 het hoogst.

Uit de rapportage blijkt dat de betrouwbaarheid van deze index niet groot was, maar wel bruikbaar zolang er geen andere gegevens voorhanden zijn.

De scholen zijn daarna als volgt ingedeeld: 1 procent van de scholen bevindt zich in scenario 0; 8 procent van de scholen zit expliciet in scenario 1; 72 procent van de scholen bevindt zich in een situatie tussen scenario 1 en 2; 18 procent van de scholen zit in scenario 2 en ten slotte is 1 procent van de scholen in te delen in scenario 3 (Hoorn, van et al 2005).

Deze indeling zou nu vergeleken moeten worden met die voor de meting van het eerste cohort een jaar na de regeling, om te zien in hoeverre verschuivingen zijn opgetreden na toekenning van de subsidie. Ook kan deze indeling vergeleken worden met die van de nulmeting van het tweede cohort, om te zien in hoeverre het eerste cohort scholen afwijkt van het tweede cohort.

In de monitor van de deelnemende scholen is echter gekozen voor een andere methode van onderzoek, namelijk de zelfinschatting door de scholen. De pogingen om tot een vergelijking van deze indelingen te komen laten zien dat het hier om twee verschillende mechanismen van indelen gaat (zie ook tabel 6).

Tabel 6.

Scenario-indelingen op basis van feitelijke informatie en zelfinschatting, percentages

	eerste cohort vervolg nulmeting	eerste cohort vervolg nulmeting	tweede cohort vervolg nulmeting	eerste cohort monitor
	feitelijke informatie	stellingen	zelfinschatting	zelfinschatting
scenario 0 Alle begin is moeilijk	1	-	4	3
scenario 1 Komen & gaan	8	36	64	50
tussen 1 & 2	72	-	-	-
scenario 2 Vragen & aanbieden	18	31	11	18
scenario 3 Leren & ervaren	1	33	16	19
anders	-	-	5	10

Bij methode 1 en 2 (zelfinschatting of stellingen) plaatsen veel meer scholen zichzelf in scenario 3 dan bij methode 3 (feitelijke informatie). Misschien gaat het hier om een overschatting van de respondenten of met een inschatting van een *ambitieniveau*, dat is heel anders dan een inschatting van de huidige praktijk. Het is opvallend dat de indeling op basis van zelfinschatting of die aan de hand van de stellingen ook niet overeenkomt. Waarschijnlijk wordt bij de indeling volgens methode 2, de stellingenmethode, het reële aandeel scholen in het tweede en derde scenario sterk overschat en representeert het dan ook eerder het ambitieniveau van de scholen.

Kwalitatief onderzoek

Wanneer de interesse niet zozeer uitgaat naar een precieze verdeling van de scholen over de verschillende scenario's, maar meer naar de specifieke kenmerken ervan, is kwalitatief onderzoek geschikt. In de kwalitatieve monitor van de regeling zijn veertien scholen geselecteerd op regionale spreiding, denominatie, vestiging school, gemeentegrootte, specifieke onderwijsvisie en cultuureducatieve aanpak (Konings 2006). Naar aanleiding van schoolbezoeken en interviews met de schoolleiding, cultuurcoördinator, leerlingen en een enkele keer ouders of derde partijen zijn veertien schoolportretten geschreven.

De scholen zijn – op basis van de indrukken van de onderzoekers – ingedeeld in een van de scenario's, waarbij nadrukkelijk ook gekozen is voor mogelijke posities daartussen. Daarna zijn als het ware per scenario de kenmerkende keuzes, aanpak, uitwerking en knelpunten uitgewerkt, aan de hand van het materiaal uit de schoolportretten. Dit onderzoek levert op deze manier aanbevelingen voor beleidsmakers in de sectoren onderwijs en cultuur en het dient als inspiratie voor andere scholen en betrokkenen. Bovendien kunnen inzichten uit het onderzoek gebruikt worden bij vervolgonderzoek, bijvoorbeeld in de vorm van instrumentontwikkeling.

Conclusie

In dit artikel zijn de resultaten uit zeventien onderzoekspublicaties over cultuureducatie in het primair onderwijs met elkaar vergeleken. Aanleiding voor de onderzoeken is het eindrapport van de Taakgroep Cultuureducatie in het primair onderwijs en de Regeling Versterking Cultuureducatie primair onderwijs geweest. Steeds zijn de landelijke nulmetingen en monitors van de regeling het uitgangspunt geweest en de resultaten hiervan zijn vergeleken met de resultaten uit regionale onderzoeken. Vier terugkerende elementen zijn besproken: cultuureducatiebeleid op school, culturele activiteiten, samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen en ten slotte de scenario's zoals omschreven door de taakgroep.

Volgens de regionale onderzoeken heeft ongeveer 20 procent van de scholen cultuureduca-

tiebeleid. In het landelijke onderzoek naar de regeling ligt dit percentage hoger, mogelijk als gevolg van een selectie van cultureel geïnteresseerde scholen. Daar heeft ongeveer een derde van de scholen een cultuureducatiebeleid en de verwachting is dat dit onder invloed van de regeling zal stijgen. Essentieel is natuurlijk de vraag of een cultuureducatiebeleid nu leidt tot een versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs. Het onderzoek naar de schoolportretten deed vermoeden van niet (Konings 2006). Een vraag die daarbij aansluit, is of er nu specifieke scholen zijn die meer geneigd zijn tot het opstellen van een cultuureducatiebeleid dan andere scholen en of de kenmerken van die scholen van invloed zijn op de inhoud en vorm van hun cultuureducatie. Tot nog toe zijn deze vragen niet aan de orde gekomen in de verschillende onderzoeken.

Het percentage scholen dat jaarlijks culturele activiteiten organiseert is hoog; tussen de 80 en bijna 100 procent. Het percentage scholen dat jaarlijks culturele activiteiten organiseert lijkt vooralsnog onder invloed van de regeling niet te stijgen. Gemeten per kunstdiscipline is er echter wel steeds een hoger percentage scholen dat activiteiten in een bepaalde discipline organiseert. Deze bevinding is consistent over de twee cohorten scholen, maar lastig te duiden vanwege de tegenspraak met de eerdere bevinding. De vraag is hier in hoeverre de culturele activiteiten bijdragen aan de inhoud van cultuureducatie op school. In hoeverre is de vaste plaats die cultuureducatie inneemt afhankelijk van het soort of aantal culturele activiteiten? Weliswaar zijn de culturele activiteiten in alle onderzoeken onderwerp van studie, maar ze worden vrijwel nooit gerelateerd aan andere schoolkenmerken of gebruikt als verklarende dan wel te verklaren kenmerk.

Tussen de 60 en 70 procent van de scholen participeert in een netwerk. Scholen uit de eerste twee cohorten zijn daarin wat actiever dan scholen uit de regionale onderzoeken. Onder invloed van de regeling zijn geen grote verschuivingen te verwachten in deze participatiecijfers. Er is niet onderzocht in hoeverre deelname aan een netwerk leidt tot meer of andere cultuureducatie. Ook is niet geanalyseerd in hoeverre scholen die in een netwerk participeren op specifieke kenmerken anders zijn dan scholen die niet in een netwerk participeren.

Wat betreft de scenario's is gebleken dat een betekenisvolle indeling een lastige zaak blijft. Zowel onderzoekers als respondenten hebben hun eigen interpretaties van de scenario's en het ontbreekt aan gevalideerde meetinstrumenten met objectieve kenmerken.

In de huidige onderzoekspraktijk wordt echter weinig aandacht besteed aan het ontwerpen van meetinstrumenten (Prieckaerts 2005). Een uitzondering hierop is het muziekonderwijs. Het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten maakte voor de Stichting Amsterdamse Muziekeducatie (Amuze) een handleiding en meetinstrument waarmee scholen zichzelf kunnen beoordelen en op basis waarvan vervolgens

samen met culturele instellingen een dialoog kan worden aangegaan over visie en ambities (Bremmer 2006). Deze zogenoemde Amuze Muziek Primair Onderwijs Scan is gemaakt op basis van bestaande instrumenten en literatuurstudie. De aldus opgestelde vragenlijst met bijbehorende handleiding is vervolgens getoetst op vijf scholen, waarna het instrument is bijgesteld. In de vragenlijst wordt uitgebreid aandacht besteed aan de visie, wensen, ambities van de school alsmede de stand van zaken (muziekonderwijs) en samenwerking met derden. Het is niet het primaire doel van dit instrument geweest om een directe vertaalslag te maken naar een indeling in scenario's, maar gezien de onderwerpen behoort dit zeker tot de mogelijkheden.

De conclusie is al met al tamelijk somber. Ondanks een rijkdom aan onderzoeksgegevens heeft het onderzoek naar cultuureducatie in het primair onderwijs niet geleid tot meer inzicht of verklaringen over de werking van cultuureducatie. De indeling in scenario's is aanleiding geweest tot veel onderzoek, maar heeft tot nog toe niet geresulteerd in een betekenisvolle en bevredigende oplossing. En tenslotte zijn de huidige onderzoeken door verschillen in methode van onderzoek moeilijk of niet vergelijkbaar.

De vraag is hoe zij dan beleid en praktijk een basis kunnen bieden voor de versterking van cultuureducatie in het basisonderwijs.

Discussie

Met deze conclusie in het achterhoofd worden de verschillende onderzoeken nog eens bezien.

Landelijk onderzoek: plus en minpunten

Het aantrekkelijke aan het onderzoeksdesign van het kwantitatieve landelijke onderzoek naar de regeling is de longitudinale aanpak: het volgen van cohorten door de tijd. Het meetinstrument is in grote lijnen consistent gebleven, wat vergelijkingen door de tijd en tussen cohorten op zichzelf mogelijk maakt.

Een belangrijk minpunt is dat in de rapportages niet (ook) voor eenzelfde verwerking van de gegevens is gekozen. Een vergelijking op onderdelen als het cultuureducatiebeleid, culturele activiteiten en samenwerking is nog wel mogelijk, maar de indeling in scenario's berust inmiddels op andere principes. Uit de analyse is gebleken dat de indelingen op basis van zelfinschattingen of stellingen het minst wenselijk zijn. Indelingen op basis van feitelijke informatie bieden meer perspectieven, maar er zijn op dit moment nog geen duidelijk onderscheidende kenmerken tussen de drie scenario's geformuleerd. In vervolgonderzoek zou dan ook gezocht moeten worden naar meer onderscheidende criteria, bijvoorbeeld op basis van kwalitatief onderzoek. Door de beschrijvingen van de scenario's te concretiseren

en eventuele tussenscenario's te formuleren wordt de kans vergroot dat scholen beter en gericht ingedeeld kunnen worden.

Een ander punt van kritiek is dat in het design gekozen is voor een selectie van scholen die deelnemen aan de regeling. De analyses hebben laten zien dat het vooral in de eerste cohorten een voorhoede van scholen zal betreffen. Door het gekozen design kan niet onderzocht worden in hoeverre deze scholen daadwerkelijk afwijken van de totale populatie. In het onderzoek naar de 'witte vlekken' in de regeling kon niet gekeken worden naar belangrijke kenmerken waarvan verwacht wordt dat zij van invloed zijn op de cultuureducatie op school (bijvoorbeeld cultuurbeleid, culturele activiteiten en samenwerking), simpelweg omdat deze gegevens niet beschikbaar zijn (Vervaeet & Zant, van der 2005). In vervolgonderzoek moeten daarom ook scholen die geen subsidie aangevraagd hebben worden betrokken. Dan kunnen immers vragen beantwoord worden over de positie van scholen die geen subsidie aangevraagd hebben. Zijn dat scholen die nog helemaal aan het begin staan (scenario 0) en daarom mogelijk geen weet hebben van de regeling of juist scholen die eigenlijk al een heel eind op streek zijn met hun cultuureducatiebeleid (scenario 2 of 3) en dus de subsidie niet nodig hebben?

Een andere belangrijke kwestie is of alleen scholen met een subsidie vooruitgang boeken in de versterking van cultuureducatie of dat ook niet-aanvragers in de omgeving profijt hebben.

Regionaal onderzoek: plus en minpunten

Het voordeel van het regionale onderzoek is dat er geen selectie is geweest van aan de regeling deelnemende scholen. De resultaten zijn daarmee weliswaar niet generaliseerbaar naar de landelijke situatie, maar wel naar de situatie van *alle* scholen in de onderzochte regio's of gemeenten. Het is jammer dat het regionaal onderzoek versnipperd is en dat er geen sprake is van standaardisatie van meetinstrumenten. In de verschillende onderzoeken worden steeds andere vraagstellingen gebruikt waardoor vergelijkingen tussen regio's onderling en tussen regionaal en landelijk onderzoek lastig of zelfs onmogelijk zijn.

Ook is de kleinschaligheid van de regionale onderzoeken een probleem in combinatie met de wens om kwantitatieve uitspraken te doen. De aantallen zijn dan snel te klein om effecten aan te tonen, gegeven dat het effect er wel is (Swanborn 2004). Een oplossing hiervoor is om de gegevensbestanden van verschillende regio's bij elkaar te voegen (en te controleren voor de regio van de respondent), maar dit vereist wederom gestandaardiseerde meetinstrumenten.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De onderzoeksvragen in de zeventien onderzoeken naar cultuureducatie zijn tamelijk oppervlakkig en niet theoriegestuurd. De onderzoeksvragen gaan over feiten en inventarisaties, niet over verklaringen of verbanden. Ook worden in de onderzoeksvragen geen inhoudelijke uitspraken gedaan over de gewenste resultaten van cultuureducatie in het onderwijs. Hoe definieer (of operationaliseer) je 'succesvolle' cultuureducatie en welke factoren dragen bij aan dit succes?

De onderzoekers blijven steken in beschrijvende statistieken omdat er geen kenmerken of factoren geformuleerd zijn die verklaard moeten worden. Voorzover er onderzoek over theoretische inzichten in cultuureducatie bestaat, wordt er weinig gebruik gemaakt van gemaakt. Het onderzoek naar cultuureducatie in het primair onderwijs zal ook aan verklaringskracht winnen wanneer de scenario's vertaald worden in leerlinggedrag en -kenmerken. De positie van een basisschool in een van de scenario's kan dan onderzocht worden door de leerlingen te ondervragen. Wat twintig (of meer) leerlingen zeggen is over het algemeen betrouwbaarder dan wat één leerkracht of directeur zegt. Verder zouden de unieke scenario-karakteristieken geoperationaliseerd moeten worden in termen van leerdoelen, hetgeen mogelijkheden schept voor de toetsing van hypothesen over verklarende factoren voor succesvolle cultuureducatie.

Er is in het onderzoek te weinig aandacht voor de verdere ontwikkeling van meetinstrumenten; men bouwt weinig voort op de bestaande. Wanneer een instrument in het onderzoek niet geheel voldoet aan de statistische betrouwbaarheidseisen – zoals het geval is bij de index van culturele bedrijvigheid in de vervolgnulmeting van het eerste cohort – dan wordt dit instrument in vervolgonderzoek niet meer gebruikt (Hoorn, van et al 2005; Vegt, van der & Hoogeveen 2006).

Problematisch is dat door de snelle omloopsnelheid van deze onderzoeken geen tijd is voor een pilot van meetinstrumenten. In het onderzoek naar de scan muziekonderwijs is dat overigens wel degelijk gebeurd (Bremmer 2006). Een andere mogelijkheid is bestaande vragenlijsten en gegevensbestanden voor andere onderzoekers toegankelijk te maken in bijvoorbeeld een data- en instrumentenarchief. Op die manier kan eerder onderzoek gebruikt worden voor pilotonderzoek naar instrumentontwikkeling.

En tenslotte: een gestandaardiseerder of gedetailleerder manier van rapporteren over de methode van onderzoek en de voor- en nadelen van het gebruikte instrument levert meer inzichten op dan nu het geval is. Daar kan dan in vervolgonderzoek goed gebruik van gemaakt worden.

Marie-Louise Damen werkt aan een proefschrift over de didactische aanpak van CKV1-docenten, doceert cultuureducatie en -participatie aan de Universiteit Utrecht en de Rijksuniversiteit Groningen en is medewerker Studies en Onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland.

Marjo van Hoorn is senior Studies en Onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland. Zij houdt zich bezig met het strategisch en inhoudelijk beleid, ondermeer op basis van marktverkenningen, literatuurstudies en onderzoek. Zij is hoofdredacteur van Cultuur+Educatie.

Literatuur

onderzoeksrapportages:

Blanken, M. den, Vegt, A.L. van der, (2005). *Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs: analyse aanvragen subsidie 2005-2006.* Utrecht, Sardes.

Bureau Cultuureducatie (2004). *Quick scan scholen Primair Onderwijs cultuureducatie in Amsterdam.* Amsterdam: Bureau Cultuureducatie.

Cultuurnetwerk Nederland (2004). *Rapportage nulmeting: regeling 'versterking cultuureducatie in het primair onderwijs'.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Damen, M., Haanstra, F. (2006). *Cultuureducatie in Amsterdam: een onderzoek naar cultuureducatie in het Amsterdamse basisonderwijs en VMBO.* Amsterdam: lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor Kunsten.

Drenth, M., Mul, F., Zant, P. van der (2006a). *Cultuureducatie in Midden-Holland: korte rapportage van een onderzoek naar cultuureducatie in de regio Midden-Holland.* Gouda: Bureau ART.

Drenth, M., Zant, P. van der, Mul, F. (2006b). *Cultuureducatie in de Rijnstreek: korte rapportage van een onderzoek naar cultuureducatie in de regio Rijnstreek.* Gouda: Bureau ART.

Drenth, M., Zant, P. van der (2006c). *Cultuureducatie in de Drechtsteden : korte rapportage over een onderzoek naar cultuureducatie in de regio Drechtsteden.* Gouda: Bureau ART.

Drenth, M., Zant, P. van der (2005). *Cultuureducatie in de Alblasserwaard : eindrapport van een onderzoek naar cultuureducatie in de regio Alblasserwaard-Vijfheerenlanden*. Gouda: Bureau ART.

Hoorn, M. van, Damen, M., Liefink, J., Tal, M., Hagenars, P. (2005a). *Hart(d) voor cultuur gemeten*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hoorn, M. van, Kommers, M., Liefink, J., Poll, J., Tal, M., Vingerhoets, C. (2005b). *Onderzoek cultuureducatie primair onderwijs gemeente Rotterdam*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Konings, F. (2006). *Elke school is uniek. Schoolportretten; cultuureducatie in het primair onderwijs*. Den Haag: ministerie van OCW.

Vegt, A.L. van der, Hoogveen, K. (2006). *Cultuur in beweging: monitor versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2005-2006*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Vervaeke, M., Zant, P. van der (2005). *Onderzoek van witte vlekken: eindrapportage van een onderzoek naar de oorzaken van 'witte vlekken' bij de regeling Versterking cultuureducatie primair onderwijs*. Gouda: Bureau ART.

Zant, P. van der (2006). *Cultuureducatie in Schiedam: eindrapport van een onderzoek in opdracht van Erfgoed Actueel naar cultuureducatie in het primair onderwijs in de gemeente Schiedam*. Gouda: Bureau ART.

Zant, P. van der (2005). *Cultuureducatie in Zuid-Holland: eindrapportage over de uitkomsten van een enquête van Loket Cultuureducatie Zuid-Holland*. Gouda: Bureau ART.

Zant, P. van der (2004a). *Hoe ver zijn ze al?: eindrapport van de nulmeting cultuureducatie in de provincie Noord-Holland bij scholen en gemeenten*. Gouda, Bureau ART.

Zant, P. van der (2004b). *Hart(d) voor Cultuur in de praktijk: notitie over de scenario's uit Hart(d) voor Cultuur in de praktijk van het primair onderwijs, gebaseerd op een onderzoek in de provincie Noord-Holland*. Gouda: Bureau ART.

overig geraadpleegde literatuur:

Brief Instelling en Opdracht Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs (13 januari 2003), Zoetermeer: ministerie van OCW.

Bremmer, M. (2006). *Amuze Muziek Scan Primair Onderwijs*. Amsterdam: lectoraat Kunst- en Cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor Kunsten.

Prieckaerts, M. (2005). *Verlangen naar een eindeloze zee*. Doctoraalscriptie Universiteit Maastricht.

Swanborn, P.G. (2004). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.

Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs (2003). *Hart(d) voor Cultuur! Eindrapport*. Den Haag: ministerie van OCW.

www.cfi.nl (geraadpleegd juli 2006). Website van uitvoeringsorganisatie en expertisecentrum cfi voor de uitvoering van wet- en regelgeving voor onderwijs, cultuur en wetenschap.

Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs

Marion Prieckaerts

Het antwoord op de ogenschijnlijk eenvoudige vraag wat de effecten zijn van de tegenwoordige cultuureducatie bij basisschoolleerlingen wordt door de beoogde intensivering van cultuureducatie steeds belangrijker, zowel voor het onderwijs zelf als voor beleidsmakers en wetenschappers.

Voor het onderwijs is de evaluatie van leereffecten een adequaat en vanzelfsprekend hulpmiddel bij het nemen van beslissingen over het onderwijs; het levert feedback op over het leerproces op basis waarvan de leeractiviteiten zonedig kunnen worden aangepast en bijgesteld. Voor cultuureducatie geldt deze vanzelfsprekendheid echter opvallend genoeg nog niet (altijd). Maar evaluatie van leereffecten en van het niveau van leerlingen is een effectieve methode om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Het biedt namelijk inzicht in de leerinhouden die aangeboden kunnen of dienen te worden en een referentiekader voor de kwaliteit van de aangeboden onderwijsactiviteiten.

Voor beleidsmakers is inzicht in het rendement op leerlingniveau van belang voor de interne en externe verantwoording en bijstelling van het (flankerend) beleid. Daarvoor is een adequaat referentiekader voor de evaluatie van cultuureducatie nodig. Daarbij zou ook het beheersingsniveau bij leerlingen onderdeel van de evaluatie moeten zijn, naast de gebruikelijke analyses van activiteiten en randvoorwaarden zoals hoeveel tijd, mankracht en geld is besteed en welke expertise is ingezet.

Voor wetenschappers op het gebied van cultuureducatie is onderzoek naar het effect van cultuureducatie nodig om meer inzicht te krijgen; in de beïnvloedende factoren van leerling-, school-, gezins- en omgevingskenmerken en in de uiteindelijke effecten op de leerling. Fundamenteel onderzoek hiernaar kan handvatten opleveren voor het onderwijs-, cultuur- en beleidsveld voor adequate en onderbouwde cultuureducatie in het basisonderwijs.

Leereffecten van cultuureducatie in het basisonderwijs is in Nederland een nogal onontgonnen onderzoeksgebied, vooral wat betreft kwantitatief onderzoek. Het onderzoek van Ranshuysen en Ganzeboom in de jaren negentig naar de effecten van Amsterdamse Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen was retrospectief en onderzocht alleen het effect van cultuureducatie op latere cultuurparticipatie (Ranshuysen & Ganzeboom 1993). Er waren periodieke onderzoeken van de Citogroep in 1996 naar de teken- en kunstbeschouwende vaardigheden (www.cito.nl/po/ppon/beeldvor/eind_fr.htm) en in 1992 en 1997 naar de muzikale kennis en vaardigheden van leerlingen (Weerden & Veldhuijzen 2000). Verder is er nauwelijks kwantitatief onderzoek verricht.

Een beoogd onderzoek naar de effecten van cultuureducatie bij basisschoolleerlingen zou vier vragen omvatten. De eerste vraag is welk leerrendement cultuureducatie oplevert, de

tweede of dat (kwantitatief) te meten is en hoe. Voor beantwoording van die tweede vraag moet een meetinstrument voor het beoogde leereffect ontworpen en gevalideerd worden. Daarmee kan de derde vraag – of cultuureducatie op basisscholen dit leerrendement ook daadwerkelijk oplevert – beantwoord worden en uiteindelijk zou de laatste vraag zijn wat dan de belangrijkste voorwaarden zijn om die effecten ofwel leerrendementen optimaal te bereiken.

In 2005 werd op verzoek van de Provincie Limburg een kwantitatief onderzoek gedaan op achttien scholen bij in totaal 562 leerlingen van groep 8 uit heel Limburg: vier pilotscholen en veertien definitieve onderzoeksscholen (waarvan er elf geselecteerd werden voor een quasi-experimentele onderzoeksopzet ter beantwoording van de derde vraag). Dat onderzoek heeft uiteindelijk de eerst drie vragen van het beoogde onderzoekstraject kunnen beantwoorden.

In dit artikel wordt aan de hand van die drie vragen verslag gedaan van de bevindingen, uitkomsten en conclusies van dit onderzoek naar de effecten bij leerlingen van cultuureducatie in het basisonderwijs.

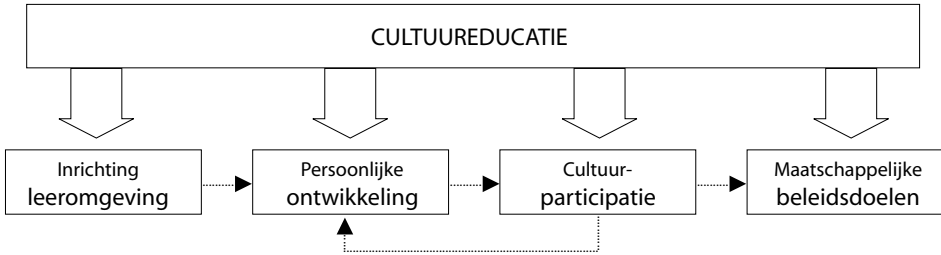
Wat is het doel?

Voor meting van het effect van cultuureducatie dienden eerst de beoogde doelstellingen van cultuureducatie vastgesteld te worden. Eerst wordt dit onderzoek van cultuureducatieve doelstellingen beschreven, dat resulteerde in een model van de samenhang tussen beoogde doelstellingen. Daarna wordt de keuze voor een centraal effect uitgelegd.

Cultuureducatie heeft vele doelstellingen, zoals onder meer het kennismaken met kunst en leren over omgevingserfgoed, meer afwisseling brengen in het schoolleven en het cognitieve lesprogramma, fantasie en creativiteit ontwikkelen, verbeteren van kunstzinnige vaardigheden tot het bevorderen van de sociale cohesie. Al die doelstellingen zijn zeer divers en de vraag is of er ook een centraal effect is dat met zo veel mogelijk doelstellingen samenhangt? Om dat uit te vinden werd in het onderzoek een model van samenhang tussen doelstellingen van cultuureducatie opgesteld, onderbouwd met onderwijskundige, psychologische en sociologische theorieën (Prieckaerts 2005). Er zijn vier samenhangende domeinen van cultuureducatiedoelstellingen aan te wijzen. Daarbij is uitgegaan van en verder gebouwd op Henrichs' analyse van cultuureducatieve doelstellingen (Henrichs 1997), Haanstra's verwijzing naar de relatie tussen cultuureducatie en onderwijsvernieuwing (Haanstra 2001), en de clusters zoals gehanteerd in een survey voor de conferentie Culture and School in 2004 (Hagenaars & Hoorn 2004). De vier domeinen van doelstellingen hebben een onderlinge samenhang, waarbij ieder voorafgaand domein een ondersteunende of versterkende werking heeft op het daarop volgende domein. Dit CUEDA-model (CULTural EDUCation Aims) staat in figuur 1. De

dikke pijlen verwijzen naar de beoogde effecten van cultuureducatie, de dunne pijltjes tussen de domeinen representeren de onderlinge samenhang.

Figuur 1.
CUEDA: model van samenhang tussen vier domeinen van doelstellingen voor cultuureducatie



Het eerste domein bundelt de doelstellingen rond de inrichting van de leeromgeving, zoals verrijking van het schoolklimaat en van de onderwijskundige leeromgeving (Efland 2000; Konings & van der Zant 2001) of de door cultuureducatie gestimuleerde onderwijsvernieuwingen, zoals vakintegrerend onderwijs, en sociaalconstructief, onderzoekend en authentiek leren (Efland 2000; Haanstra 2001). De inrichting van de leeromgeving is een voorwaarde voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, het tweede domein. Willen leerlingen nieuwe vaardigheden, kennis en attitudes kunnen verwerven dan moet de leeromgeving optimaal zijn (Boekaerts & Simons, 1995). Het eerste domein is ondersteunend en versterkend voor het tweede domein.

In het tweede domein horen de doelstellingen die bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, zoals de verwerving van (algemene) culturele competenties (Haanstra 1995; Haanstra & Hargreaves 1995), de ontplooiing van creativiteit, nieuwsgierigheid, fantasie of van meervoudige intelligenties (Gardner 1998; Siegesmund 1998). Ook passen in dit domein de positieve invloed van cultuureducatie op andere leergebieden als sociale, sociaal-emotionele, esthetische en cognitieve ontwikkeling (Freeman 2003; Haanstra 1997 2000; Luftig 2000).

In het derde domein vallen de doelstellingen die te maken hebben met het bevorderen van passieve en actieve cultuurdeelname, zoals kennismaking met en deelname aan culturele uitingen en activiteiten, opbouw van cultureel kapitaal, het verwerven van vakspecifieke kunstzinnige competenties en de bevordering van cultuurbeleving (Bourdieu 1993b; Haanstra 1999; Nagel 2002, 2003). Er is een wederkerig verband tussen het tweede en derde domein, respectievelijk persoonlijke ontwikkeling en culturele participatie. De twee

grote ontwikkelingspsychologen Piaget en Vygotsky geven ieder een visie op deze tweezijdige samenhang: Piaget wijst op de individuele ontwikkelingsfasen van kinderen die nodig zijn voor het deelnemen aan de wereld van de volwassenen. Vygotsky legt de nadruk op de beïnvloedende rol die de sociale cultuur en sociale interactie speelt in de persoonlijke ontwikkeling van kinderen (Bergman 2002; Sternberg 1997; Valcke 2000; Veer 1985). Met andere woorden: enerzijds moet een kind culturele competenties verwerven om culturele uitingen te begrijpen, te kunnen waarderen dan wel bekritisieren of om deel te willen en/of kunnen nemen aan culturele manifestaties; anderzijds heeft het meemaken van (actieve dan wel receptieve) culturele uitingen invloed op de persoonlijke ontwikkeling en algemeen-culturele competenties.

Het vierde domein clustert alle sociaal-maatschappelijke doelen zoals sociale cohesie, voorbereiding op burgerschap en vermindering van sociale ongelijkheid voor wat betreft cultureel kapitaal (ACE 2004; Henrichs 1997). Er is verband tussen cultuurparticipatie en maatschappelijke doelen als sociale inclusie en sociale cohesie (ACE 2004; Kamp & Ottevanger 2003).

De keuze van een centraal effect

Met een inzichtelijke en onderbouwde samenhang tussen mogelijke doelstellingen is het mogelijk te zoeken naar een beoogde doelstelling die misschien als centraal effect van cultuureducatie kan worden aangemerkt. Zo'n centraal effect zou bij voorkeur samenhangen met zoveel mogelijk andere beoogde effecten, zowel met directe doelstellingen, op het gebied van leerinhoud, als met instrumentele, indirecte doelstellingen of neveneffecten. Dat centrale effect zou tevens van toepassing moeten zijn op alle cultuureducatiedisciplines: erfgoed, podium- en beeldende kunsten, literatuur, media.

Er moet dan gekeken worden naar de doelstellingen voor de individuele leerling, dus in het tweede en derde domein.

Cultuureducatie zou op de eerste plaats moeten leiden tot culturele competenties, zoals rekenen op de eerste plaats tot rekencompetenties moet leiden. De culturele competenties zouden de basis moeten vormen van de andere cultuureducatieve doelstellingen; de andere doelstellingen kunnen als voorwaarden of gevolg, neveneffecten of afgeleiden van deze culturele competenties worden beschouwd.

Competenties is een breed begrip voor een complexe samenstelling van vaardigheden, soorten kennis en attitude-elementen (Merriënboer, Klink & Hendriks 2002). In het samenstel van culturele competenties is ervoor gekozen om niet de culturele vaardigheden, en zeker niet de specifiek kunstzinnig-culturele vaardigheden, als kernvariabele voor cultuureducatie in het algemeen te meten. Culturele vaardigheden behoren vaak tot een bepaalde discipline

en zijn niet meetbaar met één meetinstrument. Wel kunnen culturele vaardigheden een potentiële kernvariabele vormen, aangezien de verwerving ervan belangrijk is voor de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid. Mogelijkerwijs voorwaardenscheppend of op zijn minst interacterend met de verwerving van een specifieke culturele vaardigheid is de attitudeontwikkeling; het opbouwen van een betrokken culturele attitude of cultuurbeleving. In het basisonderwijs zijn verbanden aantoonbaar tussen positieve vakattitudes (en vakbeleving) en de competentieverwerving in de daarop volgende schooljaren (Boekaerts & Simons 1995). Er wordt dan ook in het onderwijs steeds meer aandacht geschonken en vooral belang gehecht aan de invloed van onderdelen van attitude (zoals motivatie en gedrag) op de schoolprestaties. Ook bij onderzoek naar schooleffectiviteit zijn de attitudeaspecten van groot belang (Oosterbeek & Webbink 2001).

Attituden zijn te omschrijven als oordelen die het gedrag van een individu beïnvloeden (Mcguire 1985; Bohner 2002). Het aan culturele attitudes gerelateerde gedrag kan enerzijds omschreven worden als algemene culturele vaardigheden (zoals bijvoorbeeld het kunnen hanteren van culturele gedragsregels) en anderzijds als cultuurparticipatie (deelname aan actieve en receptieve cultuuractiviteiten). Attitudes zijn dieper geworteld dan meningen, maar ze zijn wel veranderbaar aangezien ze plooibaarder zijn dan stabiele eigenschappen (Merriënboer, Klink & Hendriks 2002). Volgens de *Theory of Planned Behavior* van Ajzen (1988) zijn attitudes (en dus ook het daaraan gerelateerde gedrag) namelijk beïnvloedbaar en daardoor leerbaar. Dat komt doordat ze het gevolg zijn van onder andere gedragsintenties en subjectieve normen die beïnvloed worden door significante anderen (Ajzen 1991). Een deel van de culturele attitude van leerlingen kan aangeleerd worden, ook door middel van cultuureducatie op de basisschool. De school fungeert dan, naast de ouders, mede als Ajzens significante anderen. Zo is mogelijk ook het culturele gedrag van kinderen door culturele attitudeontwikkeling te beïnvloeden (ofwel leren). De vraag daarnaast is in hoeverre culturele kennis samenhangt met culturele attitude.

Conclusies

De conclusie is dat culturele attitude is te onderzoeken als mogelijk centraal effect van cultuureducatie. Tevens is culturele attitude samen met culturele kennis (te omschrijven als cultuurbeleving) een mogelijk centraal effect met een iets breder bereik. Beide zijn in het Limburgse onderzoek van 2005 onderzocht.

Is het te meten?

De volgende stap is het ontwikkelen van een meetinstrument. Het meten van de culturele attitude van cultuureducatie is echter een gecompliceerd gegeven. Allereerst omdat culturele

attitude een complex begrip is, een zogenaamd hypothetisch construct dat niet direct observeerbaar is (Baarda & de Goede 2001) en ten tweede omdat cultuureducatie een breed en complex leergebied is.

Beide gegevens worden hieronder eerst behandeld, waarna de constructie van het meetinstrument, namelijk een vragenlijst, en de analyse van de verkregen data worden gepresenteerd.

Wat is culturele attitude?

Een onderzoek naar een complex gegeven als culturele attitude is een observatie van meningen, gedachten, emoties of ervaringen omtrent culturele leerervaringen van leerlingen. De geëigende onderzoeksvorm hiervoor is de analyse van antwoorden op vragen uit een interview of enquête (Baarda & de Goede 2001). Gekozen is voor een gestructureerde schriftelijke vragenlijst voor de leerlingen, wegens de relatief eenvoudige organisatie- en verwerkingsmogelijkheden. Als onderzoeksgroep is gekozen voor groep 8 omdat deze leerlingen door de eindtoetsen (Cito of BNT) met deze vorm van vragenlijsten vertrouwd zijn.

Daarnaast is het van belang te achterhalen wat culturele attitude eigenlijk is en waaruit hij bestaat; welke indicatoren moeten hiervoor worden gedefinieerd? Er kan gekeken worden naar affectie, oordelen en intrinsieke motivatie (Boekaerts & Simons 1995; Merriënboer, Klink & Hendriks 2002) en naar de affectieve leerdoelen van Krathwohl: willen ontvangen, kunnen reageren en kunnen waarderen (in de zin van een positieve dan wel negatieve waarde toekennen, in tegenstelling tot onverschilligheid of desinteresse) (Shambaugh & Magliaro 1997). Om deze grove indicatoren fijner te kunnen definiëren zijn theorieën over kunstbeleving, esthetische waarneming en over intrinsieke motivatie geraadpleegd. Zo verkent Haanstra in *De Hollandse schoolkunst* de verschillende aspecten waaruit het 'beleven van kunst nu en later' volgens theoretici en onderzoekers bestaat. Hij verwijst naar de activatietheorie van Berlyne en afgeleiden daarvan (als van Scitovsky en Ganzboom), naar de assimilatietheorieën van kunstwaardering (Knulst en Zusne) en onderzoekers van esthetische waarneming (Csikszentmihaly & Robinson en Parsons). Hij spreekt over de plezierige sensatie voortkomend uit de stimulering door kunst, over de voldoening die kunst kijken en kunst maken oproept, over subjectieve voorkeuren, *pleasingness* (de aangenaamheid van de ervaring) en de samenhang met esthetische oordelen, over emoties, houden van en iets belangrijk vinden op dit moment met betrekking tot kunst, over de versterking van kunstplezier door de geleverde inspanning (ontwikkeling van kennis en kunde) en over de intrinsieke motivatie (Haanstra 2001). Kort gezegd spelen in kunstbeleving een rol: plezier en interesse, voldoening, belang hechten (status), competentie-ontwikkeling of competentiegevoel, affectieve emoties, affectieve voorkeuren, en esthetische oordelen.

De beschrijving van Thomas van sleutelervaringen en *flow* vertoont veel overeenkomst met

concepten over kunstbeleving uit de kunstwereld: het gevoel van tijdloosheid, voortkomend uit de activiteit zelf en niet in het bereiken van een doel (Robbins 2003; Thomas 2000). Als belangrijke indicatoren om *flow* te achterhalen of te bevorderen identificeert Thomas onder andere het gevoel van zinvolheid (dat iets belangrijk, nastrevenswaardig, waardevol is en je er meer van wilt) en het gevoel van competentie (zelfvertrouwen, de voldoening van vaardigheid of herkenning; aansluiting bij wat je kent, kunt, weet, begrijpt). Naast dit alles is er ook het aspect van gedrag dat gerelateerd is aan attitude. In de vorige paragraaf is dat aan de hand van Ajzens *Theory of Planned Behavior* onderbouwd.

Samengevat zijn meetbare factoren waaruit culturele attitude bestaat:

- affectie: plezier, interesse, emoties, esthetisch oordeel, voorkeuren en gevoel van voldoening hebben (in tegenstelling tot onverschilligheid en desinteresse);
- status; gevoel van waarde, belang, het aanzien waard, nastrevenswaardig en bij jou passend;
- competentie-ervaring: zelfvertrouwen en voldoening hebben in eigen kunnen en weten;
- ervaring van zinvolheid: meer willen en gevoel van verrijking;
- gedrag: feitelijke en intentionele cultuurdeelname (actief en receptief).

Deze indicatoren zijn gebruikt als uitgangspunt voor het opstellen van de vragenlijst.

Wat is cultuureducatie?

Bij het opstellen van de vragenlijst moest een aantal kenmerken van cultuureducatie in het oog worden gehouden. Bij onderzoek naar effect van cultuureducatie – een breed leergebied – dienen de verschillende vormen en disciplines gedekt worden door de meting.

Allereerst zijn er drie verschillende vormen van cultuureducatie:

- Actieve cultuureducatie: het maken en doen, kunst- en cultuuractiviteiten waarbij handen en lijf in actie komen (expressie-lessen);
- Receptieve cultuureducatie: het meemaken en beleven van kunst- en cultuuruitingen, waarbij hart en onderbuik bij wijze van spreken geraakt worden;
- Reflectieve cultuureducatie: het weten en denken over kunst en cultuur (kennis en een mening hebben), waarbij het hoofd wordt aangesproken.

Actieve en reflectieve cultuureducatie zijn in de vragenlijst zowel apart als gezamenlijk (als cultuur integraal) gemeten. Reflectieve cultuureducatie is als kennis over kunst, cultuur en cultuureducatie gemeten in een quiz.

De disciplines van cultuureducatie dienen bij meting gedekt te worden. Het gaat daarbij om:

- Podiumkunsten: allerlei vormen van theater, dans en muziek;
- Beeldende kunsten: allerlei vormen van twee- en driedimensionele kunsten, en film/fotografie;

- Literatuur: poëzie en proza;
- Cultureel erfgoed: zowel materieel als immaterieel.

In de vragenlijst zijn sommige, daarvoor geëigende vragen gesteld voor alle disciplines (zie bijlage).

Opzet van de vragenlijst

Aan de hand van de indicatoren en rekening houdend met alle vormen en disciplines zijn twee vragenlijsten opgesteld: een voor de culturele attitude en een voor de culturele kennis (een quiz). Voor beide lijsten is advies ingewonnen en inspiratie geput uit onder meer interviews met leerlingen voor en na cultuureducatieve activiteiten, bestudering van cultuureducatiemethodes voor het primair onderwijs, feedback en hulp uit zowel het onderwijsveld als uit de cultuurwereld (cultuureducatie-experts, -bemiddelaars en vakdocenten), en bij cultuureducatie-onderzoekers en -studies in het voortgezet onderwijs.

Een conceptvragenlijst is getest in proefsessies met 79 leerlingen op vier scholen, in zowel kleine groepjes (*Think Aloud Protocol*) als met grotere groepen. De verkregen data werden tevens op bruikbaarheid geanalyseerd (betrouwbaarheidsanalyses). Met deze feedback werden de vragen verbeterd en aangepast.

De definitieve vragenlijst werd beantwoord door 483 leerlingen van groep 8 op veertien scholen. Bij de keuze voor de scholen was de diversiteit van leerlingen een zijdelings selectie criterium om (binnen de beoogde range) verschillende typen leerlingen te betrekken bij het onderzoek. Gelet is op spreiding voor wat betreft ontwikkelingsniveau en sociaal-economische achtergronden van leerlingen, en de geografische en sociaal-geografische ligging van scholen. Zo deden bijvoorbeeld vier scholen uit Noord-Limburg, vijf uit Midden-Limburg en vijf uit Zuid-Limburg mee, waarvan zeven dorpsscholen en zeven stadsscholen, zowel openbaar als confessioneel, uit zowel sociaal-zwakke als sociaal-gemiddelde en sociaal-sterke buurten.

Uit de uitkomsten van de data-analyse werd duidelijk welke onderzoeksomstandigheden bevorderend waren voor een betrouwbare invulling van de vragenlijst. Dit zijn:

- Anonimiteit en gebruik van sleutellijsten voor aanvullende gegevens;
- Interactieve inleiding over kunst en cultuur;
- Opstelling in de klas zoals bij een toets, toetsconcentratie, aanwezigheid van de leerkracht;
- Voorleeshulp voor dyslectische leerlingen.

Analyse van de gegevens

Om er zeker van te zijn dat meting van de culturele attitude van leerlingen door een vra-

genlijst wetenschappelijk verantwoord is, moest statistisch onderzocht worden of er een verantwoorde score als maat voor die culturele attitude mogelijk was. Daarvoor zijn de antwoorden van alle onderzochte 483 leerlingen op de vragenlijst onderworpen aan betrouwbaarheidsanalyses en controlerende factoranalyses. Daarmee valt te constateren of een mogelijke somscore een betrouwbare en accurate maat is voor de culturele attitude, dus of de gebruikte indicatoren empirisch te onderbouwen zijn voor het meten van die culturele attitude. De maat hiervoor is Cronbachs alpha (α), die een score tussen 0 en 1.00 geeft voor interne samenhang; een schaal is goed als $\alpha \geq .80$, redelijk als $.60 \leq \alpha \leq .80$ en zwak tot slecht als $\alpha \leq .60$ (De Heus, van der Leeden & Gazendam 2002).

Uit de analyses bleek dat de totale vragenlijst voor attitude, na enige noodzakelijke aanpassingen, een hoge betrouwbaarheid heeft ($\alpha = .90$). De vereiste aanpassingen waren het schrappen van een inadequate vraag en het verwijderen van alle items over film, fotografie en bioscoop. Deze discipline bleek zeer populair te zijn onder de leerlingen, maar de antwoorden bij deze items correleerden zo slecht met alle andere items dat ze niet verantwoord bruikbaar waren in een totale somscore; de interesse, het plezier en het gedrag van leerlingen met betrekking tot deze cultuurvorm hing nauwelijks samen met hun houding ten opzichte van de andere cultuurvormen. Daarom werden alle items over deze cultuurvorm uit de oorspronkelijke vragenlijst niet meegeteld in een somscore voor culturele attitude.

De aldus aangepaste vragenlijst heeft dus een zeer hoge betrouwbaarheid als maat voor de culturele attitude van de leerlingen: $\alpha = 0.90$. Voor de drie gebruikte subschalen scoorde de vragenlijst redelijk tot goed:

- attitude ten opzichte van receptieve cultuureducatie: 0.72
- attitude ten opzichte van actieve cultuureducatie (expressielessen) : 0.71
- attitude ten opzichte van cultuur en cultuureducatie in het algemeen (integraal): 0.83

Deze delen van de vragenlijst zijn dus eventueel als zelfstandige vragenlijsten bruikbaar voor evaluatie van de leerlingattitude ten opzichte van die aspecten van cultuur en cultuureducatie.

Voor de kennisquiz werd door middel van de geëigende analyses eveneens een acceptabele betrouwbaarheid geconstateerd ($\alpha = 0.65$).

Conclusies

Uit dit deel van het onderzoek blijkt dat het mogelijk is de culturele attitude van leerlingen in het primair onderwijs wetenschappelijk verantwoord te meten. Het is mogelijk om een kwantitatieve score (als maat) voor culturele attitude (en culturele kennis) te achterhalen. De gebruikte indicatoren voor dit effect van cultuureducatie zijn hiermee empirisch onderbouwd; deze zijn daardoor bijvoorbeeld ook bruikbaar als uitgangspunt voor andere evalu-

aties of onderzoeken van culturele attitude.

Er zijn vragen bedacht voor het achterhalen van de attitude ten opzichte van zowel receptieve als actieve cultuureducatie, als voor cultuur en cultuureducatie in het algemeen.

Bij afname van de vragenlijsten is het van belang een aantal voorzorgsmaatregelen in acht te nemen, zoals: anonimiteit; toetsomstandigheden; interactieve, algemene inleiding over cultuur en cultuureducatie; en voorleeshulp voor dyslectische leerlingen.

Wordt het bereikt?

Invloeden van achtergrondkenmerken

Met de vragenlijst is onderzocht of de culturele attitude een effect was van cultuureducatie op school of het gevolg van andere invloeden. Onderzoeken onder leerlingen in het voortgezet onderwijs en onder volwassenen laten altijd een zeer sterke invloed van een aantal externe factoren zien, op zowel persoonlijk vlak (sekse en opleidingsniveau) als vanuit ouderlijke afkomst en de omgeving (Broek, Huysmans & de Haan 2005; Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003). Met een verkennend onderzoek naar schooleffecten is het mogelijk om te achterhalen of cultuureducatie op school iets oplevert voor de culturele attitude of dat die andere invloeden zo sterk zijn dat de school daar niets meer aan kan toevoegen of veranderen. Dit kan door statistisch te corrigeren voor de andere invloeden die zo'n sterk effect (kunnen) hebben op de uiteindelijk culturele houding van leerlingen. Daarvoor werden twee stappen genomen in het onderzoek: de causale effecten van achtergrondkenmerken van leerlingen werden achterhaald en het nettoschooleffect werd berekend (door middel van correctie voor die achtergrondkenmerken).

Uit onderzoeken naar cultuurparticipatie onder jongeren en volwassenen blijkt dat ouderlijk milieu, sekse en opleidingsniveau bepalende factoren zijn in de latere cultuurdeelname (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003; Nagel 2003). Omdat culturele attitude en cultuurparticipatie met elkaar samenhangen, moet mede rekening worden gehouden met die achtergrondvariabelen. Ook andere persoonlijke kenmerken of factoren uit de omgeving kunnen medebepalend zijn voor de culturele attitude. De achtergrondkenmerken worden hieronder behandeld, waarna de gebruikte onderzoeksmodellen voor deze variabelen worden gepresenteerd.

Ouderlijk milieu

Hoogopgeleide ouders brengen hun kinderen vaker en eerder met kunst en cultuur in aanraking dan lager opgeleide ouders. Deze primaire culturele socialisatie blijkt grote invloed te hebben op de latere cultuurparticipatie (Nagel 2002). Volgens de culturele reproductietheo-

rie van Bourdieu wordt de culturele interesse, betrokkenheid en participatie bepaald door de sociaal-economische afkomst; hoogopgeleide cultuuractieve ouders geven hun cultureel kapitaal door aan hun kinderen (Bourdieu & Passeron 1990). Cultuureducatie is een poging om via 'secundaire socialisatie' die ongelijkheid in cultureel gedrag en voor wat betreft 'culturele reproductie' te doorbreken door bij alle kinderen culturele competenties te ontwikkelen: de school als inhaalslag. Uit onderzoek blijkt bovendien dat de introductieleeftijd van cruciaal belang is voor de latere culturele loopbaan. Er zijn aanwijzingen dat naarmate de introductieleeftijd lager ligt, het voor het vergaren van cultureel kapitaal niet meer uitmaakt of de culturele socialisatie primair dan wel secundair is geweest (Nagel 2002; Ranshuysen 1997). In het basisonderwijs is de sociaal-economische status van het ouderlijk milieu af te leiden uit het leerlinggewicht. Iedere leerling krijgt afhankelijk van de sociale achtergrond van de ouders een bepaald gewicht toegekend, bedoeld voor het financieren van achterstandsbeleid: 1,25 voor kinderen van laagopgeleide autochtone ouders, 1,4 voor schipperskinderen, 1,7 voor zigeuner- of woonwagenkinderen, 1,9 voor kinderen met laagopgeleide allochtone ouders (www.minocw.nl/achterstanden/gewichtenregeling.htm).

Deze gewichtenregeling is echter een te grofmazige indicator voor de mate van culturele activiteit in het ouderlijk milieu. Ook Bourdieu maakt een verschil tussen het (sociaal-)economische kapitaal en het culturele kapitaal (Bourdieu 1993a; Bourdieu & Passeron 1990). Dat laatste staat voor de som van iemand culturele hulpbronnen, zoals culturele kennis, gedrag en vaardigheden, beheerste gedragscodes en contacten in culturele elites (Ganzeboom 1988). In onderzoeken naar cultuurparticipatie wordt het culturele kapitaal gemeten door onder andere te vragen naar het aantal boeken dat iemand bezit (Nagel 2003). In dit onderzoek is die invloed van dit culturele kapitaal onderzocht door vragen over wat de kinderen weten van het culturele gedrag en het culturele bezit (boeken, muziekinstrumenten, tekenmaterialen, en dergelijke) thuis.

Ontwikkelingsniveau

Op latere leeftijd blijkt de interesse in kunst en cultuur samen te hangen met het opleidingsniveau (Nagel 2003). Uit onderzoek naar sociale spreiding van het cultuurbereik blijkt dat de algehele culturele belangstelling onder hoger opgeleiden groter is dan onder lager opgeleiden (Broek, Huysmans & de Haan 2005). Ook theorieën over ontwikkelingsstadia van esthetische oordelen en de informatieverwerkingstheorie van Ganzeboom gaan er vanuit dat er een zeker niveau van cognitieve ontwikkeling en vaardigheid nodig is om van kunst en cultuur te kunnen genieten (Haanstra & Hargreaves 1995; Haanstra 2001; Voorpostel & Lippe 2001).

Omdat intelligentie dan wel ontwikkelingsniveau blijkbaar een grote invloed heeft op de

culturele belangstelling en dus culturele attitude, is dit leerlingkenmerk mede onderzocht als achtergrondeffect. Daarnaast is door een culturele kennisquiz gekeken of culturele kennis samenhangt met de culturele attitude.

Sekse

Uit een studie naar cultuurbeleving onder jongeren blijkt dat meisjes meer doen aan actieve cultuurparticipatie dan jongens (Hoorn et al. 2004). Uit onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau blijkt een eenduidige samenhang tussen sekse en cultuurbereik bij volwassenen: vrouwen zijn meer in cultuur geïnteresseerd dan mannen zowel bij receptieve als actieve cultuurdeelname (Broek, Huysmans & de Haan 2005). Of deze scheiding der seksen bij cultuurbeleving ook al op jonge leeftijd bestaat of dat die pas in de puberteit ontstaat, is tot op heden nauwelijks onderzocht.

Culturele omgeving

De mogelijkheden om cultureel actief te zijn hangen mogelijk ook af van de rijkdom van het culturele aanbod in de omgeving. In een stad hebben ouders en scholen meer mogelijkheden om kinderen in aanraking te brengen met zowel actieve als receptieve cultuuractiviteiten dan in de regio. Het vervoersprobleem blijkt altijd het grootste struikelblok voor basisscholen om (meer) culturele activiteiten te ontplooiën (Konings & van der Zant 2001). Door de aanwezigheid van theaters, musea, kunstencentra en (meer) cultureel-historische artefacten in voornamelijk stedelijke gebieden zou ook deze sociaal-geografische factor van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van culturele attitude. Aan de andere kant is er in dorpen vaak een actief cultureel verenigingsleven waar dorpskinderen als vanzelfsprekend mee opgroeien. Om deze sociaal-geografische invloeden op de cultuurbeleving van leerlingen te onderzoeken is ook de variabele van de culturele omgeving onderzocht.

Schoolinvloed: intensiteit van cultuureducatie

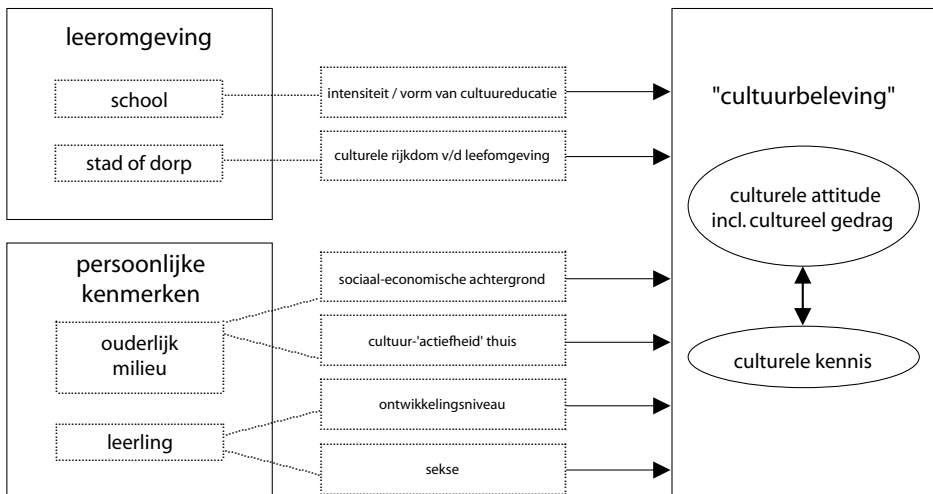
Omdat bovenstaande factoren een grote rol spelen op de ontwikkeling van culturele belangstelling, is het nog maar de vraag of de basisschool met cultuureducatie nog enig effect kan sorteren. Uit onderzoeken naar algemene schooleffectiviteit blijkt dat – bij correctie voor onder meer socio-economische aanvangsverschillen van leerlingen – de netto-opbrengst van scholen in kernvakken als taal en rekenen niet meer is dan tien tot vijftien procent. Dit wordt de toegevoegde waarde genoemd (Dronkers & Deckers 1999; Oosterbeek & Webbink 2001). Cultuureducatie neemt vergeleken met de kernvakken maar een klein deel van de onderwijstijd in beslag. De vraag is dan ook of een intensere vorm van cultuureducatie nog enige toegevoegde waarde heeft voor de culturele attitude of cultuurbeleving.

Onderzoeksmodel en overzicht van de meetinstrumenten

Figuur 2 toont het onderzoek van de geschetste invloeden van de (cultuureducatieve) leeromgeving en de relevante achtergrondkenmerken op de cultuurbeleving van leerlingen in een samenhangend model.

Voor het meten van de culturele attitude en culturele kennis zijn vragenlijsten opgesteld, zoals beschreven in paragraaf 3. Voor alle overige variabelen zijn andere meetinstrumenten gezocht, die in figuur 3 worden getoond.

Figuur 2.
Onderzoeksmodel



Figuur 3.
Overzicht van de meetinstrumenten

soort variabele	factor	variabele / dimensie	meetinstrument	meetniveau
Onafhankelijke variabelen	omgeving	culturele rijkdom van de omgeving	type omgeving	1. stad > 45.000 inwoners aanwezigheid: theater, museum, kunstencentrum 0. dorp < 8.000 inwoners afwezigheid: theater, museum, kunstencentrum
	school	intensiteit / vorm van cultuureducatie op school	expertoordeel + interviews	1. intensief / geïntegreerd 0. incidenteel / geïsoleerd
	ouders	sociaal-economische achtergrond	leerlinggewicht	1 = geen gewicht 0 = gewichtleerling
		cultuur-actiefheid thuis	vragenlijst	interval schaal (range van 0 tot 30)
	persoonlijke kenmerken leerling	ontwikkelingsniveau	eindtoets Cito / BNT (hercodering 1-9) schooladvies voor vo (hercodering 1-9)	somscore : interval schaal (range van 2 tot 18)
		seks	meisje / jongen	meisje = 1, jongen = 0
Afhankelijke variabelen	cultuurbeleving leerling	culturele attitude	vragenlijst	interval schaal (range van 12 tot 187)
		cultureel gedrag		
	culturele kennis	multiplechoice - quiz	interval schaal (range van 0 tot 100)	

Onderzoeksopzet

Om aanwijzingen voor de invloeden van achtergrondkenmerken en het nettoschooleffect te kunnen onderzoeken is een selectieve steekproef van scholen uit Limburg genomen. Daarbij is een quasi-experimentele onderzoeksopzet nagestreefd, waarbij verschil is gemaakt tussen twee vormen van cultuureducatie op scholen: intensieve en incidentele cultuureducatie. Voor wat betreft de overige schoolkenmerken is zoveel mogelijk gestreefd naar het selecteren van zo normaal mogelijke scholen: wegens mogelijke ongewenste selectie voor wat betreft de leerlingen is rekening gehouden met de buurtfunctie van de school (dat wil zeggen zonder buitengewone aanzuigende werking op leerlingen buiten de buurt, wijk of dorp), met de proportie achterstandsleerlingen en met een (voor Limburgse begrippen) gebruikelijke onderwijsvorm; traditionele vernieuwingscholen en niet-katholieke confessionele scholen zijn niet geselecteerd. Door middel van expertconsultatie is een trapsgewijze selectieprocedure gevolgd. Cultuureducatieconsulenten en bovenscholse directeuren hebben geschikte scholen voorgesteld voor onderzoek en ingedeeld bij een van beide cultuureducatievormen. Op de potentiële onderzoeksscholen zijn gestructureerde interviews gehouden met de directie, waarbij de schoolkenmerken zijn gekwalificeerd die relevant waren voor de onderzoeks-

opzet. Op basis van deze informatie zijn elf geschikte scholen met in totaal 393 leerlingen geselecteerd: vijf scholen met intensieve cultuureducatie en zes met incidentele. Voor de intensieve vorm heeft vooral de onderwijsvisie van de scholen over de mate van integratie van hun cultuureducatie de doorslag gegeven.

Dit is een eerste onderzoek met een gevalideerd meetinstrument. Wegens het relatief kleine aantal scholen en omdat alleen relatief extreme condities met elkaar zijn vergeleken, zijn de conclusies nog niet generaliseerbaar naar conclusies voor alle scholen; het zijn slechts aanwijzingen voor mogelijke effecten in de totale populatie. In een grootschaliger onderzoek zouden deze aanwijzingen heel gericht onderzocht kunnen worden voor de te schatten parameters in de totale populatie.

Analyses

1. Invloed van de achtergrondvariabelen: om het effect van cultuureducatie op de culturele attitude te meten zijn meervoudige regressie-analyses uitgevoerd waarbij alleen de persoonlijke kenmerken van de leerling zijn meegewogen (vanwege de beschikbare vrijheidsgraden door het kleine aantal scholen). Voor het meewegen van de culturele omgeving (stad of dorp) zijn tweewegvariantieanalyses uitgevoerd, waardoor zowel hoofdeffecten als interactie-effecten van de invloedsfactoren op de culturele attitude en de culturele kennis berekend zijn.

2. Nettoschooleffecten: om inzicht hierin te krijgen zijn (co)variantieanalyses uitgevoerd in twee stappen: eerst een brutoberekening waarin alleen de school en de culturele attitude zijn opgenomen, daarna een nettoberekening waarin ook de leerlingkenmerken (als coverbanden) zijn meegewogen. Uit de verklaarde variantie van de berekeningen kan de verhouding hiervan ten opzichte van de totale variantie berekend worden. Vermenigvuldigd met honderd representeert deze uitkomst het percentage toevoegende waarde dat scholen hebben op de ontwikkeling van culturele attitude (en culturele kennis).

Resultaten

Vanwege de verwachte grote invloed van ouders, sekse en ontwikkelingsniveau worden eerste deze invloeden van achtergrondkenmerken beschreven, om daarna te kijken of de invloed van school nog enig effect sorteert op de culturele attitude en cultuurbeleving.

Invloed van achtergrondkenmerken

De mate waarin ouders cultureel actief zijn en sekse van de leerlingen bleken een significant en sterk effect op de culturele attitude in de onderzoeksgroep te hebben (respectievelijk β -ouders = .39 ; β -sekse = .40, beiden $p < .001$); hoe cultuuractiever de ouders des te

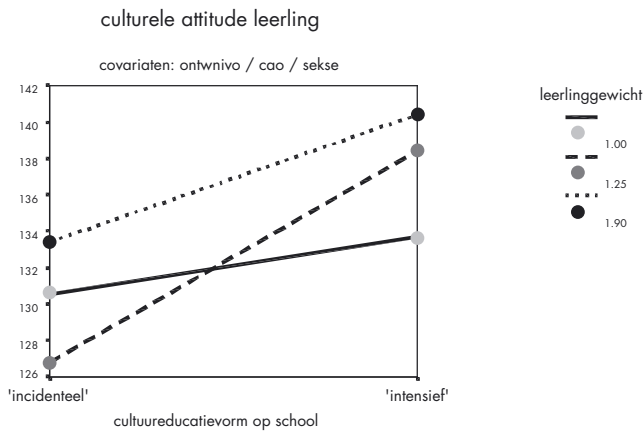
positiever de culturele attitude van de leerlingen, waarbij meisjes een significant positievere attitude hebben dan jongens. Dit komt overeen met bevindingen in soortgelijke onderzoeken onder jongeren en volwassenen. De uitkomsten van de huidige studie geven zeer sterke aanwijzingen dat deze effecten ook op de basisschool al aanwezig zijn. Nadere analyse van sekse wees echter uit dat er een significant interactie-effect was met de cultuureducatievorm: jongens van scholen met een intensieve vorm van cultuureducatie hebben een positievere culturele attitude dan jongens op scholen met incidentele cultuureducatie. Dit betekent dat de jongens op scholen met intensieve cultuureducatie uit dit onderzoek hun historische achterstand significant inlopen bij de culturele attitude ten opzichte van meisjes.

Ook het ontwikkelingsniveau is significant van invloed op de culturele attitude, maar in veel lichtere mate ($\alpha = .09$, $p < .05$). Groep 8-leerlingen die naar hogere niveaus in het voortgezet onderwijs zullen gaan, hebben een licht positievere attitude tegenover kunst en cultuur, maar het verschil met de leerlingen die naar lagere schoolniveaus gaan is niet erg groot. Uit het longitudinaal onderzoek naar effecten van CKV in het voortgezet onderwijs blijkt dat het opleidingsniveau wél een sterk effect heeft op de cultuurparticipatie (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003). De resultaten uit het huidige onderzoek kunnen erop wijzen dat het tijdens de basisschool aanwezige kleine, significante ontwikkelingsniveaueffect op de culturele attitude wordt verhoogd in de puberteit of in het voortgezet onderwijs. Een interessante vraag voor de rechtvaardiging van het cultuureducatieversterkingsbeleid is of er door (longitudinaal) vervolgonderzoek positief verschil kan worden aangetoond bij jongens die van basisscholen komen met intensievere vormen van cultuureducatie.

Het leerlinggewicht (de indicator voor de sociaal-economische status van het ouderlijk milieu) bleek geen significant voorspellend effect te hebben op de culturele attitude van leerlingen, wat betekent dat er geen verschil was in effect tussen leerlingen met of zonder leerlinggewicht. Uit nadere analyses van de verschillende leerlinggewichtgroepen, waarbij gecorrigeerd is voor de mate waarin ouders cultureel actief zijn, sekse en ontwikkelingsniveau, bleek echter dat er wel verschillen waren tussen deze groepen qua gemiddelde scores en dat die verschillen vaak samenhangen met de cultuureducatie-intensiteit van hun school. Allochtone leerlingen hadden de hoogste gemiddelde score op beide soort scholen. Dit komt overeen met uitkomsten uit het CKV1-Volgproject (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003). En leerlingen van laagopgeleide autochtone ouders op scholen met intensieve cultuureducatie hadden een opvallend hogere score dan diezelfde leerlingen op scholen met incidentele cultuureducatie (zie figuur 4). Met andere woorden: de allochtone leerlingen in de onderzoeksgroep hadden relatief een opvallend positievere cultuurattitude ten opzichte van wat onderzoeken over cultuurbereik onder volwassen allochtone bevolkingsgroepen daarover rapporteren en de 1,25-leerlingen profiteerden het meest van een intensieve vorm

van cultuureducatie voor de ontwikkeling van hun culturele attitude. De verschillen waren echter niet significant, waarschijnlijk door de te kleine aantallen gewichtleerlingen. In het licht van uitkomsten in landelijke onderzoeken naar cultuurparticipatie en het cultuurbereik van sociaal-economische groepen (Broek, Huysmans & de Haan 2005) zijn deze uitkomsten echter een aanleiding en uitdaging om door grootschaliger longitudinaal vervolgonderzoek hier meer inzicht in te verschaffen.

Figuur 4.
Grafisch plot van interactie-effecten van cultuureducatievorm en leerlinggewichten op de culturele attitude



Voor culturele kennis bleek het ontwikkelingsniveau de enige significante voorspeller te zijn van de score. Andere leerlingkenmerken als sekse of ouderlijk milieu waren niet significant van invloed op de kennisscore. De samenhang, gecorrigeerd voor ontwikkelingsniveau, van de kennisscore met de culturele attitudescore was wel significant maar erg klein ($r=0.17$, $p < 0.01$).

Effectiviteit van de school

Uit de analyses bleek dat een intensieve cultuureducatievorm wel een significant voorspellend effect had op de culturele attitude ($b = 0.09$, $p < 0.05$), maar niet op de culturele kennis. Dat bleek ook te gelden als de leerlingkenmerken sekse, ouderlijk milieu en ontwikkelingsniveau werden meegewogen. Het maakte dus voor de culturele attitude van leerlingen in de onderzoeksgroep een significant verschil op welke school ze zaten; leerlingen hadden meer kans op een hogere score qua culturele attitude als ze op een school zaten met intensieve cultuureducatie. Met andere woorden: ondanks de zeer sterke invloed van ouders en

seks (en in geringere mate ontwikkelingsniveau) op die culturele attitude, hebben de scholen toch nog enig effect weten te sorteren op de culturele attitude van hun leerlingen. De extra energie, moeite, geld en expertise die de betreffende scholen in hun cultuureducatie hebben gestoken, hebben dus zin gehad voor en effect gehad op de ontwikkeling van die culturele attitude.

Voor de verwerving van culturele kennis echter maakt het weinig verschil op welke school een kind zat. Leerlingen van scholen met intensieve cultuureducatie scoorden zelfs marginaal iets slechter dan de leerlingen op scholen met incidentele cultuureducatie van deze steekproef (maar dit verschil was niet significant). Een verklaring hiervoor kan zijn dat veel scholen met incidentele cultuureducatie in de voorafgaande interviews zeiden een echte kennisschool te zijn: mogelijk wordt culturele kennis daar (in wellicht andere lessen dan cultuureducatiegerelateerde leergebieden) beter gedoceerd dan op de cultuurintensieve scholen. Uit de analyses voor het berekenen van aanwijzingen voor de toegevoegde waarde van alle onderzoeksscholen (zowel met intensieve cultuureducatie als incidentele) bleek dat de netto-opbrengst 6,5 procent bedroeg voor de culturele attitude en 5,5 procent voor de culturele kennis. Deze geconstateerde schoolopbrengst voor cultuureducatie van de scholen in de onderzoeksgroep mag opvallend worden genoemd, als men bedenkt dat de nettoschoolopbrengst van kernvakken als rekenen en taal hoogstens tien tot vijftien procent blijkt te bedragen (Dronkers & Deckers 1999). Als men alleen al het verschil in beschikbare onderwijstijd voor beide leergebieden in aanmerking neemt, is dus (relatief gezien) het rendement van cultuureducatie zeer positief. Voor harde conclusies hieromtrent is echter grootschaliger en longitudinaal onderzoek nodig, zodat adequate statistische analyses kunnen worden uitgevoerd waarmee nog meer variabelen op schoolniveau kunnen worden onderzocht. Op die manier zou duidelijk kunnen worden welke invloed specifieke kenmerken uit de leeromgeving (zoals attitudes van leerkrachten, inzet van vakdocenten of kunstmenu's, uitvoering van vaklessen of geïntegreerde projecten, et cetera) heeft op de ontwikkeling van de cultuurbeleving van leerlingen in het algemeen en van een betrokken culturele attitude in het bijzonder.

Conclusies

Voor alle doelstellingen en beoogde effecten van cultuureducatie is een conceptueel model opgesteld en onderbouwd dat de samenhang en causaliteit van vier domeinen van cultuureducatiedoelstellingen verklaart. In dit samenhangende geheel is culturele attitude een mogelijke centrale doelstelling van cultuureducatie. Culturele attitude van leerlingen in het basisonderwijs is kwantitatief observeerbaar door een vragenlijst over de indicatoren groepen affectie, status, competentie-ervaring, zinvolheidservaring en gedrag (zowel feitelijk als intentioneel). De vragenlijst leverde na onderzoek onder 483 Limburgse leerlingen van

groep 8 een zeer betrouwbare somscore op ($\alpha = 0.90$).

Een verkennend onderzoek met deze gevalideerde vragenlijst naar de effectiviteit van de school gaf aanwijzingen dat het netto schooleffect van cultuureducatie op de culturele attitude 6,5 procent bedraagt en op culturele kennis 5,5 procent. Achtergrondkenmerken van leerlingen zijn mede onderzocht en meegewogen: culturele activiteit van ouders en sekse (meisjes) hebben een sterk voorspellend effect op culturele attitude. Het ontwikkelingsniveau van leerlingen heeft een zwak (significant) effect. Op scholen met een intensieve vorm van cultuureducatie hebben leerlingen een significant hogere score voor culturele attitude; dit komt bijna geheel voor rekening van jongens. Sociaal-economische achtergrond heeft geen (hoofd)effect op de culturele attitude, maar uit nadere analyses bleek wel dat allochtone leerlingen op alle scholen gemiddeld de positiefste culturele attitude hadden. Autochtone kinderen uit sociaal zwakkere milieus profiteren het meest van een intensieve vorm van cultuureducatie. Intensieve cultuureducatie blijkt geen significante invloed te hebben op de verbetering van culturele kennis van leerlingen.

Grootschaliger onderzoek zou generaliseerbare inzichten in deze conclusies kunnen verschaffen. Daarmee zou ook de laatste en belangrijkste vraag beantwoord kunnen worden over welke voorwaarden het leerrendement van cultuureducatie optimaliseren dan wel belemmeren. Dan kan zowel het onderwijs als de cultuur- en beleidswereld handvatten aangereikt krijgen voor het bevorderen van de cultuurbeleving en een betrokken culturele attitude van basisschoolleerlingen.

Marion Prieckaerts studeerde onderwijswetenschap met als specialisatie cultuureducatie. Zij was daarvoor twintig jaar theatermaker en dramadocent. Nu werkt zij aan de Faculteit Cultuurwetenschappen van de Universiteit Maastricht als onderzoeker van cultuureducatie in het primair onderwijs.

Literatuur

ACE. (2004). *The impact of the arts: some research evidence*. London: Arts Council England.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Baarda, D. B. & de Goede, M. P. M. (2001). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Stenfert Kroese.

- Bergman, V.** (2002). De esthetische ontwikkeling. Geraadpleegd 24-05-2004 from www.cultuurplein.nl/po/theorie/theorieen/esthetiek
- Boekaerts, M. & Simons, P. R.-J.** (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bourdieu, P.** (1993a). The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed. In P. Bourdieu (Ed.), *The Field of Cultural Production*. Cambridge/Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P.** (1993b). Outline of a Sociological Theory of Art Perception. In R. Johnson (Ed.), *The Field of Cultural Production. Essays on Art And Literature*. Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell Publishers.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Broek, A. van der, Huysmans, F. & de Haan, J.** (2005). *Cultuurminnaars en cultuurmijders. Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Heus, P. de, van der Leeden, R. & Gazendam, B.** (2002). *Toegepaste data-analyse: technieken voor niet-experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen*. 's Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie.
- Dronkers, J. & Deckers, P.** (1999). *De stabiliteit van de toegevoegde waarde van basisscholen*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen, Nijmegen.
- Efland, A.** (2000). The City as Metaphor for Integrated Learning in the Arts. *Studies in Art Education*, 41(3), 276-295.
- Freeman, G. D.** (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-137.
- Ganzeboom, H.** (1988). *Leefstijlen in Nederland. Een verkennende studie* (No. 60). Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. & Nagel, I.** (2003). *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences. *Scientific American*, 4, 18-23.

Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.

Haanstra, F. (1997). Effecten van beeldende vakken op visueel-ruimtelijk vermogen en esthetische waarneming: twee meta-analyses. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 22(1), 42-62.

Haanstra, F. (1999). Gedwongen participanten. Scholieren als cultuurdeelnemers. *Boekmancahier*(41), 243-255.

Haanstra, F. (2000). Dutch Studies of the Effects of Arts Education Programs on School Success. *Studies in Art Education*, 42(1), 20-35.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie (oratie)*. Utrecht: Universiteit Utrecht / Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F. & Hargreaves, D. (1995). *Katemen Kunsteducatie. Determinanten van leren over kunst*. Utrecht: LOKV.

Hagenaars, P. & Hoorn, M. van (2004). *Culture and School. A Survey of Politics for Arts and Heritage Education across the European Union*. Conferentie Culture and School, The Hague, Netherlands.

Henrichs, H. (1997). Een intercultureel Bildungsideaal? Doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle. *Boekmancahier*, 9(32), 136-147.

Hoorn, M. van, Kommers, M.-J., Lebouille, M., Liefink, J., Poll, J. & Vreede, M. de (2004). *Cultuurdeelname en cultuurbeleving van jongeren. Een literatuurstudie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Kamp, M. van der & Ottevanger, D. (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Konings, F. & van der Zant, P. (2001). *Waarom doen ze het? Studie-rapportage over motieven van scholen om culturele activiteiten te ontplooiën*. Gouda: Bureau ART in opdracht van ministerie van OCW.

- Luftig, R. L.** (2000). An Investigation of an Art Infusion Program on Creative Thinking, Academic Achievement, Affective Functioning, and Arts Appreciation of Children at Three Grade Levels. *Studies in Art Education, 41*(3), 208-227.
- Merriënboer, J. J. G. van, Klink, M. R. van der & Hendriks, M.** (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Nagel, I.** (2002). Papelepel of lessenaar? *Boekmancahier, 14*(54), 398-407.
- Nagel, I.** (2003). *Cultuurdeelname in de levensloop* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Oosterbeek, H. & Webbink, D.** (2001). Risico's van indicatoren van schoolkwaliteit. In A. B. Dijkstra (Ed.), *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Prieckaerts, M.** (2005). *Verlangen naar de eindeloze zee. Onderzoek naar de effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs op de cultuurbeleving van leerlingen*. Maastricht: Universiteit Maastricht & Provincie Limburg.
- Ranshuysen, L.** (1997). De netto-effecten van kunsteducatie. *Boekmancahier, 9*(32), 202-206.
- Ranshuysen, L. & Ganzeboom, H.** (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Robbins, S. P.** (2003). Basic Motivation Concepts. In S. P. Robbins (Ed.), *Organizational Behavior* (10th ed.). San Diego: Prentice Hall Pearson Education International.
- Severijnen, M.** (2006). Kunst als drankje tegen alle kwalen. *Bulletin Cultuur en School, 42*, 12-17.
- Shambaugh, R. N. & Magliaro, S. G.** (1997). *Mastering the Possibilities. A Process Approach to Instructional Design*. Boston: Allyn and Bacon.
- Siegesmund, R.** (1998). Why Do We Teach Art Today? Conceptions of Art Education and Their Justification. *Studies in Art Education, 39*(3), 197-214.
- Sternberg, R. J.** (1997). *Pathways to psychology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Thomas, K. W. (2000). Intrinsic motivation and how it works. *Training, Octobre 2000*, 130-135.

Valcke, M. (2000). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Veer, R. van der (1985). *Cultuur en Cognitie. De theorie van Vygotskij*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Voorpostel, M. & Lippe, T. van der (2001). Jongeren en cultuur. Een verklaring voor verschillen in deelname aan elitaire en populaire cultuur. *Mens & Maatschappij*, 76(3).

Wagemakers, J. (2003). *Hart(d) voor cultuur! Eindrapport Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs*. Zoetermeer.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Cito.

Bijlage: voorbeelden van vragen uit de vragenlijst

1. Vragenlijst over culturele attitude

Hoe goed vind jij jezelf in de volgende dingen?						
		heel erg goed	best goed	niet echt goed, maar ook niet slecht	best slecht	kan ik niet
a.	toneelspelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	dansen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	muziek maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	zingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	tekenen of schilderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f.	knutselen of hand- vaardigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g.	fotograferen of filmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h.	verhalen of gedichten schrijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zou jij (nog) meer willen weten of leren over:					
		Ja, heel graag	Ja, best wel	Nee, liever niet	Nee, absoluut niet
a.	toneel spelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	dansen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	muziek maken of zingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	schilderen of tekenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	knutselen of handvaardigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f.	bepaalde kunstenaars of artiesten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g.	fotograferen of filmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h.	opgravingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i.	bijzondere gebouwen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vind jij het leuk om naar de volgende dingen of plekken te gaan? (Als je er nog nooit geweest bent: lijkt het je dan leuk om er heen te gaan?)					
		Ja, heel erg leuk	Ja, best wel leuk	Nee, niet zo leuk	Nee, absoluut niet leuk
a.	toneelvoorstelling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	dansoptreden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	muziekoptreden of concert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	museum met kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f.	bioscoop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g.	bibliotheek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h.	bijzondere gebouwen (zoals kastelen, speciale torens, moderne architec- tuur, kerken, vestingwer- ken, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i.	museum met dingen over vroeger of uit andere landen (zoals werktuigen, speel- goed, kleren, huizen, machines, opgravingen, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hoe vaak doe jij in je vrije tijd (dus buiten school) een van de volgende dingen?

		(bijna) iedere dag	iedere week wel eens	iedere maand wel eens	een enkele keer per jaar	(bijna) nooit
a.	toneelstukjes spelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	dansen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	muziek maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	zingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	tekenen of schilderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f.	knutselen of handwerken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g.	fotos of filmpjes maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h.	verhalen schrijven (of gedichten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i.	boeken lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deze vragen gaan over expressie-lessen op school. Dat zijn de lessen waarin je kunt tekenen, muziek maken, handvaardigheid, verhalen en gedichten schrijven, toneelspelen, dansen, enz. Wat vind jij van die lessen?

	Ja, inderdaad!	Ja, meestal wel	Nee, meestal niet	Nee, zeker niet!
Door expressie-lessen wordt school prettiger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Door expressie-lessen kun je ontdekken dat je ergens goed in bent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Door expressie-lessen ga je anders kijken naar jezelf en andere kinderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressie-lessen, daar heb je wat aan voor je hele ontwikkeling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is leuk om anderen te laten zien wat je in die lessen gedaan of gemaakt hebt (bijvoorbeeld met een optreden of een tentoonstelling).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bij sommige theaterprojecten mag je zelf kiezen wat je wilt doen; muziek maken of zingen, dansen, toneelspelen, decor of kleding knutselen, schminken of de techniek doen.

Als jou gevraagd zou worden om mee te doen aan z'n project, wat vind je daar dan van?

- Ik zou me ontzettend verheugen om mee te doen.
- Ik zou het best wel leuk vinden om mee te doen.
- Ik heb er niet zo'n zin in.
- Daar doe ik echt niet aan mee.

Als je ergens buiten een kunstwerk ziet staan, kun je daar op verschillende manieren over denken en op reageren.

Welke reactie komt bij jou het meeste voor?

- Ik zie nooit kunstwerken.
- 'Daar snap ik toch niks van' en je kijkt er verder niet naar.
- 'Jee, wat lelijk / stom / saai / gek / et cetera'
- 'Goh, dat is mooi / leuk / interessant / grappig / etc.'
- 'Hè, wat zou dat betekenen?' en je kijkt of je er iets aan kunt ontdekken.

1. Quiz: voorbeelden van kennisvragen voor culturele kennis

Bij wie hoort rock and roll?	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Frans Bauer<input type="radio"/> Elvis Presley<input type="radio"/> André Rieu<input type="radio"/> weet ik niet
Wat hoort NIET bij tekenen?	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> perspectief<input type="radio"/> rekwisiet<input type="radio"/> vlakvulling<input type="radio"/> weet ik niet
Wie is een beroemde componist?	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Mondriaan<input type="radio"/> Mozart<input type="radio"/> Annie M.G. Schmidt<input type="radio"/> weet ik niet

Wat doet een expressionist?	<input type="radio"/> moeilijke boeken schrijven <input type="radio"/> muziek componeren voor balletgroepen <input type="radio"/> schilderijen maken om een gevoel over te brengen <input type="radio"/> weet ik niet
Kun je bij schilderen een ezel gebruiken?	<input type="radio"/> ja, om schilderijen op te zetten als je eraan werkt <input type="radio"/> ja, eigenlijk wel, want in kwasten zitten ezelscharen <input type="radio"/> nee, natuurlijk niet, dat is dierenmishandeling <input type="radio"/> weet ik niet
Welke artiesten hebben er veel last van als jij met ander publiek praat tijdens hun optreden?	<input type="radio"/> filmacteurs <input type="radio"/> toneelspelers <input type="radio"/> popmuzikanten <input type="radio"/> weet ik niet
Waarbij worden vaak rekvisieten en/of décor gebruikt?	<input type="radio"/> handvaardigheid <input type="radio"/> muzieklessen <input type="radio"/> toneelspelen <input type="radio"/> weet ik niet
Wat is een staande ovatie?	<input type="radio"/> een staanplaats bij een popconcert <input type="radio"/> een kunstwerk dat niet aan de muur hangt <input type="radio"/> als publiek bij een voorstelling of concert opstaat tijdens het applaus <input type="radio"/> weet ik niet
Wie is GEEN beroemde (Nederlandse) schilder ?	<input type="radio"/> Rembrandt <input type="radio"/> Vincent van Gogh <input type="radio"/> Frank Groothof <input type="radio"/> weet ik niet

De volledige vragenlijsten zijn bijgevoegd bij het onderzoeksrapport (doctoraalscriptie getiteld *Verlangen naar de eindeloze zee*), welke beschikbaar is via www.limburg.nl : beleid / cultuur / cultuureducatie.

Kunstmagneet Den Haag: lessen uit een succesvol project

Wil Oud

De bundel *Acht magnetische meesterwerkjes. Vier jaar Kunstmagneetscholen in Den Haag* werd gepresenteerd aan het eind van schooljaar 2004-2005, met daarin portretten van acht basisscholen en de schetsen van de Kunstmagneetprofielen. Deze omvatten leerlijnen en lessen op de vakgebieden beeldend, dans, muziek, theater, foto/film en video, en een leerlijn voor een combinatie van muziek, dans en drama. Er werd gewerkt aan naschoolse activiteiten en de scholen waren een relatie aangegaan met een culturele instelling als een orkest, een theater, een artotheek of een museum. In vier jaar tijd zijn deze profielen in samenwerking tussen het Koorenhuis, centrum voor kunst en cultuur, en de acht basisscholen ontstaan. Het begon in 1999 met het verschijnen van de notitie *Deze school is de beste school van de wereld. Verdieping van de kunst- en cultuureducatie in de Brede School*. Dit plan van het Koorenhuis omvatte de realisatie van een samenhangend kunstactiviteitenprogramma en langdurige samenwerkingrelaties met het basisonderwijs in het kader van het Brede Schoolbeleid van de gemeente Den Haag. Het Kunstmagneetproject begon in 2001. Deze bijdrage gaat over resultaten die in dit project werden geboekt. De bevindingen zijn ontleend aan de monitor van dit project, uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut. Er is gerapporteerd over de vorderingen op projectniveau na de eerste peiling in 2002-2003 en na de tweede en tevens laatste peiling in 2004-2005. Onlangs is gesproken met een medewerker van het Koorenhuis over ontwikkelingen nadat het project was afgelopen. Na een beschrijving van de context van het project komen de opzet en uitvoering van de monitor aan bod. Daarna wordt ingegaan op bevindingen uit de eerste meting en die uit de laatste meting; daaruit blijken ook de factoren die belemmerend of bevorderend zijn geweest in dit vernieuwingsproces. De vraag is tenslotte welke lessen uit dit project getrokken kunnen worden voor nieuwe initiatieven om de cultuureducatie in het primair onderwijs te versterken.

De beleidscontext

In 1999 formuleerde de gemeente Den Haag plannen voor de opzet van de Brede Buurtschool ter verbetering van ontwikkelingskansen van kinderen op school, in het gezin en in de vrije tijd. Dit in het kader van het gemeentelijk achterstandsbeleid. Basisscholen konden hun eigen plannen voor samenwerking met buitenschoolse instellingen en meerjarenplannen tot voorjaar 2000 indienen. Een van de beleidskaders van de gemeente was *Cultureel-maatschappelijke vorming en begeleiding en sport*, en betrof binnen- en buitenschoolse activiteiten van culturele en welzijnsinstellingen in samenwerking met en in aansluiting op het onderwijs. Om in aanmerking te komen voor subsidie doorliep de school bij de

planvorming een aantal stappen: 1. visieontwikkeling; 2. beleidsvoorbereiding; 3. beleidsbepaling en goedkeuring van het plan; 4. uitvoering; 5. evaluatie. Een deel van de scholen wilde actiever worden op het terrein van de cultuureducatie, met als motief dat er te weinig samenhang was in de activiteiten die binnen- en buitenschools werden ondernomen. Er was toen al contact tussen het Koorenhuis en het onderwijs over de Kunstmagneten.

Magneetscholen zijn oorspronkelijk in de VS opgezet om door een bepaald profiel – bijvoorbeeld op het gebied van de sport of de kunsten – leerlingen aan te trekken met een bijzondere belangstelling voor het specifieke kenmerk van de school, mede om segregatie tegen te gaan. Zo ontstonden *Art Magnet Schools*. In Amsterdam werd in die jaren met de opzet van Kunstmagneetscholen geëxperimenteerd. De nadruk ligt op de structurele aanpak van cultuureducatie, om leerlingen een brede ontwikkeling te bieden, aantrekkelijke scholen voor kinderen en ouders te zijn en cultuurparticipatie te bevorderen.

Een Haagse variant van de Kunstmagneetschool

Het Koorenhuis had al allerlei activiteiten voor het onderwijs in het aanbod zoals incidentele projecten, kunstkisten of cursusaanbod voor verschillende doelgroepen, zoals voor de Verlengde Schooldag, maar de ambitie reikte verder. De instelling wilde komen tot structurelere activiteiten waarbij consultants en vakdocenten langdurig konden samenwerken met scholen. Die samenwerking bestond al voor de De la Rey basisschool, waar sinds 1998 werd gewerkt aan een muziekprogramma, geïntegreerd in het curriculum. Bij de planontwikkeling is het Koorenhuis geïnspireerd door verschillende bronnen, zoals het model van en de succesvolle ervaringen met de Kunstmagneetscholen in Amsterdam. Het Koorenhuis ging niet uit van een vast model voor een Kunstmagneet, want scholen verschillen qua visie, doelstellingen, disciplines en organisatie, zo leerde de ervaring met de Amsterdamse magneetscholen. Belangrijk kenmerk zou zijn dat de scholen zelf invulling geven aan het programma en het Koorenhuis maatwerk levert bij de ontwikkeling en uitvoering. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 8 zou een vast onderdeel van het curriculum zijn en volgens de plannen worden vertaald in een lesprogramma, waarin leerlingen kennis, vaardigheden en ervaringen opdoen op het gebied van een of meer kunstdisciplines. Lessen onder en na schooltijd zijn deel van het programma. Een dergelijk structureel programma kon volgens de plannen alleen tot stand komen dank zij de gezamenlijke inspanningen van en de samenwerking tussen medewerkers van het Koorenhuis en het eigen docententeam.

De theorie over meervoudige intelligentie van Howard Gardner is een inspiratiebron bij de plannen wegens de aandacht voor verschillen tussen leerlingen en hun sterke kanten, uitgaande van intelligenties die worden onderscheiden, te weten: verbaal-linguïstisch, logisch-mathematisch, visueel-ruimtelijk, muzikaal-ritmisch, lichamenlijk-kinesthetisch, naturalistisch,

interpersoonlijk en intrapersoonlijk. Voorts stoelden de plannen op het model van de *artist in residence* waarbij kunstenaars werken met specifieke doelgroepen in een educatieve omgeving en vanuit eigen kennis en ervaring een programma samenstellen. Het nieuwe programma moest worden gezien als een wezenlijk onderdeel van het imago van de school.

Een samenwerkingsovereenkomst

In het voorbereidingsjaar in 1999-2000 werd een informatieronde en een selectieprocedure gehouden en was er overleg met de gemeente over de invulling en bekostiging. De gemeente stelde als voorwaarde voor financiering dat de vakdocenten voldoende pedagogisch-didactische kwaliteiten zouden verwerven, zodat de groepsleerkracht niet meer bij de lessen hoefde te zijn. Zo kon een bijdrage worden geleverd aan het inperken van het lerarentekort. Uitgangspunt was dat het programma na vier jaar gereed was en gedocumenteerd en dat andere scholen er gebruik van konden maken, zonodig met kleine aanpassingen. Er bleven acht scholen over die zich wilden inzetten voor een Kunstmagneetprofiel met een intensief, doorlopend, kunsteducatief programma. Andere scholen wensten een minder intensief programma. Van de scholen werd verwacht dat zij bereid waren tot samenwerking voor een vierjarige project, zouden werken aan een eigen visie op cultuureducatie, een keuze zouden maken voor verdieping op het gebied van een of meer disciplines, zouden werken aan draagvlak en de coördinatie van de activiteiten een plaats zouden geven in de schoolorganisatie. Er werden programma's gemaakt met leerlijn en lespakket, samenwerking met een culturele instelling en naschoolse activiteiten voor bepaalde vakgebieden. Het betrof de volgende basisscholen en hun vakgebied: Bavinck: multidisciplinair met muziek, dans en theater; De la Rey: muziek; Elout van Soeterwoude: theater; Grote Beer: beeldend; Het Spectrum: dans; Koningin Beatrix: muziek; Paul Kruger: foto, film en video; Prinses Irene: theater. Drie van de scholen waren al actief in het schooljaar 2001-2002.

In 2001 sloten de drie partijen – de gemeente, het Koorenhuis en de acht basisscholen – een overeenkomst voor een periode van vier jaar en begon het project. In de samenwerkingsovereenkomsten waren de taken en verantwoordelijkheden op hoofdpunten als volgt verdeeld. Het Koorenhuis leverde de projectleiding en na het eerste jaar consultants voor het maken van nieuwe lesprogramma's. De consultants kregen ook een taak in de deskundigheidsbevordering en ondersteuning van het team. Vakdocenten van het Koorenhuis behartigden gedurende het project in overleg met de consultants de proefuitvoering van leerlijn en lessen, en het bijstellen van de lessen. Alle contractpartijen investeerden geld in het project; de subsidie van de gemeente voor de scholen daalde in de loop van de projectjaren en de bijdrage van de scholen steeg. Het Koorenhuis investeerde in de eerste projectjaren meer dan in de latere projectjaren en de scholen kochten de diensten van het

Koorenhuis in.

Op projectniveau werd een Stedelijk Overleg geformeerd met de contactpersonen voor overleg tussen de gemeente, het Koorenhuis en de scholen. Op schoolniveau werd de vorming van een interne werkgroep met teamleden en consulent door de projectleiding bepleit en in het Koorenhuis was er overleg tussen leden van het management, en tussen consulenten en vakdocenten.

De monitoring en evaluatie van het project

Het SCO-Kohnstamm Instituut maakte op verzoek van de gemeente begin 2002 een plan voor een monitor met als doel na te gaan hoe het Kunstmagneetproject werd gerealiseerd en of de doelen na vier jaar waren bereikt. De monitor werd toegespitst op het volgen en evalueren van het samenstellen en de proefinvoering van het curriculum voor de verschillende disciplines, en de opbrengst hiervan. Ook de vraag naar de overdraagbaarheid was aan de orde. Het ging in deze fase nadrukkelijk niet om een effectonderzoek onder leerlingen. De evaluatievraag had betrekking op drie niveaus: het totale project; de school en de externe relaties van de school; het primaire proces met de activiteiten van consulenten, vakleerkrachten, groepsleerkrachten en leerlingen. De monitor werd in twee fasen uitgevoerd: een beginmeting in 2002-2003 en een eindmeting in 2004-2005. De twee hoofdvragen waren:

1. In hoeverre zijn de volgende aspecten gerealiseerd zoals beoogd?
 - de projectdoelstellingen
 - de projectactiviteiten voor het samenstellen en uitvoeren van het curriculum
 - de noodzakelijk randvoorwaarden
2. In hoeverre zijn leerlijnen en lespakketten overdraagbaar naar andere scholen?

De volgende beschrijvings- en beoordelingsmatrix vormt de basis voor de opzet van de monitor.

Tabel 1.

Beschrijvings- en beoordelingsmatrix (Van Schooten 1997; Stake 1967)

Beschrijving		Beoordeling	
Geplande activiteiten	Gerealiseerde activiteiten	Successcriteria voor activiteiten	Evaluatie activiteiten
Noodzakelijke randvoorwaarden	Gerealiseerde randvoorwaarden	Successcriteria voor randvoorwaarden	Evaluatie voorwaarden
Beoogde doelstellingen	Gerealiseerde doelstellingen	Successcriteria voor doelstellingen	Evaluatie doelstellingen

Dit evaluatiemodel is een vertaling van een model van Robert Stake, gepresenteerd in de paper *The Countenance of Educational Evaluation* (1967) en ook in het artikel *To Evaluate an Arts Program* (1975) wordt hier aandacht aan besteed. Het model biedt een structuur voor de opzet en uitvoering van een evaluatie uitgaande van de zogenoemde *responsive-evaluation* benadering. Deze aanpak is breed opgezet en biedt meer informatie dan een methode waarin alleen aan de hand van formele meetinstrumenten zoals eindtoetsen wordt bepaald of doelstellingen worden bereikt. Vertrekpunt van het evaluatiemodel is dat de bevindingen nuttig en bruikbaar zijn voor de direct betrokkenen in een project. Nagegaan wordt welke doelen zij zich precies stellen, hoe zij denken deze te bereiken en welke factoren vanuit verschillende perspectieven als belemmerend of bevorderend worden ervaren. In het besef dat de werkelijkheid weerbarstig is en door allerlei omstandigheden nooit alle geplande aspecten van een proefproject werkelijk kunnen worden uitgevoerd, werd vooraf rekening gehouden met noodzakelijke tussentijdse aanpassingen.

Het model is een bruikbare aanpak voor een monitor van dit project, waarin het programma en de implementatie ervan nog volop gaande zijn en de betrokkenen zo feedback kunnen krijgen op de activiteiten, randvoorwaarden en resultaten, om deze zonodig bij te kunnen stellen. Het omvat een beschrijvend en een beoordelend deel; het programma kan aan de hand van te formuleren maatstaven voor succes – zogenoemde succescriteria – worden geëvalueerd. Bij de doelstellingen gaat het om de uiteindelijke opbrengst van dit project: het realiseren van leerlijn en lessen, van de integratie en implementatie daarvan in het programma en van de overdraagbaarheid naar andere gebruikers. Met activiteiten worden bedoeld de inspanningen voor het ontwerpen en implementeren van de leerlijn en lessen van de gekozen discipline(s), en de relatie die daarbij wordt gelegd met het overige onderwijsaanbod en de verplichte en niet-verplichte buitenschoolse activiteiten. De nadruk ligt hier op het proces. Bij de noodzakelijke randvoorwaarden gaat het om de personele, organisatorische, materiële, financiële en bestuurlijke randvoorwaarden. Zo spelen bijvoorbeeld de deskundigheid en arbeidsvoorwaarden van docenten mee, de logistiek, evenals de organisatie – zoals de vorming van een interne werkgroep – en de faciliteiten.

Succescriteria bij de eerste en laatste peiling

Ter voorbereiding op de eerste peiling werden relevante documenten en literatuur geraadpleegd, gevolgd door interviews met de schoolleiding, de consultants en vakdocenten, en de projectleiding. De interviews met de diverse betrokkenen waren bedoeld om informatie te krijgen over de invulling van de criteria en over de opvattingen, de uitvoering in de praktijk en de stand van zaken van het project. Voor de beginmeting was er een interviewleidraad, geordend in drie domeinen; de verzamelde informatie is volgens deze structuur samengevat:

- a. De opzet en (proef)uitvoering van een curriculum op maat van de school (Wat is het motief voor deelname aan het project? Welke doelen worden beoogd? Welke zijn gerealiseerd zoals beoogd?)
- b. De implementatie en integratie van het curriculum op schoolniveau (Worden de leerlijn en de lessen gerealiseerd zoals beoogd? Worden ouders bij het project betrokken?)
- c. Doelmatige randvoorwaarden (Worden de werkgroep, de personele randvoorwaarden en de overige randvoorwaarden gerealiseerd zoals beoogd?)

Vervolgens zijn maatstaven voor succes geformuleerd uitgaande van de doelstellingen van het project, literatuur over kwaliteitseisen ten aanzien van het aanbod, en op basis van de deskundigheid en ervaring van medewerkers die zij in interviews inbrengen. Het gaat om kenmerken van het programma die bevorderlijk worden geacht voor het slagen van het project, maar op deze punten konden zich ook knelpunten voordoen die de voortgang en het rendement belemmerden. De opgave was om oplossingen te vinden voor eventuele knelpunten. Kwantitatieve gegevens, die bij de laatste peiling halverwege het laatste projectjaar waren verzameld met een schriftelijke vragenlijst, werden aangevuld met informatie uit interviews over de hiervoor genoemde domeinen. De maatstaven die in tabel 2 zijn opgesomd bieden voor de eerste en laatste rapportage de kapstok voor beschrijving en analyse van de vorderingen in de praktijk en van de ervaren belemmeringen met overeenkomsten en verschillen tussen de scholen. Er werd gerapporteerd op projectniveau. De bevindingen voor de verschillende domeinen worden hierna op projectniveau besproken, waarbij begin- en eindmeting worden onderscheiden en een beeld wordt gegeven over de gang van zaken tijdens het project.

Tabel 2.

Overzicht van maatstaven voor succes (Oud, Ledoux 2003)

Ad a:	Ad b:	Ad c:
Ontwikkeling en proefuitvoering van het curriculum	Implementatie op schoolniveau	Randvoorwaarden
<p>Leerlijn</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. beschrijving van kernelementen, basisvaardigheden en opbouw 2. aansluiting op specifieke visie of benadering van de school 3. aanpassing aan specifieke randvoorwaarden van de school 4. flexibiliteit en uitvoering van dynamische lessen 5. leerlingen raken vertrouwd met de mores van het vak 6. geen tijd en energie verliezen door ordeproblemen 7. volgen en vastleggen van vorderingen van én voor leerlingen 	<ol style="list-style-type: none"> 8. management krijgt zicht op de stand van zaken bij ontwikkeling van het curriculum 9. uitwerking van de inhoudelijke grondslag 10. de integratie van het curriculum in het onderwijsaanbod 11. overdraagbaarheid voor huidige en toekomstige gebruikers 12. samenhang van binnen- en buitenschools aanbod 	<ol style="list-style-type: none"> 13. versterking van het draagvlak in het team 14. voldoende kwalificering van de vakdocent 15. voldoende kwalificering van de groepsleerkrachten 16. vergroting van betrokkenheid van ouders 17. scheppen van adequate vormen van overleg 18. opzet van interne werkgroep/coördinatie 19. adequate materiële en organisatorische condities in de school 20. voldoende financiële randvoorwaarden

Ontwikkeling en proefuitvoering van het curriculum

In het eerste domein zijn criteria geformuleerd ten aanzien van de leerlijn en de lessen die het hart vormen van het profiel. De opgave voor consultants en vakdocenten was om op elke school te komen tot een doorlopende leerlijn en een lespakket waarin de essenties van het vakgebied zijn opgenomen en waarmee leerlingen van de laagste tot hoogste leerjaren basiskennis, inzicht, vaardigheden en ervaringen op het betreffende vakgebied kunnen opdoen. Het curriculum diende aan te sluiten bij de visie, behoeften, wensen en mogelijkheden van die specifieke school: een programma op maat. Het ging er immers om dat een school een eigen Kunstmagneetprofiel zou krijgen waarvan de leerlijn en lessen weliswaar het hart vormen, maar ook wordt gekenmerkt door de integratie van kunst- en cultuuronderwijs. Ook het ketenaanbod – de samenhang tussen binnen- en naschoolse activiteiten – en de structurele samenwerking met een culturele instelling – de zogenoemde adoptie – waren beoogde kenmerken. Het programma zou ook moeten aansluiten bij de randvoorwaarden van de school. Dit geheel stelde meer eisen dan alleen de beschrijving van de essenties van het vakgebied. In de beginfase moest flexibel gebruik gemaakt kunnen worden van het lesmateriaal. Het bood de nodige ruimte voor de eigen invulling door de vakdocent, die het materiaal moest beproeven en bijstellen. Het pakket zou geen uitgewerkte methode worden.

Bronnen die door consultants en vakdocenten werden benut waren de plannen voor dit project, vakliteratuur, kerndoelen, methodes, feedback van collega-deskundigen, externe deskundigen. Ook werd geput uit de eigen deskundigheid die in de opleiding wordt geboden en in de praktijk is opgedaan. Tevens werden plannen uitgewisseld met medewerkers van de school in een werkgroep of met een contactpersoon van de school om deze te toetsen aan de visie, wensen, behoeften en mogelijkheden van de school.

De eerste peiling

De leerlijn bood een raamwerk voor het maken en geven van lessen. Bij de uitvoering van de proefflessen kwamen de sterke en zwakke kanten van het materiaal aan het licht en werd duidelijk welke aanpassingen de lessen en de leerlijn vergden. Het proces vorderde, maar stuitte ook op een aantal knelpunten.

De leerlijn voor muziek was bij de eerste peiling al in een vergevorderd stadium, hiermee was al ervaring opgedaan op de De la Rey-school. Voor de andere leerlijnen lagen er meer of minder uitgewerkte concepten, nieuw gemaakt of op basis van reeds beschikbaar materiaal. Voor twee scholen die later waren begonnen moest conceptmateriaal nog voor een groot deel worden ontworpen (multidisciplinair, foto/film/fotografie). Aansluiting bij de visie en benadering van de school vroeg veel tijd voor uitwisseling en overleg. Zo werd afgezien van een koppeling tussen taalonderwijs en de leerlijn theater. Omdat de kernelementen van drama onvoldoende tot hun recht kwamen moest een nieuwe invulling worden gevonden, maar extra tijd was niet begroot. De relatie met de vakken werd wel geambieerd, er werd mee geëxperimenteerd, maar de invulling en uitwerking ervan voor alle groepen was nog onduidelijk. Dit gold vooral voor het aansluiten bij vakinhouden, zoals bij een complex pakket als een multidisciplinair programma.

Een van de voorwaarden van de gemeente was dat vakdocenten de lessen zelfstandig zouden uitvoeren zonder aanwezigheid van de groepsleerkrachten, die de tijd dan vrij konden maken voor andere taken. Zo kon worden bijgedragen aan het oplossen van het lerarentekort. In de beginperiode is al vrij snel afgestapt van dit plan. Alle partijen kozen voor aanwezigheid van de groepsleerkracht bij de les. Orde houden, het bevorderen van betrokkenheid van de diverse partijen, verbreding van kennis en versterking van het draagvlak in het team waren hiervoor belangrijke argumenten. Er werd van dit principe afgeweken als de organisatie van de lessen dit noodzakelijk maakte, zoals bij het werken in de donkere kamer of in het ateliermodel.

Het bleek in het begin niet eenvoudig om geschikte vakdocenten te vinden die in staat waren met deze leerlingen in het basisonderwijs te werken, dynamisch les te geven, de cultuur van de school goed aan te voelen en een bijdrage te leveren aan het ontwerpproces.

Verwacht werd dat zij over praktijkervaringen konden rapporteren, knelpunten expliciet konden maken en voorstellen konden doen voor bijstelling. Lessen kunnen schrijven die overdraagbaar zijn was ook een kwaliteit waarop zij aanvankelijk niet geselecteerd waren. Het bleek moeilijker dan verwacht om de achtergronden van de inhoud, de opbouw van de leerlijn en vooral om de lessen te beschrijven. De beschrijving was nodig om het programma te kunnen overdragen, maar dat liep in een aantal gevallen vertraging op. Vakdocenten beschikten niet altijd over voldoende schrijfvaardigheden voor deze taak. Genoemde eisen leidden, mede door aanstelling op uurbasis als freelancer, in een aantal gevallen tot voortijdig vertrek van vakdocenten. Zij gaven de voorkeur aan een andere baan in de kunstsector. De wisseling van vakdocenten vormde een belemmering voor de continuïteit, want elke nieuwe vakdocent had een eigen visie en moest weer ingewerkt worden. Voor het volgen en vastleggen van de vorderingen van leerlingen was in het tweede projectjaar nog weinig animo. Een school experimenteerde met het portfolio, maar voor de andere had dit geen prioriteit. Het totstandkomen van adoptie – de samenwerking met een culturele instelling – moest voor de meeste scholen nog gestalte krijgen. Op bijna alle scholen waren er naschoolse activiteiten in het kader van de Verlengde Schooldag. Naschoolse lessen muziek sloten aan bij die onder schooltijd in het kader van het muziekprofiel.

De laatste peiling

Halverwege het laatste projectjaar waren medewerkers erin geslaagd leerlijnen af te ronden en de achtergronden hiervan te beschrijven als kenmerk van een Kunstmagneetprofiel met een adoptieplan en ketenaanbod voor de verschillende vakgebieden. Volgens de projectleiding waren er goed doordachte leerlijnen samengesteld met algemene en specifieke doelen, adequate ordening van de leerstof en adoptie. In bijna alle gevallen waren externe deskundigen geraadpleegd bij de samenstelling van de leerlijn, zoals docenten methodiek/vakdidactiek of consultants werkzaam bij een andere instelling.

In de schoolplannen werd melding gemaakt van het Kunstmagneetprogramma, maar meestal was dit beperkt tot enkele algemene punten als doelstellingen en de betekenis voor het kind. Andere scholen besteedden er in het schoolplan uitgebreider aandacht aan. Er werd ook verwezen naar beschrijving van het programma met leerlijn en lessen. Hierin werd enkele keren melding gemaakt van de specifieke methodiek van een of meer vakgebieden of actuele ontwikkelingen in de kunsteducatie. Randvoorwaardelijke aspecten waren in het schoolplan of in de leerlijn opgenomen.

In de praktijk was er sprake van een specifieke pedagogisch-didactische aanpak op een paar scholen, maar in de meeste gevallen bleef de aanpak ad hoc, bijvoorbeeld bij evenementen. Er werd uitgegaan van een zelfstandige rol van het vak en een eigen taak en

verantwoordelijkheid voor de vakdocent.

Voor de meeste scholen kwam in dat jaar ook een lessenpakket gereed, maar dit pakket moest meestal nog een tweede keer worden uitgevoerd en eventueel aangepast. De leerlijn en lessen omvatten productieve, receptieve en reflectieve activiteiten. Leren door zelf doen was volgens de ontwerpers voor de leerlingen van groot belang. Daarop lag in de lessen sterk de nadruk wegens een korte spanningsboog of beperkte Nederlandse taalvaardigheid bij de leerlingen. Groepsleerkrachten, die meestal bij de lessen als observator aanwezig waren, ondernamen ook activiteiten die pasten bij de les van de vakdocent, soms met ondersteuning van een methode. Met het gebruik van het portfolio zijn drie scholen gestart, maar andere scholen vonden dat nog niet belangrijk. Ook aan het eind van het project bleek dat sommige experimenteerden met het volgen en vastleggen van de vorderingen van leerlingen in een digitaal portfolio, maar voor de meeste had dit geen prioriteit. Beoordelen bleek een moeilijk onderdeel; scholen wilden niet te veel vernieuwingen tegelijk.

De meeste lesspakketten werden als uitvoerbaar beschouwd voor de vakdocenten. Voor doorsnee leerkrachten die niet zijn bijgeschoold, zijn ze veel minder goed uitvoerbaar, met uitzondering van het pakket voor het vakgebied beeldend dat door groepsleerkrachten werd gebruikt. Verder bleek dat de scholen vooral naar de uitvoering van lessen kijken, omdat het slagen van de leerlijn ervan afhangt. Uitvoering vereist immers naast vakbekwaamheid ook voldoende pedagogisch-didactische bagage en affiniteit met de leerlingen. Er werd onderscheid gemaakt tussen lessen op papier en de lessen in de praktijk.

Knelpunten bleken meestal maar bij een deel van de groepen voor te komen. Het ging dan over randvoorwaarden, organisatie, vaardigheden van de leerlingen, bagage van vakdocenten en groepsleerkracht et cetera. Consulanten zagen wel vaker knelpunten op meer scholen en in meer groepen dan de scholen zelf, die ze meestal wel als oplosbaar beschouwden.

Implementatie en integratie op schoolniveau

De criteria gaan over de functie, rol en taak van het management, de integratie van het programma, de overdraagbaarheid en de samenhang tussen binnen- en buitenschools aanbod.

De eerste peiling

Om zonnodig bij te sturen zou het management zicht moeten houden op de activiteiten en de vorderingen. In de praktijk bleek dat op vakinhoudelijk gebied en bij de implementatie sterk werd geleund op de consultants en vakdocenten, want de vakinhoudelijke deskundigheid kon volgens de scholen niet worden gevraagd van teamleden. Aangezien de consultant en vakdocent bij de eerste peiling als de belangrijkste dragers van de ontwikkeling en imple-

mentatie werden gezien, moest er nog veel werk worden verzet voordat de implementatie en integratie van het programma door de school volledig werd overgenomen.

Bij de eerste peiling verschilden de scholen in de vorderingen bij het opnemen van het kunsteducatieve aanbod in het onderwijsprogramma. Over de integratie van het programma in het curriculum had een aantal scholen duidelijke opvattingen, zoals aansluiting bij het concept van meervoudige intelligentie, passend bij de Jenaplanaanpak of aansluitend bij methodes wereldoriëntatie zoals de Grote Reis. De meeste scholen zagen de leerlijn en de lessen als een zelfstandig onderdeel van het onderwijsaanbod dat niet nauw hoeft samen te hangen met het overige onderwijs. De aanwezigheid van de groepsleerkracht bij de lessen werd wel als een belangrijke voorwaarde gezien voor integratie van het programma en voor de versterking van het draagvlak.

Door onzekerheid over de financiering was bij de eerste peiling nog niet voor alle scholen duidelijk wie de toekomstige gebruikers van het materiaal zouden zijn: de vakleerkrachten, de groepsleerkrachten of beiden. Het was van belang voor het maken van lesbeschrijvingen om te weten voor welke doelgroep het materiaal wordt geschreven. De voorkeur ging uit naar vakdocenten bijvoorbeeld voor muziek en dans, wegens hun competentie op het vakgebied. Inzet van vakdocenten vereist wel een financiële investering door de school. Alleen het vak beeldend zou aan de hand van lesbrieven door groepsleerkrachten zelf worden behartigd. Ook was het bereiken van samenhang tussen binnen- en buitenschools aanbod afhankelijk van financiële condities, maar tevens speelde hier verdeling van verantwoordelijkheden een rol. Op twee scholen was er een koppeling met naschoolse activiteiten in het kader van het project. Daarnaast waren er activiteiten voor de Brede School en Verlengde Schooldag.

Aanbevolen wordt in de monitor dat de scholen in de volgende fase de voortrekkers zouden worden van de vernieuwingen die zij als Kunstmagneet beogen. Zij zouden zelf besluiten moeten nemen over de manier waarop de activiteiten worden voortgezet, ook naar aanleiding van knelpunten die werden gesignaleerd.

De laatste peiling

Bij de laatste peiling had de implementatie duidelijk vorm gekregen. Leden van het management namen deel aan het overleg van de interne werkgroep, behartigden coördinatietaken, droegen verantwoordelijkheid voor de planning en inroosteren en dergelijke. Zo hielden zij zicht op de lopende zaken, maar ook andere teamleden voerden relevante taken uit.

De vakgebieden behielden een zelfstandige plaats in het onderwijs; verder koos elke school een eigen invulling voor de samenhang in het curriculum. In een van de profielen wordt bijvoorbeeld de werkwijze van de school die is geënt op het concept meervoudige intel-

ligentie bij de leerlijn en lessen toegepast. Het programma voor foto, film en video had een *pool-outsysteem* – waarbij een groep leerlingen uit de klas wordt gehaald – maar sloot ook bij methodegebruik aan. Dans en muziek golden veel meer als zelfstandig vak. Structurele aansluiting was meestal geen doel voor de scholen. Argumenten waren dat het programma moeilijk is te verenigen met het volgen van methoden, structurele aansluiting een intensieve communicatie tussen vakdocenten en team vergt, en alleen dank zij de deskundigheid van de vakdocent het vak tot zijn recht kan komen.

In het belang van de overdraagbaarheid is voor de beschrijving van leerlijnen een stappenplan gebruikt en voor de lesbeschrijvingen een format met kenmerken die in alle lessen terugkomen. Adoptieplannen en activiteiten zijn sinds het tweede projectjaar ondernomen en opgenomen in de schoolplannen of in het lespakket. Er was nog geen nauwe relatie met Verlengde-Schooldagactiviteiten.

Doelmatige randvoorwaarden

De criteria betreffen de personele, organisatorische en materiele randvoorwaarden. Het gaat om draagvlak, adequate vormen van overleg, organisatie en middelen.

De eerste peiling

Op het gebied van de randvoorwaarden zijn in de beginperiode de volgende knelpunten ervaren. Er waren verschillen tussen de scholen als het gaat om het draagvlak, dat op sommige scholen nog niet sterk was. Op een van de scholen was het team niet betrokken geweest bij het besluit om in het project te participeren en werd pas daarna op de hoogte gesteld. Dit leidde aanvankelijk tot verzet en was ongunstig voor het draagvlak. Verder bleken onzekerheden over de verdeling van de verantwoordelijkheden en over kennisoverdracht ongunstig voor het draagvlak, na het vertrek van de consultants.

De kwaliteiten van de vakdocenten waren ook van invloed. Als vakleerkrachten niet over de benodigde pedagogisch-didactische kwaliteiten beschikten, ontstond ergernis, het betekende extra belasting van de leerkrachten en dat ging ten koste van de steun voor het project. Dit kwam enkele keren voor. Waren leerlingen en leerkrachten enthousiast over de uitvoering van de lessen, dan nam de instemming en steun toe. Daarnaast zouden ter versterking van het draagvlak ook groepsleerkrachten zich inhoudelijk moeten verdiepen in de essenties van het curriculum voor de integratie en continuïteit van het programma. En overdraagbare lessen waren er nog onvoldoende om te komen tot de overdracht van kennis en ervaring. De betrokkenheid van ouders werd voorts als een factor genoemd voor de groei van de belangstelling onder leerlingen. Toch bleken ouders moeilijk te mobiliseren, zeker overdag. Er was een bewust actieplan nodig om ouders erbij te betrekken, met bijvoorbeeld presenta-

ties tijdens rapportbesprekingen. Voor lessen na schooltijd waarvoor een vergoeding werd gevraagd, was de motivatie van ouders nodig.

Voor de communicatie waren de verschillende vormen van overleg op school- en projectniveau onmisbaar. Op de meeste scholen werden de contacten tussen teamleden, consultant en vakdocent onderhouden in een interne werkgroep en/of door een coördinator. Uitwisseling over het verloop van de activiteiten was nodig om overeenstemming te bereiken over de doelstellingen, de invulling en organisatie. Vanuit het Koorenhuis werd het vormen van een interne werkgroep dan ook sterk bepleit. Ontstonden er om welke reden dan ook misverstanden, onduidelijkheden of irritaties dan werden in de werkgroep oplossingen gezocht. De ervaring van de projectleiding was dat problemen op schoolniveau moesten worden opgelost en niet op projectniveau. Omdat de schoolteams keuzes moesten maken over de verdere ontwikkeling was eveneens overleg nodig: de plannen voor de toekomst na afloop van het project, als consultants vertrekken, moesten aan de orde komen. Ten aanzien van de financiën zou de school zich moeten beraden over de wijze van bekostiging, als de subsidie van de gemeente stopt. Overleg op projectniveau had vooral een praktisch karakter, uitwisseling over visies en theoretische vragen en onderlinge discussies bleken niet zo aan de orde te zijn.

De materiële en organisatorische condities verschilden per school, afhankelijk van de schoolgrootte, ruimtelijke voorzieningen, roosters et cetera. Sommige scholen kampten met een nijpend ruimteprobleem, dat niet direct oplosbaar was en de nodige aanpassing van de betrokkenen vergde.

De laatste peiling

In het laatste projectjaar steunde op vijf scholen meer dan driekwart tot het gehele team de vernieuwing. Op andere scholen was het draagvlak kleiner, maar het is niet eenvoudig om aan te wijzen hoe dit komt. Omstandigheden als toegenomen tijdsdruk, organisatieproblemen, onbekendheid met het aanbod en onzekerheid over voortzetting waren factoren die belemmerend werkten. Alle scholen besloten wel na afloop van het project met de activiteiten door te gaan, maar het bleek nodig te blijven werken aan draagvlak.

Voor de versterking van de pedagogisch-didactische kwaliteiten van sommige vakdocenten is in de loop van het project ondersteuning geboden door het Koorenhuis of door medewerkers van de school. De groepsleerkrachten kregen vooral een ondersteunende taak. Het was belangrijk dat zij het aanbod serieus namen en blijk gaven van belangstelling voor de activiteiten, maar dat was nog niet bij iedereen het geval. Scholing is nodig om meer begrip voor het vak te krijgen en om zelf met het vak aan de gang te gaan.

Op bijna alle scholen was een interne werkgroep gevormd of is er een coördinator. Volgens

vrijwel alle consultants is de communicatie met de interne werkgroepen en het team zeer bevorderend geweest voor de ontwikkeling van het pakket. De helft van de scholen oordeelde hierover zeer positief, de rest was neutraal. De overige vormen van overleg werden neutraal of positief beoordeeld.

De school is een bedrijf, zo merkte een respondent op, om zo het belang van materiële en organisatorische condities voor een goed verloop te benadrukken. Meer consultants en vakdocenten dan vertegenwoordigers van de scholen ervoeren de condities als belemmerend. Vooral beschikbaarheid van vakdocenten, de tijd die nodig is voor het ontwerpen van lessen, het inroosteren van de activiteiten en de ruimtelijke voorzieningen werden genoemd. De deskundigheid van de vakdocenten werd als vooral bevorderend beoordeeld.

In de loop van het laatste projectjaar hebben de scholen gezamenlijk een verzoek bij de gemeente ingediend voor extra geld om activiteiten van consultants en vakdocenten na afloop van het project voort te kunnen zetten. Knelpunt was het vinden van voldoende eigen geld. De gemeente is de scholen hierin voor een jaar tegemoetgekomen, maar daarna werden de scholen zelf verantwoordelijk voor de financiering.

Aan de schoolbesturen is een lijstje voorgelegd met vragen over hun rol en taak in het project waar het ging om de inhoud en de randvoorwaarden. Zij gaven te kennen dat de activiteiten werden overgelaten aan de scholen en dat het bestuur zich beperkte tot de behartiging van de financiële zaken.

Tevredenheid

De projectleiding was, gegeven de condities waaronder het project tot stand kwam, wel tevreden over de resultaten bij de laatste peiling. Alle scholen die waren begonnen, draaiden nog volop mee in het project en zij besloten de activiteiten in de toekomst voort te zetten. De leerlijnen zijn klaar, de lespakketten worden afgerond en de adoptie krijgt vorm. Er wordt op de scholen overwegend positief geoordeeld over de ontwikkeling en proefuitvoering. Het draagvlak is gegroeid en de vakgebieden krijgen een vanzelfsprekende en vertrouwde positie in de school. Teamleden hebben een positieve indruk van de effecten op leerlingen en zijn overwegend tevreden tot zeer tevreden over het programma. Elke school heeft een eigen vorm gezocht voor de aansluiting bij het onderwijsprogramma. Het varieert van een nauwe samenhang met het aanbod van groepsleerkrachten tot een zelfstandig aanbod. De tevredenheid van de scholen over de ontwikkeling en proefuitvoering hangt in belangrijke mate af van de uitgevoerde lessen. Teamleden kijken vooral naar de praktijk en in veel mindere mate naar wat op papier staat. Ook de effecten op leerlingen spelen mee en de kwaliteit van de communicatie tussen vakdocenten en groepsleerkrachten. Zeven van de acht contactpersonen zijn tevreden tot zeer tevreden over ontwikkeling en proefuitvoe-

ring, maar oordelen vaker neutraal over de uitgeschreven lessen. Consulents en vakdocenten zijn in meerderheid positief over het eindresultaat, mede door groeiend enthousiasme onder leerkrachten en de positieve reacties van leerlingen. Maar zij zijn ook kritischer, omdat bijvoorbeeld de hoge ambities van het begin flink zijn bijgesteld. Verschillen in verwachtingen over leerlijn en lespakket tussen enerzijds de consultants en vakdocenten en anderzijds de school spelen mee, het kost een flink aantal maanden voordat een vakdocent is ingewerkt, veel wisseling van vakdocenten is hinderlijk, en het schrijven en herschrijven van lessen is een moeilijke taak.

Niet alle ambities zijn gerealiseerd. Voor een aantal scholen moet nog gewerkt worden aan de afronding van het lespakket. Voor scholen die het laatst zijn begonnen blijkt de periode van vier jaar erg kort. Opvallend is dat enkele scholen experimenteren met het volgen en vastleggen van de ontwikkeling van leerlingen in een (digitaal) portfolio, maar dat dit voor de meeste geen prioriteit is. Scholen stellen de ruimten beschikbaar voor naschoolse activiteiten, maar als zij daar verder niet verantwoordelijk voor willen zijn, komen die activiteiten moeilijk van de grond. Verder blijft nog ondersteuning nodig van consultants en vakdocenten om het programma te laten beklijven, zo bleek na een jaar.

Conclusies voor de overdraagbaarheid

Scholen zullen bij toekomstig beleid vaker zelf de verantwoordelijkheid krijgen en het initiatief moeten nemen voor de versterking van de cultuureducatie in samenwerking met culturele instellingen zoals een centrum voor de kunsten. In dit project is ervaren welke activiteiten en condities bevorderend en belemmerend kunnen zijn voor het opstellen en invoeren van een meerjarig programma. Met de nodige aanpassingen op maat van de school kan vruchtbaar gebruik worden gemaakt van deze resultaten. Voordat tot ontwerp en invoering van een Kunstmagneetprogramma met doorgaande leerlijnen wordt besloten zullen de verschillende partijen de consequenties goed moeten overwegen, zowel inhoudelijk als op het gebied van de randvoorwaarden:

a. De deskundigheid van de medewerkers:

Er blijft een verschil tussen de verantwoordelijkheid van externe professionals en van teamleden van scholen door de verschillende rollen en taken bij de ontwikkeling en implementatie. Consultants en vakdocenten zijn de deskundige ontwerpers, behartigen de proefuitvoering en bieden ondersteuning. Hun deskundigheid is van belang voor het draagvlak onder teamleden. Zij zullen in voldoende mate gekwalificeerd moeten zijn om vraaggericht te kunnen werken. Het gaat niet alleen om vakbekwaamheid in de uitvoering van onderwijs en/of de begeleiding, maar tevens om kwaliteiten voor het contact met de school. Communicatieve vaardigheid is nodig voor overleg en uitwisseling met de diverse betrokkenen, flexibiliteit

om onvoorziene omstandigheden het hoofd te bieden en op te lossen, affiniteit met en motivatie voor hun taak, ontvankelijkheid voor de cultuur en organisatiekenmerken van de school. En voor het maken van lespakketten is specifieke schrijfvaardigheid vereist. Dit stelt ook allemaal eisen aan de opleiding.

Van de teamleden van de school wordt niet alleen instemming met het programma verwacht; het gaat vooral om een actieve bijdrage aan de opname in het schoolplan, aansluiting bij het overige onderwijs en deelname in de communicatiestructuur. Teamleden hebben wel een andere uitgangspositie dan consultants en vakdocenten; zij hebben tevens een brede onderwijsstaak. De vakinhoudelijke eisen die aan hen kunnen worden gesteld zijn afhankelijk van de rol en taak die zij in het vernieuwingsproces hebben, zoals die van het management of van de coördinator. Draagvlak voor de vernieuwing zal groeien als teamleden betrokken worden bij het proces. Met verschillende vormen van professionalisering zoals de cursus Interne Cultuurcoördinator, kunnen teamleden worden toegerust om verantwoordelijkheid op zich te nemen voor de continuïteit, want dat is een taak van de school. Het gaat om een regionaal aangeboden cursus die medewerkers opleidt tot coördinator waardoor ze in staat zijn een goede infrastructuur in en om de school te ontwerpen op het gebied van cultuureducatie. Als die er is, kunnen consultants en vakdocenten hun voorttrekkersrol op den duur afstoten.

b. Een doelmatige, duidelijke en efficiënte communicatiestructuur:

In een vernieuwingsproject zijn heldere vragen nodig; van belang is dat schoolteams hun behoeften en wensen expliciet kunnen maken en dat medewerkers van een ondersteunende instelling hier goed op reageren zodat een programma op maat kan worden gemaakt. Dit is een voortdurend proces en vergt een adequate communicatiestructuur. De betrokkenheid van het gehele team bij het formuleren van deze vragen, bij de besluitvorming over deelname aan het project en gedurende de uitvoering, en de verantwoordelijkheid voor taken is van invloed op het draagvlak en een belangrijke voorwaarde voor succes. Zo wordt in innovatieliteratuur gesproken over ontwikkeling van eigenaarschap van de vernieuwing (Coburn, 2003). De school voert een vernieuwing niet uit omdat een instantie buiten de school dat wil, maar voelt zichzelf eigenaar en is gemotiveerd te vernieuwen in de praktijk, vol te houden en over te dragen aan nieuwe medewerkers. In dit project heeft bij de meeste scholen een interne werkgroep als platform voor overleg en communicatie een bevorderende rol gespeeld. Een Stedelijk Overleg is in het leven geroepen voor regelmatige uitwisselingen tussen de verschillende deelnemende partijen over beleid en ervaringen in de praktijk. Ook na afloop van het project is uitwisseling over de invulling van het pakket en de aard van de integratie in het gehele onderwijsprogramma voortgezet, om de kwaliteit van het programma te bewaken.

Een duidelijke communicatiestructuur blijkt bevorderend, waarbij zowel medewerkers van de

instelling als van de school voor elkaar openstaan bij gesprekken over inhoudelijke kwesties en praktische zaken. Er wordt vanuit gegaan dat beide partijen een actieve rol in de communicatie vervullen; het initiatief voor uitwisseling en evaluatie kan niet alleen aan vakdocenten en consulenten worden overgelaten.

c. De mogelijkheden en beperkingen van de randvoorwaarden:

Zowel de instelling als de school zal zich rekenschap moeten geven van het draagvlak en de omstandigheden die dit versterken. Zijn alle partijen ook goed op de hoogte van de randvoorwaarden, die zowel vanuit de instelling als vanuit de scholen worden geboden, dan kunnen zij in de plannen worden meegewogen en in de praktijk zonodig aangepast. Naast personele zaken gaat het om tijd, ruimte, organisatie, budget en dergelijke, die de uitvoerbaarheid en uitvoering van de plannen mede bepalen. Aangezien in de praktijk niet alles altijd volgens plan verloopt, zeker niet in een proefproject, vraagt ook dit de nodige flexibiliteit. Overigens is het van belang niet alleen naar de praktische kanten van de uitvoering te kijken, maar ook aandacht te blijven besteden aan de inhoudelijke uitgangspunten en doelen van het project.

Wil Oud is onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en voert ondermeer onderzoeksprojecten uit op het gebied van cultuureducatie.

Literatuur

Clay, G., Hertrich, J., Jones, P., Mills J. & Rose J. (1998) *Good teaching in Art, Dance, Drama, Music*. Oxford: Heineman Educational Publishers.

Coburn, C.E. (2003) Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to deep and Lasting Change. *Educational researcher*, 32, 6, 3-12.

Groot, A. de (1999) *Deze school is de beste school van de wereld. Verdieping van de kunst- en cultuureducatie in de Brede School*. Bureau BRG, Den Haag: Koorenhuis.

Biesheuvel, W. (2002) *Kunstmagneet Den Haag, aantrekkelijk voor iedereen. Voortgangsplan tweede fase Kunstmagneetpilot Den Haag*. Den Haag: het Koorenhuis.

Het Koorenhuis. (2005) *Acht magnetische meesterwerkjes. Vier jaar Kunstmagneetscholen in Den Haag*. Den Haag: het Koorenhuis.

Oud, W., mmv G. Ledoux (2003) *Kunstmagneet Den Haag. Evaluatie van ontwikkeling en implementatie van het curriculum. De vordering bij de eerste peiling in 2002-2003.* SCO-rapport 686. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Oud, W., mmv G. Ledoux (2005) *Kunstmagneet Den Haag. Evaluatie van ontwikkeling en implementatie van het curriculum. Laatste peiling 2004-2005.* SCO-rapport 727. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Schooten, E. van (1997) *Procesevaluatie Sireneproject.* SCO-rapport 473. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Stake, R. (1967) The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68 (523 – 540).

Stake, R. (1975) To Evaluate an Arts Program. In: Stake. R. (red). *Evaluating the arts in education. A responsive approach.* Columbus ,Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Praktijk- en theoriekennis van muziekleerkrachten vergeleken

Melissa Bremmer

Groeps- en vakleerkrachten gebruiken maar zelden muziekmethodes systematisch.

Groepsleerkrachten gebruiken vooral een muziekmethode als bron voor hun muzieklessen, vakleerkrachten zeggen vaker de inhoud van hun curriculum te baseren op 'eigen inbreng en eigen ervaring' (Van Weerden & Veldhuijzen 2000), maar waaruit die bestaat wordt niet duidelijk. Dat blijkt uit het peilingsonderzoek *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2* van het Cito in 1997.

In het onderzoek wordt ingegaan op de vraag in hoeverre leerlingen van groep 8 de kern-doelen van muziek halen. Ook de manier waarop groeps- en vakleerkrachten hun muziekonderwijs inrichten komt aan de orde. Er wordt inzicht gegeven in het belang dat groeps- en vakleerkrachten hechten aan verschillende doelstellingen in hun onderwijs, welke leer-middelen zij gebruiken en welke muziekmethodes zij volgen.

Voor het ontwerpen van een curriculum is zowel kennis van inhoud, vakdidactiek en onderwijskunde nodig. Van muziekvakleerkrachten kan worden verwacht dat zij deze kennis verwerven tijdens hun opleiding aan het conservatorium. Vakdidactische en onderwijskundige modellen, die opleidingen in het algemeen aanbieden, kunnen toekomstige leerkrachten echter voor een aantal problemen stellen. Ten eerste wordt theoretische kennis op opleidingen vaak in aparte vakken zoals vakdidactiek en onderwijskunde aangeboden (Meijer 1999). In de praktijk daarentegen moeten leerkrachten deze vakken op complexe wijze integreren (Leinhardt, McCarthy Young & Merriman 1995). Ten tweede blijkt dat de theorie nauwelijks door leerkrachten wordt gebruikt als die niet wordt omgezet naar toepasbare kennis die bruikbaar is in een specifieke context (Wubbels 1996). Theorie lijkt in die zin kennis te zijn die voor leerkrachten is gemaakt en die van buitenaf wordt aangereikt. Dit in tegenstelling tot kennis van praktijk die van leerkrachten persoonlijk is en in een context wordt opgebouwd (Verloop & Wubbels 1994).

In de laatste decennia erkennen onderwijskundigen dat de inhoud van onderwijstheorieën kan afwijken van datgene wat leerkrachten in de praktijk doen en weten (Hanley 1993). Leerkrachten blijken buiten formele onderwijstheorieën om een eigen kennisbasis, zogenaamde praktijkkennis, op te bouwen (Meijer 1999). Deze constatering heeft geleid tot onderzoek in de laatste jaren naar de praktijkkennis van leerkrachten uit verschillende vakgebieden. Daar praktijkkennis ten dele context- en persoonsgebonden en vooral vakgebonden is, kunnen uitkomsten van onderzoeken op het ene vakgebied echter niet gegeneraliseerd worden voor andere vakgebieden (Meijer 1999). Aanleiding om juist praktijkkennis van muziekvakleerkrachten te onderzoeken is de uitkomst van het peilingsonderzoek waaruit blijkt dat muziekvakleerkrachten een eigen curriculum ontwerpen op basis van praktijkken-

nis. Er is tot op heden niet erg duidelijk wat de inhoud hiervan is. In 2004 is daarom voor het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten onderzoek gedaan naar de inhoud van de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek in het basisonderwijs (Bremmer 2005). Doel van het onderzoek was die praktijkkennis van vakleerkrachten te beschrijven, die het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum voor noten leren lezen betreft. Noten leren lezen maakte ten tijde van het onderzoek deel uit van de kerndoelen.

Een van de veronderstellingen is dat praktijkkennis een unieke kennisbasis vormt daar die ten dele context-, persoons- en vakgebonden is. In het onderzoek is daarom onderzocht wat de praktijkkennis is van vakleerkrachten die ze gebruiken voor het ontwerpen en het uitvoeren van een individuele les en een lange leerlijn voor noten leren lezen en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten over het leren lezen van noten. Achtereenvolgens worden het begrip praktijkkennis, theorie rondom het leren lezen van noten en de onderzoeksresultaten toegelicht. Voor de verklaring van een aantal technische termen wordt de lezer verwezen naar de woordenlijst onder dit artikel.

De aard en inhoud van praktijkkennis van leerkrachten

Voor het type kennis dat professionals, onder wie leerkrachten, in en van de praktijk verwerven, zijn verscheidene begrippen geformuleerd. Het begrip situatieve kennis bijvoorbeeld beschrijft de aard van kennis die professionals opdoen in en van de praktijk. Situatieve kennis verwijst naar de veronderstelling dat kennis een product is van de activiteit en de situatie is waarin zij is geproduceerd (zie Meijer 1999). Kennisverwerving is daarmee niet los te zien van de fysieke en sociale context waarin de kennis wordt opgedaan (Kwakman & Van den Berg 2004). Ook *tacit knowledge*, stilzwijgende kennis of impliciete kennis, beschrijft het type kennis van professionals dat persoonsafhankelijk is, dat door ervaringen wordt opgebouwd, zich kenmerkt door 'kunnen', moeilijk te expliciteren is en door het contextspecifieke karakter moeilijk overdraagbaar is (Kwakman & Van den Berg 2004). Bromme en Tillema (1995) hanteren het begrip *professional knowledge*: 'We refer to the activity-oriented knowledge of practitioners throughout as professional knowledge.' Beijaard & Verloop gebruiken het begrip *practical knowledge*, het Engelse equivalent voor het begrip praktijkkennis (1996). Volgens deze auteurs stuurt en bepaalt *practical knowledge* het handelen van leerkrachten in de praktijk.

Bovenstaande begrippen beschrijven in het algemeen de aard van het soort kennis dat professionals verwerven in en van de praktijk. Schulman (1987) is een van de eersten die categorieën noemt die de inhoud beschrijven waaruit de gehele professionele kennisbasis van leerkrachten minimaal zou moeten bestaan. Deze zeven door hem onderscheiden

categorieën zijn: vakinhoudelijke kennis, algemeen pedagogisch-didactische kennis, kennis van het curriculum, kennis van leerlingen en hun kenmerken, kennis van onderwijscontexten, kennis van onderwijsdoelen en vakspecifieke pedagogisch-didactische kennis, beter bekend als *pedagogical content knowledge*. In deze categorieën heeft Schulman speciale aandacht voor deze laatstgenoemde categorie. Deze *pedagogical content knowledge* heeft de aard van de kennis die leerkrachten van en in de praktijk opdoen en is een mengsel van didactische, pedagogische en vakinhoudelijke kennis.

Het model van praktijkkennis van leerkrachten van Meijer

Er zijn overeenkomsten te vinden tussen de beschrijvingen van het type kennis dat leerkrachten verwerven in en van de praktijk (Meijer 1999). Deze overeenkomsten vormden de basis voor de beschrijving van praktijkkennis van vakleerkrachten voor dit onderzoek. De onderwijskundigen Meijer (1999) en De Vries (2004) geven beiden een overzicht van overeenkomsten van de verschillende begrippen:

praktijkkennis is persoonsgebonden en daardoor tot op zekere hoogte uniek;

praktijkkennis is gerelateerd aan een context;

praktijkkennis wordt verworven door (reflectie op) ervaringen in de praktijk;

praktijkkennis is voornamelijk impliciete kennis;

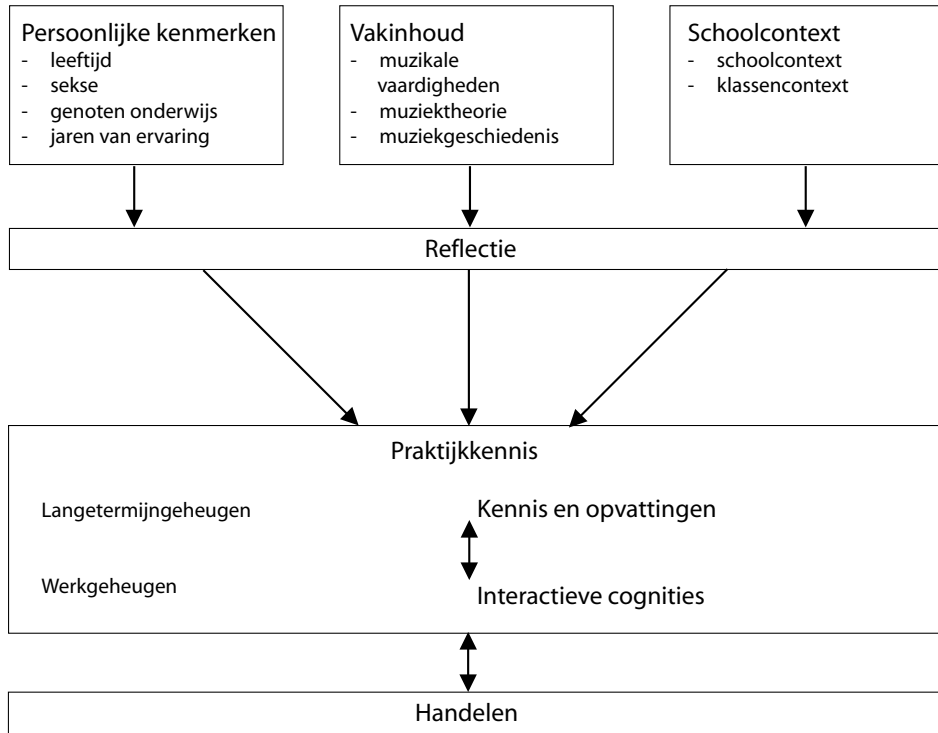
praktijkkennis is een integratie van diverse soorten van kennis en ervaringen;

praktijkkennis is vakgebonden.

Meijer heeft op basis van bovenstaande beschrijving van praktijkkennis een model ontworpen dat zowel de variabelen weergeeft die van invloed zijn op het verwerven van praktijkkennis als de feitelijke praktijkkennis van leerkrachten in relatie tot hun handelen (1999).

Voor het onderzoek werd dit model van Meijer aangevuld en aangepast zodat het toepasbaar werd op de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek. Het model dat in het onderzoek werd gebruikt, ziet er als volgt uit:

Figuur 1
Model gebaseerd op Meijer



'Kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities' geven de kern van het model weer, namelijk de feitelijke praktijkkennis van leerkrachten. In het onderzoek lag het zwaartepunt op de feitelijke praktijkkennis van de vakleerkrachten en stonden niet de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis centraal. Ook in dit artikel staat de feitelijke praktijkkennis centraal.

Volgens Meijer kunnen kennis en opvattingen moeilijk gescheiden worden (1999). Toch ziet zij grof gezegd het volgende verschil tussen beiden: onder opvattingen verstaat zij persoonlijke normen en waarden, attitudes en ideologieën. Onder kennis verstaat zij feitelijker kennis zoals vakkennis. Tegenwoordig vormen kennis en opvattingen een poel van persoonlijke theorieën, normen, waarden en meer feitelijke kennis van leerkrachten. De 'interactieve cognities' worden in het model gezien als brug tussen 'kennis en opvattingen' en het 'handelen' van leerkrachten. De leerkracht krijgt informatie over de omgeving en deze informatie komt via het kortetermijngeheugen in het werkgeheugen terecht. Om betekenis te kunnen geven aan

die informatie, bijvoorbeeld een situatie in de klas, putten leerkrachten uit hun kennis en opvattingen die volgens Meijer in het langetermijngeheugen zijn opgeslagen (1999). Kennis en opvattingen die aangewend worden, interacteren met de informatie in het werkgeheugen, waardoor de zogenaamde interactieve cognities gevormd worden.

Het leren lezen van noten

In het onderzoek werd de praktijkkennis van vakleerkrachten betreffende het leren lezen van noten vergeleken met theoretische inzichten rondom hetzelfde onderwerp. Het leren lezen van het Westerse, traditionele notenschrift maakte ten tijde van het onderzoek deel uit van de kerndoelen. In het *Voorstel herziene kerndoelen* uit 2004 komt het leren lezen van noten overigens niet meer expliciet voor en ligt de keuze om dat te doen bij de vakleerkracht zelf (ministerie van OCW 2004). De vaardigheid noten lezen wordt als volgt in de kerndoelen uit 1998 beschreven (ministerie van OCW 1998):

kerndoel 10: 'de leerlingen kunnen eenvoudige muziek spelen op schoolinstrumenten, met en zonder hulp van notatie';

als onderdeel van kerndoel 11: 'leerlingen kunnen al luisterend het verloop van een lied of muziekstuk meelesen met behulp van het notenschrift of een andere grafische notatie'.

De kerndoelen geven geen uitgebreide beschrijving van wat onder de vaardigheid noten lezen wordt verstaan. In het peilingsonderzoek van het Cito uit 1997 wordt de inhoud van deze kerndoelen wel verder beschreven: '(het noten lezen) betreft de vaardigheid om op globale wijze de vorm van een melodie te kunnen volgen, zowel bij een traditionele notatie als bij een grafische notatie. Leerlingen kunnen met behulp van grafische notatie een melodie, een ritme, of het sterker en zachter worden van muziek volgen of op elementaire wijze zelf weergeven. Elementen daarin zijn de weergave van noten en maten en het gebruik en de betekenis van enkele muziektokens' (Van Weerden & Veldhuijzen 2000). Deze beschrijving blijft vrij algemeen en geeft (vak)leerkrachten geen antwoord op de vraag of leerlingen naast de betekenis van enkele muziektokens bijvoorbeeld ook de tonale en ritmische betekenis van gelezen noten moeten begrijpen.

Discussie over noten leren lezen

Wat (vak)leerkrachten impliciet of expliciet buiten de gegeven beschrijving van de kerndoelen onder de vaardigheid noten lezen verstaan en hoe zij deze vaardigheid aanbieden, is niet duidelijk. De vaardigheid noten lezen is wel al enige jaren in de praktijk en de theorie van muziekpedagogiek onderwerp van discussie (McPherson & Gabriëlsson 2002). Aan die discussie liggen (impliciete) aannames ten grondslag die inzichtelijk maken wat in de praktijk en de theorie van muziekpedagogiek onder de vaardigheid noten lezen wordt verstaan

en hoe en vanaf wanneer deze vaardigheid geleerd kan worden.

Wat betreft het moment van aanbieden van notatie in de muzikale ontwikkeling van leerlingen, draait de discussie in het instrumentaal onderwijs om de vraag of leerlingen eerst op het gehoor moeten leren spelen alvorens met noten lezen te beginnen of dat direct bij aanvang van het onderwijs met noten lezen begonnen kan worden (Koopman 2002). Vakleerkrachten in het basisonderwijs daarentegen vragen zich af of het aanleren van traditionele notatie überhaupt relevantie heeft in het algemene muziekonderwijs (Hodges 1992). Momenteel bieden zij nauwelijks traditionele notatie aan ondanks de gestelde kerndoelen en lijkt het leren noten lezen langzaam uit het curriculum te verdwijnen (Weerden & Veldhuijzen 2000).

Veel kritiek bestaat er in de discussie over de manier waarop (vak)leerkrachten in de praktijk noten leren lezen. Die kritiek is gericht op de nadruk die blijkt te liggen op het decoderen van symbolen waardoor leerlingen het innerlijk gehoor niet voldoende ontwikkelen. Koopman noemt bij jonge pianisten het gebrek aan *rhythmic fluency* als gevolg van het interpreteren van de visuele symbolen maar het niet kunnen interpreteren van de geproduceerde klank (2002). Ook op tonaal gebied signaleren auteurs een dergelijk probleem. Het achtereenvolgens kunnen decoderen van twee individuele noten, zoals een d en een a, wil nog niet zeggen dat leerlingen de muzikale betekenis die deze twee noten in een muzikale context hebben (bijvoorbeeld een tonica-dominant relatie) begrijpen (Sloboda 1978). Er bestaat tot slot kritiek op de wijze waarop (vak)leerkrachten leerlingen leren een motorische handeling te koppelen aan een symbool (Campbell 1989). Koppelen vakleerkrachten noten leren lezen direct aan het spelen van instrument (in het basisonderwijs kan dat bijvoorbeeld blokfluit of xylofoon zijn), dan ontstaat een koppeling tussen het visuele symbool en de motorische handeling.

Music Learning Theory

De vragen over het leren van noten lezen die uit deze discussies voortkomen, zijn door verschillende wetenschappers onder de loep genomen. Over hoe en wanneer leerlingen noten zouden moeten leren lezen, zien zowel Gordon (2004), McPherson & Gabriellson (2002) als Sloboda (1978) een analogie met het leren lezen van taal. Deze wetenschappers erkennen dat muziek geen taal is, echter zij zien een overeenkomst met het proces van het leren lezen van taal en het leren lezen van noten. Bij het leren lezen van taal hebben kinderen eerst taal veelvuldig gehoord voordat zij geconfronteerd worden met de symbolische weergave van taal. Kinderen in eerste instantie klank aanbieden en hen pas in tweede instantie de symbolische weergave van muziek leren lezen, is het idee van *sound before symbol*.

Wetenschappers beperken zich vaak tot enkele algemene aanbevelingen voor het didactise-

ren van het concept *sound before symbol*, maar de Amerikaanse hoogleraar muziekeducatie Gordon heeft wel dit gedidactiseerd in zijn *Music Learning Theory*. Die theorie geeft duidelijke handvatten voor het ontwerpen van individuele lessen en lange leerlijnen voor noten lezen in de traditionele Westerse muziekcultuur (2003).

Gordon beschrijft bijvoorbeeld het proces van het leren lezen van taal als volgt. Eerst luistert een kind veelvuldig naar taal, dan leert het denken en praten, vervolgens leert het lezen en tot slot leert een kind schrijven (2003). Bij het leren lezen van noten gaat het volgens Gordon niet fundamenteel anders. Eerst luistert het kind veelvuldig naar muziek waardoor het leert betekenis te geven aan (de innerlijke structuren van) muziek en een luistervocabulaire opbouwt, daarna leert het kind denken en zich uiten in muziek en bouwt het – zoals Gordon dit noemt – een audieervocabulaire op, vervolgens leert het notatie lezen en bouwt het kind een leesrepertoire op en tot slot leert een kind schrijven en bouwt het kind een schrijfvocabulaire op (2003). Het leren noten lezen is volgens Gordon dan ook geen geïsoleerde vaardigheid waarmee als eerste in het muziekonderwijs begonnen kan worden; het opbouwen van de luister- en audieervocabulaires gaan daaraan vooraf en vormen de basis voor een lange leerlijn van een curriculum voor noten leren lezen.

Gordon noemt het denken in muziek audiëren. Daaronder verstaat hij: het horen en betekenis toekennen aan muziek die niet klinkt, maar die alleen gedacht wordt of het voorspellen van het verloop van (onbekende) muziek die klinkt en/of het anticiperen op (bekende) muziek (2003).

Opbouwen van een luistervocabulaire

In de eerste muzieklessen worden kinderen gestimuleerd om op informele wijze een luistervocabulaire op te bouwen. Onder informeel verstaat Gordon dat leerlingen ondergedompeld worden in muziek en uitgenodigd worden om te reageren op die muziek. Er wordt daarbij echter geen specifieke, gerichte muzikale reactie van kinderen verwacht en '*the teacher does not impose information and skills on children*' (2004). Tijdens de lessen mogen kinderen observeren, gerichte of ongerichte muzikale reacties geven en/of participeren. Kinderen leren volgens Gordon (2004) door het luisterproces zelf betekenis te geven aan muziek; dit kan niet aangeleerd worden. In muzieklessen krijgen leerlingen de kans om een uitgebreid luistervocabulaire op te bouwen wanneer er een grote verscheidenheid aan muziek in mineur, majeur, kerktoonladders en tweedelige, driedelige en onregelmatige maatsoorten wordt aangeboden en wanneer er veel gelegenheid is tot muzikale interactie. Doel van het opbouwen van een luistervocabulaire is de leerlingen te stimuleren om zelfstandig te denken in muziek.

Audiëren leren kinderen volgens Gordon in fases: in de eerste fase absorberen kinderen

de culturele klanken in de omgeving (*acculturation*), in de tweede fase imiteren kinderen muzikale patronen (*imitation*) en in de laatste fase maken zij zich muzikale patronen eigen (*assimilation*) en kunnen kinderen audiëren. De vakleerkracht ervaart dat kinderen kunnen audiëren wanneer zij zuiver en ritmisch zingen en dit zingen kunnen coördineren met bewegen. Audiëren is in *Music Learning Theory* de muzikale kernvaardigheid die leerlingen leren en waar vanuit zij de overige muzikale vaardigheden leren.

Opbouwen van een audieervocabulaire

Zodra vakleerkrachten ervaren dat leerlingen beginnen te audiëren, komt het opbouwen van een audieervocabulaire centraal te staan middels formele instructie. Vanaf dit moment bieden vakleerkrachten voor het eerst muzikale vaardigheden en ritmische en tonale inhouden in een vaststaande volgorde aan, de zogenaamde *Learning Sequence*. Eerst leren leerlingen verschillende tonale en ritmische patronen audiëren. Wanneer leerlingen ritmische en tonale patronen in een muzikale context kunnen audiëren, zingen, spelen en improviseren, wordt impliciete luisterkennis expliciet gemaakt (maar nog niet theoretisch toegelicht); er worden labels gegeven aan ritmische en tonale patronen. Tonale patronen worden nu voorzien van labels uit het relatieve-solmisatiesysteem waardoor de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende tonen van een toonladder in relatie tot de grondtoon inzichtelijk worden. Ritmepatronen worden voorzien van labels uit een door Gordon ontworpen *beat function syllable system* waarmee zowel de onderverdeling van de puls hoorbaar is als om welke maatsoort het gaat.

Opbouwen van een leesrepertoire

In deze fase leren leerlingen tonale en ritmische patronen te koppelen aan symbolen. Volgens Gordon zouden tonale en ritmische inhouden in eerste instantie gescheiden gelezen moeten worden, waarbij het niet uitmaakt of leerlingen beginnen met ritmische of met tonale inhouden. Wanneer (vak)leerkrachten met het lezen van tonale inhouden beginnen, zingen zij voor leerlingen een melodie in een voor hun bekende tonaliteit. De (vak)leerkracht noteert daarna enkele voor de leerling bekende tonale patronen (geen individuele noten) uit de melodie en zingt deze patronen voor op solfègenamen. Leerlingen zien de tonale patronen (zonder ritme) en herkennen en lezen in schrift datgene wat zij reeds audiëren. Bij het leren lezen van een ritmepatroon spreekt de (vak)leerkracht een reeks van bekende ritmes op ritmisch solfège voor. De (vak)leerkracht schrijft vervolgens een aantal bekende ritmepatronen (geen individuele noten) op zonder een tonale context. De leerlingen zien, herkennen en lezen op schrift wat zij reeds audiëren. Bij het gelijktijdig leren lezen van tonale en ritmische inhoud, een melodielijn, zingt de vakleerkracht eerst een genoteerde melodie in een

bekende tonaliteit en maatsoort voor op een neutrale syllabe (in tegenstelling tot het gebruik van een tonaal solfègesysteem of een ritmisch solfègesysteem. Vervolgens wordt een aantal tonale en ritmische patronen gelezen. Daarna worden tonale en ritmische inhouden weer samengevoegd en zingt de vakleerkracht de melodie terwijl de leerlingen de melodie mee-lezen.

Tabel 2
Overzicht Music Learning Theory

Music Learning Theory

Definitie noten lezen

De lezer kan bij het vertalen van beeld naar klank (muzikale) betekenis geven aan symbolen

a. Ontwerpen en uitvoeren van individuele lessen voor noten leren lezen

Het maakt niet uit of je start met het lezen van tonale of ritmische inhouden zolang de leerlingen deze kunnen audiëren

Tonale en ritmische inhouden in eerste instantie gescheiden leren lezen; deze inhouden in tweede instantie bij elkaar in vorm van melodie lezen.

Tonale inhouden

Leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning van klank in schrift

Patronen lezen (geen individuele noten of intervallen)

Ritmische inhouden

Leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning van klank in schrift

Patronen lezen (geen individuele noten of intervallen)

Mineur en majeur gelijktijdig leren lezen

Twee- en driedelig gelijktijdig leren lezen

b. Opbouw lange leerlijn

1. luistervocabulaire

2. audieervocabulaire

3. leesrepertoire

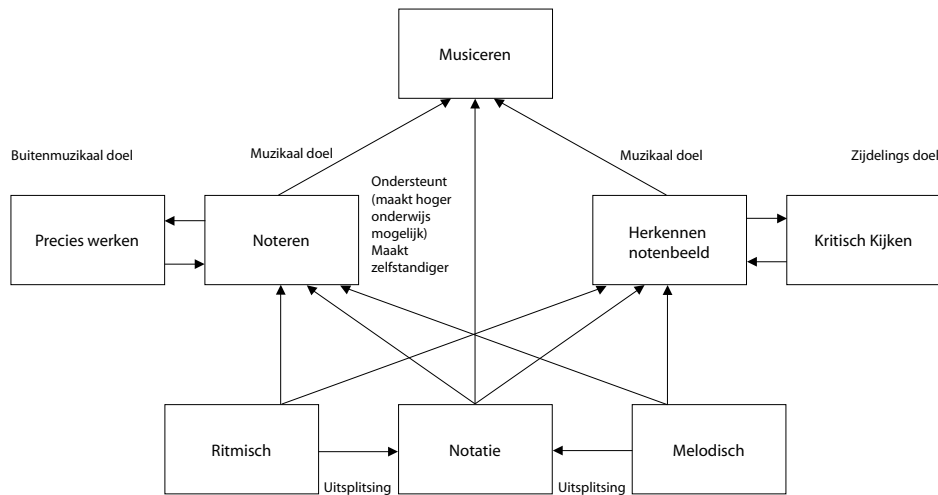
Opzet en uitvoering van het onderzoek

Om de praktijkkennis van vakleerkrachten betreffende het leren lezen van noten te onderzoeken werd gekozen voor een onderzoeksopzet bestaande uit twee delen: een kwalitatief en een aanvullend kwantitatief deel. Het kwantitatieve deel had de vorm van een vragenlijst-onderzoek onder een kleine steekproef vakleerkrachten. In dit artikel wordt het kwalitatieve onderzoek beschreven. Voor het aanvullende kwantitatieve onderzoek wordt verwezen naar Bremmer (2005).

Kwalitatief onderzoek

Het op Meijer gebaseerd model vormde het uitgangspunt voor de keuze van onderzoeksinstrumenten. Om kennis en opvattingen in het langetermijngeheugen in kaart te brengen werd gekozen voor halfgestructureerde interviews en *concept mapping*. Bij concept mapping identificeren vakleerkrachten eerst concepten die zij belangrijk vinden bij het ontwerpen van een individuele les en een lange leerlijn voor noten leren lezen. Vervolgens organiseren vakleerkrachten de verschillende concepten rondom één concept. In dit onderzoek kon de vakleerkracht tijdens het interview belangrijke concepten op kaartjes noteren waarmee na het interview twee concept maps gemaakt werden: een concept map over het ontwerpen van een individuele les noten leren lezen en een andere voor het ontwerpen van een lange leerlijn voor noten leren lezen. Zodra een vakleerkracht klaar was met het maken van de concept maps, werd gevraagd de concept map en de belangrijkste concepten uit die map toe te lichten. Ter illustratie is in figuur 3 de letterlijke weergave van een concept map gegeven. Het betreft concepten van de vakleerkracht over het geven van een individuele les voor noten leren lezen.

figuur 3
Concept map Rachelle



De interactieve cognities in het werkgeheugen zou men idealiter in de context van een klas willen onderzoeken waarbij vakleerkrachten gedurende het lesgeven steeds hardop zeggen wat zij denken. Dit is echter onmogelijk. De onderzoekstechniek *stimulated recall* is

een nabootsing van een werkelijke lessituatie (Zanting 2001). Bij deze onderzoekstechniek wordt een lessituatie opnieuw doorlopen: vakleerkrachten zien hun eigen les op video, herleven deze en activeren daardoor opnieuw hun interactieve cognities. Iedere keer dat zij tijdens het bekijken van de videoband zich een gedachte kunnen herinneren, stoppen zij de band. Ze maken vervolgens duidelijk wat zij dachten tijdens het lesgeven zonder zichzelf te censureren. Op deze manier kon de praktijkkennis over het uitvoeren van een individuele les voor noten leren lezen in kaart worden gebracht. Er werd overigens voor gekozen om lessen te filmen waarin het leren noten lezen voor het eerst geïntroduceerd werd, zodat de informatie van de *stimulated recalls* in een later stadium beter onderling vergeleken kon worden. Dit betekende dat er twee keer in groep 3 gefilmd werd (vakleerkrachten 1, 3) en één keer in groep vijf (vakleerkracht 2).

De hechte relatie tussen praktijkkennis, het vak met daarin een specifiek domein en de context waarin het vak wordt gegeven was de reden om te kiezen voor onderzoek bij drie vakleerkrachten (twee vrouwen, een man) die voldeden aan de volgende criteria:

- een conservatoriumopleiding docent muziek gevolgd;
- het vak muziek geven, waaronder het onderwerp leren noten lezen;
- lesgeven op basis van een zelfontworpen curriculum;
- lesgeven aan groep 1 tot en met groep 8 in het basisonderwijs.

Op basis van de informatie afkomstig uit de halfgestructureerde interviews, concept maps en *stimulated recalls* werden portretten van de vakleerkrachten gemaakt waarin alle informatie werd geïntegreerd. Door de data uit de verschillende onderzoeksinstrumenten te integreren kon een completer beeld van de praktijkkennis worden gevormd.

Vakleerkracht 1, Benjamin (42)

Opbouw van de les

Benjamin maakt zijn lessen eigenlijk altijd in dezelfde opbouw. Hij kiest een thema dat aansluit bij de belevingswereld van het kind én bij het moment van het jaar: 'Als ik mijn les in de herfst geef, dan houd ik daarmee qua inhoud in ieder geval rekening.' Verder kiest hij een muzikaal inhoudelijk doel, zoals bijvoorbeeld noten leren lezen. Hij begint zijn lessen met een opening waarin bekend liedmateriaal wordt herhaald. Vervolgens komt de kern van de les: aan de hand van materiaal in een lied komt het muzikaal inhoudelijke doel aan de orde. De les eindigt met ontspanning, zoals bewegen op muziek of met een spel. Bij het ontwerpen van zijn les maakt Benjamin gebruik van het gedachtegoed van Kodály.

Introductie noten lezen

In de eerste lessen waarin noten leren lezen in groep 3 wordt geïntroduceerd, begint Benjamin met het leren lezen van ritme, 'omdat de belevingswereld van het kind ritmisch is'. Als hij begint met het lezen van tonale inhouden, leert hij de leerlingen als eerste het relatieve-notensysteem. Hij begint met majeurtoonladders (do tot do) en met het leren lezen van intervallen.

Muzikale inhoud vertalen

Benjamin begint met het noten lezen op tweelijne balken die hij in latere lessen uitbreidt tot vijf lijnen. Hij gebruikt een ritmetaal en het relatieve-notensysteem bij het leren noten lezen. Hij koppelt ook buitenmuzikale thema's aan muzikale inhouden om het leren lezen van noten toegankelijker te maken: 'Ik teken een boom en dan zeg ik: nou eens eventjes kijken jongens, kijk het vogeltje zit nou op de bovenste tak, ik speel dat en nou zit het vogeltje op de onderste tak...'

Didactiek

Bij het leren lezen van toonduur spreekt Benjamin klassikaal met de leerlingen een ritmetaal en vervolgens wordt deze ritmetaal genoteerd en gelezen. Ook zingt hij eerst klassikaal met de leerlingen bepaalde intervallen die vervolgens genoteerd en gelezen worden. Tijdens het lesgeven houdt Benjamin in de gaten of de leerlingen de muzikale inhoud van de lessen begrijpen.

Pedagogiek

Benjamin benadrukt het belang van leerlingen positief bevestigen en hen in hun waarde laten. Ook denkt hij eraan individuele leerlingen op zo'n manier te corrigeren dat die leerlingen niet het gevoel krijgen incompetent te zijn.

Vakleerkracht 2, Rachelle (41)*Opbouw van de les*

Rachelle volgt in het ontwerpen van haar lessen regelmatig dezelfde opbouw. Zij begint lessen met een blok zingen, gevolgd door een blok praktische verwerking waarin bijvoorbeeld gemusiceerd wordt en tot slot een blok theorie zoals noten leren lezen. Er is niet noodzakelijkerwijs samenhang tussen lesonderdelen. Rachelle gaat bij het ontwerpen van haar les niet uit van leerpsychologische ideeën.

Introductie noten lezen

In de eerste lessen noten leren lezen in groep 5 begint Rachelle met het lezen van ritme omdat zij zelf ritme als iets tastbaarders ervaart dan toonhoogte. Rachelle begint meteen met het lezen van het absolute-notensysteem.

Muzikale inhoud vertalen

Rachelle begint met het lezen van noten op tweelijnige balken die zij later uitbreidt tot vijf lijnen. Zij gebruikt steunwoorden (dierennamen) bij het leren lezen van ritmische inhoud. Tijdens de les bedenkt Rachelle om het notenschrift te vergelijken met elementen buiten de muziek, zodat het lezen van noten inzichtelijker wordt voor leerlingen: 'Ik vertaal het expres naar iets wat ze voor zich kunnen zien, want een halve tel kan je niet voor je zien maar een halve taart wel.'

Didactiek

In de eerste lessen waarin noten leren wordt geïntroduceerd, begint Rachelle met het geven van ritmes in vierkwartsmaten op schrift aan alle leerlingen en vraagt hen het notenbeeld te koppelen aan steunwoorden, de dierennamen. Hierbij wordt het genoteerde niet klinkend gemaakt. Bij het leren van toonhoogte in een latere fase krijgen alle leerlingen als eerste een notenbalk en moeten zij daarin verschillende noten schrijven met de bijbehorende namen. Rachelle gaat ervan uit dat het leren lezen van noten een kwestie van inslijpen is: 'Ik laat ze sommetjes maken, gewoon ook weer voor het inslijpen hoeveel tellen een noot heeft, ik ga er in eerste instantie maar uit van dat een kwart noot een tel is.' Tijdens de les anticipeert Rachelle op wat er kan gebeuren en zij stemt haar instructies daar op af. Een groot aantal instructies gaat over het beheersen van buitenmuzikale vaardigheden zoals het precies zijn en netjes werken. Rachelle reflecteert tijdens de les vooral op leeruitkomsten van de leerlingen.

Pedagogiek

Rachelle vindt zelfvertrouwen geven aan leerlingen bij het leren belangrijk. Tijdens de les denkt zij daar regelmatig aan: 'Dat zeg ik er ook bij: dat is makkelijk en er was ook iets moeilijks, zodat ze het ook niet voor zichzelf vreemd hoeven te vinden als zij het moeilijk vinden.' Tijdens de les wordt duidelijk dat Rachelle achtergronden van leerlingen goed kent.

Vakleerkracht 3, Christine (32)

Opbouw van de les

Christine volgt in het ontwerpen van haar lessen altijd dezelfde opbouw. Zij begint lessen met een vocalise, gevolgd door een trefoefening, een muzikaal dictee en het leren van notatie. Daarna komt waar het voorafgaande naar toewerkt, de kern van de les: het leren zingen van een melodie. Lessen eindigen met vrij liedrepertoire. Het leerdoel is dat leerlingen innerlijk horen wat ze lezen. Christine gaat bij het maken van haar lessen niet uit van leerpsychologische ideeën. Wel baseert zij haar lessen op het gedachtegoed van Ward.

Introductie noten lezen

Christine begint in groep 3 gelijktijdig met het leren lezen van toonhoogte en toonduur. Bij het leren lezen van tonale inhouden leert zij de leerlingen als eerste het relatieve-notensysteem. Christine begint daarbij met majeuretoonladders (do tot do) en met het leren van intervallen. Bij het leren lezen van ritme kiest Christine ervoor om aan de hand van een ritmetaal ritme te leren lezen.

Muzikale inhoud vertalen

Christine begint met het lezen van noten op tweelijng balken die zij later uitbreidt tot vijf lijnen. Het fysiek maken van intervallen wordt door Christine genoemd als een manier om de interval afstanden duidelijk te maken.

Didactiek

Het leren lezen van noten is volgens Christine vooral een kwestie van doen: 'Het is iets heel natuurlijks, ze zitten toch al in het proces van leren lezen.' Zij ervaart overigens dat leerlingen toonduur en toonhoogte op een andere manier leren lezen. Daarom worden deze inhouden eerst gescheiden aangeboden, maar daarna meteen weer samengevoegd. Bij het leren lezen van ritmische inhouden krijgen leerlingen klassikaal noten te zien en vervolgens krijgen zij de bijbehorende ritmetaal te horen en lezen de noten mee. Bij het leren van tonale inhouden krijgen leerlingen klassikaal eerst notatie te zien en vervolgens wordt de notatie klinkend gemaakt aan de hand van het relatieve-notensysteem en lezen zij mee. Tijdens de les let goed op Christine hoe de leerlingen hun muzikale vaardigheden uitvoeren. Steeds maakt ze de overweging of zij leerlingen zal verbeteren of dat ze vaart in de les zal houden. Ook denkt ze er bij de individuele leerling over na in welke mate zij ingrijpt in hun leerproces. Tijdens de les reflecteert en anticipeert zij ook voortdurend op haar eigen didactisch handelen en past waar nodig het eigen handelen aan: 'Het was niet dezelfde toon,

daar was ik me wel van bewust, ik dacht: oh, even weer helemaal opnieuw weer toonzetten.'

Pedagogiek

Christine vindt het belangrijk om haar leerlingen positief te bevestigen en om een groepsgevoel te creëren. Tijdens de les houdt ze in de gaten of de leerlingen gemotiveerd en betrokken zijn. Zij kent de achtergronden en gedrag van individuele leerlingen en zij bedenkt tijdens de les hoe zij bepaalde leerlingen kan stimuleren: 'Bij A. denk ik dan heel bewust: die pik ik er uit, ze is altijd zo keurig, maar er komt helemaal geen expressie, dus die ben ik eigenlijk uit de tent aan het lokken.'

Het vergelijken van praktijkkennis en theoriekennis

Na het onderzoeken van de praktijkkennis van de vakleerkrachten werd deze praktijkkennis naast theoriekennis gezet om te zien of beide kennisbases vergelijkbare of verschillende informatie opleverden. Voor dit artikel wordt alleen de informatie betreffende het ontwerpen en uitvoeren van een individuele les voor noten leren lezen die beide kennisbases opleverden naast elkaar gezet.

Beginnen met het leren lezen van noten

Volgens Gordon (2004) bouwen leerlingen bij het leren lezen van noten eerst een luistervocabulaire op, vervolgens een audieervocabulaire en tot slot een leesrepertoire. Het moment waarop kinderen noten kunnen lezen is afhankelijk van de muzikale ontwikkeling van leerlingen; ze moeten kunnen audiëren voordat zij kunnen beginnen met betekenisvol lezen. Het verschil tussen de vakleerkrachten is dat twee vakleerkrachten (1 en 3) een chronologische leeftijd melden waarop begonnen wordt met het leren lezen van noten: beiden beginnen met het leren lezen in groep 3. Volgens deze vakleerkrachten is het logisch om op dat moment te beginnen omdat kinderen dan ook beginnen met het leren lezen van taal. Vakleerkrachten ondervinden dat leerlingen op die leeftijd zowel de symbolische weergave van taal als van muziek kunnen hanteren. Vakleerkracht 3: 'Dat is toch fantastisch, dat ze dat tegelijk doen. Ik zou zeggen, er is niets logischer dan dat je dat combineert.'

De muzikale inhouden waarmee leerlingen beginnen

Volgens Gordon moet in eerste instantie bij leren lezen van noten de tonale en de ritmische inhouden gescheiden worden, waarbij het niet zou moeten uitmaken of leerlingen eerst met ritmische inhouden of met tonale inhouden beginnen te lezen (mits leerlingen kunnen audiëren) maar wel gelijk moeten opgaan (2004). Twee vakleerkrachten (1, 2) verschillen van

mening met deze theoretische opvatting; zij beginnen bewust met het leren lezen van ritme, omdat de belevingswereld van leerlingen tegenwoordig ritmischer is en omdat ritme als iets tastbaars voor te stellen is. De andere vakleerkracht (3) gaat wel uit van het lezen van een melodie, maar scheidt het lezen van ritmische en tonale inhouden aanvankelijk voor leerlingen, waarbij het niet uitmaakt of zij eerst de ritmische bouwstenen lezen of de tonale inhouden lezen. Deze vakleerkracht combineert het lezen van de tonale en ritmische inhouden vervolgens weer.

Het leren lezen van ritmische inhouden

Gordon werkt met het *beat function syllable system* dat duidelijk maakt hoe melodische ritmes vallen op de waargenomen grote of kleine puls. Het *beat function syllable system* geeft ook door het gebruik van verschillende syllaben aan of het om een twee-, driedelige of onregelmatige maatsoorten gaat. Net als in *Music Learning Theory* gebruiken twee vakleerkrachten (1, 3) een systeem van ritmesyllaben bij het leren lezen van noten. Het systeem van de vakleerkrachten verschilt echter met dat van Gordon op de volgende punten: de ritmesyllaben vertegenwoordigen bepaalde notenwaarden, zijn op notatie gebaseerd en maken niet inzichtelijk om welke maatsoort het gaat. Een vakleerkracht (2) gebruikt ter ondersteuning van het lezen zogenaamde ritmische bouwstenen die verwijzen naar bepaalde notenwaarden.

Volgens de ideeën van Gordon kunnen leerlingen zodra zij twee- en driedelige maatsoorten kunnen audiëren, beginnen met het lezen van zowel twee- als driedelige maatsoorten. Twee vakleerkrachten (1, 2) doen het anders dan in deze theoretische opvatting: zij beginnen met het leren lezen in tweedelige maatsoorten. Pas in een later stadium of in het geheel niet, zoals in het geval van vakleerkracht (2), leren leerlingen lezen in driedelige maatsoorten. Een vakleerkracht (3) biedt ook gelijktijdig het leren lezen van noten in twee- en driedelige maatsoorten aan.

Het leren lezen van tonale inhouden

In overeenstemming met de ideeën uit *Music Learning Theory* gebruiken twee vakleerkrachten (1, 3) eerst het relatieve-solmisatiesysteem ter ondersteuning van het leren lezen van tonale inhouden. In een later stadium leren deze vakleerkrachten leerlingen lezen in het absolute systeem. Volgens Gordon leren leerlingen noten lezen door te beginnen met het lezen van patronen in het relatieve-solmisatiesysteem. Dit verschilt met wat de vakleerkrachten doen: geen van de vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek leert leerlingen in patronen lezen. Twee vakleerkrachten (1, 3) leren leerlingen intervallen lezen en de andere vakleerkracht (2) leert leerlingen afzonderlijke noten lezen in het absolute-notensysteem.

Volgens de ideeën van Gordon kunnen leerlingen zodra zij majeur- en mineurtoonsoorten kunnen audiëren, gelijktijdig leren lezen in majeur- en mineurtoonsoorten. Dit verschilt met wat twee vakleerkrachten (1,3) doen: zij leren leerlingen eerst in majeur te lezen en pas in een later stadium of in het geheel niet, zoals vakleerkracht (2), mineurinhouden lezen.

Klank en symbool

Over de manier waarop leerlingen met het notenbeeld geconfronteerd moeten worden lopen de meningen uiteen. In *Music Learning Theory* en door vakleerkracht (1) wordt er vanuit gegaan dat leerlingen eerst klank en vervolgens schrift aangeboden moeten krijgen. De andere vakleerkracht (3) laat eerst het notenbeeld zien en maakt dat vervolgens hoorbaar. Bij de andere vakleerkracht (2) komt alleen het schrift en niet klank aan bod.

Conclusies

In dit onderzoek is de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek onderzocht en vergeleken met theoriekennis. Een aanname is geweest dat theorie- en praktijkkennis verschillende kennisbases vormen. Een conclusie uit het kwalitatieve onderzoek is dat er inderdaad verschillen zijn gevonden tussen theorie- en praktijkkennis voor wat betreft het leren lezen van noten. Bij deze verschillen gaat het om de keuze voor het moment waarop begonnen wordt met het leren lezen van noten, met welke inhouden begonnen wordt, welke inhouden vervolgens gelezen worden en of er afzonderlijke noten, intervallen of patronen gelezen worden. De kwantitatieve gegevens bevestigden overigens grotendeels de uitkomsten uit het kwalitatieve onderzoek. Hieronder wordt beschreven hoe vakleerkrachten muziek een eigen kennisbasis kunnen ontwikkelen.

Papier versus de dagelijkse werkelijkheid

Een theorie zoals *Music Learning Theory* gaat uit van een algemene context en een globaal niveau van leerlingen en er wordt een hypothetisch leerproces beschreven dat op papier in het algemeen soepel verloopt. Alleen bepaalde problemen worden beschreven waarvoor vaste oplossingen worden geboden. Een theorie zoals *Music Learning Theory* is statisch: eenmaal aan het papier toevertrouwd, verandert deze niet.

In de alledaagse werkelijkheid van lesgeven hebben vakleerkrachten echter zelden te maken met ideale situaties waarin het leren van leerlingen zonder strubbelingen gaat. Zij ontdekken dat verschillende leerlingen in verschillende klassen en op verschillende scholen om verscheidene redenen moeite kunnen hebben met het leren lezen van noten.

Vakleerkrachten zoeken daarom steeds naar oplossingen om het leren lezen van noten inzichtelijk te maken voor leerlingen. Die oplossingen bestaan bijvoorbeeld uit het gebruik

van tweelijnige notenbalken of de verduidelijk van inhoud in de muziek met voorbeelden buiten de muziek. Vakleerkracht 2 vergelijkt bijvoorbeeld een halve tel met een halve taart. Een ander voorbeeld uit het kwalitatieve onderzoek illustreert nogmaals het signaleren van een probleem en het zoeken naar een oplossing. Vakleerkracht (2) observeerde dat sommige leerlingen in groep 5 de lineaire volgorde van links naar rechts kwijtraakten tijdens het lezen. Zij ontwierp daarom dit jaar voor het eerst speciale werkbladen waarmee leerlingen geholpen worden om van links naar rechts te leren lezen. Het voorbeeld maakt duidelijk dat het leesgedrag van leerlingen direct invloed heeft op de ontwikkeling van haar curriculum. Een curriculum is in die zin niet een statisch maar een dynamisch gegeven. Samenvattend lijken vakleerkrachten een kennisbasis te ontwikkelen die uniek is doordat zij eerst problemen signaleren in een specifieke context, bij bepaalde groepen of leerlingen en vervolgens oplossingen op maat vinden. Vakleerkrachten verwerven hierdoor kennis over onderwerpen die in een theorie zoals *Music Learning Theory* niet aan de orde komen.

Aparte en geïntegreerde kennis

Een andere veronderstelling is dat er in praktijkkennis verscheidene soorten kennis worden geïntegreerd. De vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek integreren inderdaad hun muziekinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis zodat het leren lezen van noten goed kan verlopen: leerlingen horen bijvoorbeeld terwijl het leren lezen van noten (muziekinhoudelijk) wordt onderwezen (didactisch) dat zij fouten mogen maken (pedagogisch). In *Music Learning Theory* worden wel muziekinhoudelijke kennis en didactische kennis geïntegreerd, maar blijft pedagogische kennis buiten beschouwing.

Discussie

De verschillen tussen de bases van kennis roepen de vraag op welke van de twee informatie oplevert waardoor leerlingen het best in staat worden gesteld om noten te leren lezen. Niet alle praktijkkennis is noodzakelijkerwijs goede praktijkkennis, die kan onvolledig en eenzijdig zijn of veronderstellingen bevatten die niet getoetst zijn (De Vries 2004). Omdat praktijkkennis vaak impliciete kennis is, weten vakleerkrachten nauwelijks dat zij over die kennis beschikken en stellen die ook niet als vanzelfsprekend ter discussie. Ook is er een verschil tussen de praktijkkennis van beginnende vakleerkrachten en gevorderde vakleerkrachten (Meijer 1999). Maar een theorie heeft ook zijn tekortkomingen. Zo lijkt het centrale concept audiëren in *Music Learning Theory* een vaardigheid die bij iedere muziekcultuur van belang is (Runfola & Swanwick 2002). Maar er is nauwelijks onderzoek dat verschillende fases van audiëren, zoals Gordon die beschrijft, bevestigt (Runfola & Swanwick 2002). Ook kunnen er vraagtekens gezet worden bij het idee dat kinderen lineair in fases leren; juist aan

de *Learning Sequens* ligt het denken in fases ten grondslag. Er kunnen ook kanttekeningen geplaatst worden bij de smalle definitie die Gordon hanteert ten opzichte van het begrip betekenis van muziek. In zijn visie verwijst muziek naar zichzelf en begrijpt de luisteraar muziek doordat hij betekenis kan geven aan de interne structuren van muziek. Dit gaat bijvoorbeeld voorbij aan het feit dat muziek betekenis voor de luisteraar krijgt (Jorgensen 2003). Tot slot wordt in *Music Learning Theory* niet vermeld welke exacte cognitieve processen bij het leren van lezen van taal en het leren van het notenbeeld overeenstemmen. Alleen verder onderzoek zou kunnen uitmaken welke informatie van welke kennisbasis het beste aangewend kan worden om leerlingen noten te leren lezen.

Aanbevelingen

In een groter verband werpt dit onderzoek de vraag op naar de relatie tussen praktijkkennis en theoriekennis. Mijns inziens gaat het daarbij steeds om een interactie tussen die twee. Enerzijds kunnen theoretische inzichten verkregen vanuit onderwijskunde waardevolle reflectiemiddelen vormen waarmee vakleerkrachten hun praktijkkennis kritisch kunnen bekijken en aanvullen (Ponte 2005). Toekomstige vakleerkrachten muziek zouden kunnen leren hoe zij praktijkkennis kunnen expliciteren, bijvoorbeeld door het gebruik van een *stimulated recall*, en hoe zij vervolgens op die praktijkkennis kunnen reflecteren aan de hand van een theorie. Anderzijds kan kennis die in en vanuit de praktijk wordt opgedaan als bron fungeren voor theoriekennis (Vreugdenhil 2005). In samenspraak met vakleerkrachten muziek kunnen onderwijskundigen onderzoek doen naar problemen uit de onderwijspraktijk. Vakleerkrachten zouden bijvoorbeeld kunnen meedenken met het formuleren van een vraagstelling voor onderzoek, maar ook betrokken zijn bij het bedenken van onderzoeksinstrumenten (Broekkamp & Hout-Wolters 2006). Op deze verschillende manieren kan er een brug geslagen worden tussen praktijkkennis en theoriekennis.

Het gehele onderzoek is te vinden op:

http://www.ahk.nl/03_onderzoek_ontwikkeling/01_lectoraten_ahk/02_lectoraat_kunst_en_cultuureducatie/04_onderzoeksprojecten/01_afgerond/index.jsp

Verklarende woordenlijst (Willemze 1979)

Absolute-notensysteem: de notennamen (a, b, c, d enzovoort) verwijzen naar een vaststaande toonhoogte.

Relatieve-solmisatiesysteem: de notennamen (do-re-mi enzovoort) symboliseren vastgelegde onderlinge intervalverhoudingen, hun verhouding tot een gekozen grondtoon en de namen geven een functie van de toon aan in een toonladder (en verwijzen niet naar een absolute

toonhoogte).

Tonaliteit: tonaliteit noemt men het verschijnsel dat de tonen van een muziekstuk ten opzichte van elkaar en ten opzichte van een grondtoon in een functionele relatie staan, dat wil zeggen dat iedere toon zijn eigen functie heeft (bijvoorbeeld spanning opwekken, spanning voorbereiden, spanning oplossen). Er zijn verschillende tonaliteiten mogelijk zoals mineur en majeur.

Trefoefening: de juiste toonhoogte treffen van intervallen.

Vocalise: vocale etude op een consonant zingen.

Melissa Bremmer, docent Master Kunsteducatie en VU Onderwijscentrum, studeerde schoolmuziek en klassiek zang aan conservatoria en onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij deed ook onderzoek naar cultuurbeleid op scholen en naar het competent kinderbeeld in relatie tot muziekonderwijs.

Literatuur

Beijaard, D. & Verloop, N. (1996). Assessing Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (3), 275-286.

Bremmer, M. (2005). *Nootzaak!* Amsterdam: lectoraat Kunst- en cultuureducatie.

Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers.

Bromme, R. & Tillema, H. (1995). Fusing Experience and Theory: The Structure of Professional Knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.

Campbell, P.S. (1989). Orality, Literacy and Music's Creative Potential: A Comparative Approach. *Bulletin Council for Research in Music*, 101, 30-40.

Gordon, E.E. (2003). *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. E. (2004). *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading and Writing Music Notation*. Chicago: GIA Publications.

Hanley, H. (1993). Music Teacher Education: New Directions. *British Journal of Music Education*, 10, 9-21.

Hodges, D.A. (1992). The Acquisition of Music Reading Skills. In: Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Education and Learning*. New York: Schirmer Books.

Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press

Koopman, C. (2002). Broadly Based Piano Education for Children aged 5-7: the PIPO project at the Royal Conservatory of The Hague. *British Journal of Music Education*, 19 (3), 269-284.

Kwakman, K. & Berg, E. Van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (3), 2004, 6-12.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The Theory of Practice and the Practice of Theory. *Learning and Instruction*, 5 (4), 401-408.

McPherson, E. G. & Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. In: R. Parncutt & McPherson, E. G. (Ed.), *The Science and Psychology of Music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge*. Proefschrift. Leiden.

Ministerie van OC&W (1998). *Brochure van kerndoelen*. Zoetermeer: ministerie van OC&W.

Ponte, P. (2005). Werk, scholing en onderzoek: Masterprogramma's als platform? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26 (3), 15-23.

Runfola, M. & Swanwick, K. (2002). Developmental Characteristics of Music Learners. In: Colwell, R. & Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Sloboda, J. (1978). The Psychology of Music Reading. *Psychology of music*, 6, 2-20.

Verloop, N. & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 71 (3), 168-186.

Vries, Y. De (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Proefschrift. Wageningen Universiteit.

Vreugdenhil, K. (2005). Leraren opleiden en nascholen door samenwerking tussen docenten en schoolbegeleiders. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26 (2), 23-30.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000) *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Cito.

Willemze, T. (1979). *Algemene muziekleer*. Utrecht: Uitgeverij Het Spectrum.

Wubbels, Th. (1996). Theorie en praktijk in initiële lerarenopleiding en nascholing. In: J. Lowyck (red.). *Leraren en hun professionalisering. Onderwijskundig Lexicon, deel centrale onderwijsthema's* (pp. 55-71). Alphen aan de Rijn: Samson/Tjeenk Willink.

Zanting, A. (2001) *Mining the Mentor's Mind*. Proefschrift. Leiden.

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.

- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk.*
Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties. Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.*
Hoe staat het met de culturele canon bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs? Dat is de vraag die centraal staat in het onderzoek van Ton Bevers. Hij vergeleek de inhoud van de eindexamens muziek en beeldende kunsten in het voortgezet onderwijs in vier Europese landen tussen 1990 en 2004.
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek.*
In de jaren tachtig is veel onderzoek gedaan naar ontwikkelingsstadia in leren (literair) lezen, zien en luisteren, en het zelf produceren van beeldende kunst, literatuur en muziek. De resultaten van dit onderzoek werden gebruikt in het onderwijs. Gelden deze theorieën over ontwikkelingsstadia nog steeds en zijn ze relevant? Wat is de invloed van deze modellen op de onderwijspraktijk? Wat zijn de overeenkomsten en de verschillen tussen de kunstdisciplines en tussen productieve en receptieve vaardigheden? Dit is een bundeling van de lezingen over dit onderwerp op de studiedag Steeds mooier? in december 2004, georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Lezen.
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
Drie decennia na de eerste postmodernistische kritiek op denkbeelden over kinderkunst doet de noodzaak zich voor om een nieuw scenario op te stellen op basis van nieuwe inzichten. Op de conferentie Visual Culture of Childhood: Child Art after Modernism van Pennsylvania State University (VS) over de beeldcultuur van kinderen werd een gevarieerde kijk gegeven op de nieuwe inzichten door kunstpedagogen. Dit is een bundeling van zes lezingen en twee inleidingen op deze conferentie.

