

29/06/2015

# Kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs

Leereffecten, predictoren en de  
spiegel van de onderwijspraktijk.

Masterthesis

Sociologie | *Vraagstukken van beleid en organisatie*

Gerard Costermans

Studentnummer: 4294254

Begeleider: prof. dr. Ineke Maas

2<sup>e</sup> lezer: dr. Sabrina de Regt



**Universiteit Utrecht**

## VOORWOORD

---

Na een intensieve periode van vijf maanden is het zover. Met het schrijven van dit dankwoord rond ik de laatste fase van mijn masterthesis af. De laatste maanden stonden in het kader van een periode waarin ik een hoop heb geleerd, op wetenschappelijk gebied, maar ook op persoonlijk vlak. Het schrijven van deze thesis vormt voor mij de afronding van mijn opleiding Sociologie, waarmee ik de basis leg voor mijn verdere loopbaan. Ik wil graag de mensen die mij gedurende deze periode hebben gesteund en geholpen bedanken voor hun inzet.

In het bijzonder wil ik stilstaan bij mijn thesisbegeleider van de Universiteit Utrecht, prof. dr. Ineke Maas. Enorm bedankt voor de fijne begeleiding! Dankzij uw constructieve en kritische blik, positieve terugkoppeling en behulpzame houding heb ik de rode lijn in mijn masterthesis goed kunnen vasthouden en op bepalende momenten mijn thesis de juiste richting kunnen geven.

Daarnaast wil ik graag mijn stagebegeleider bij Oberon, Afke Donker, en mijn collega Joke Kruijer bedanken. Het uitvoeren en schrijven van de 'Monitor cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs 2015' was voor mij een erg leerzame ervaring. Ik heb het als zeer prettig ervaren om met jullie samen te werken. Ondanks dat er periodes waren waarin jullie zelf erg druk waren, merkte ik dat jullie altijd een moment vrij hadden om mij te helpen als dat nodig was. Ook kreeg ik tijdens het onderzoek van jullie veel ruimte om mijn eigen ideeën uit te werken. Ik voelde me daardoor erg betrokken. Daarnaast ben ik natuurlijk ook alle andere collega's van Oberon erg dankbaar voor de fijne samenwerking gedurende mijn stageperiode.

Ook wil ik graag de betrokkenen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, Marja Beuk en Riet de Leeuw, bedanken voor het honoreren van mijn verzoek omtrent het gebruik van de onderzoeksdata van de monitor cultuuronderwijs. Zonder deze gegevens zou het een hele klus zijn geweest om een databestand te vinden waarmee ik mijn onderzoeksvraag had kunnen uitwerken.

Beste allemaal, ik ben jullie erg dankbaar voor jullie inzet! En zoals we in 't Zuiden zeggen: "*Houdoe en bedankt!*".

Gerard Costermans,

Utrecht, 29 juni 2015.

## INHOUDSOPGAVE

---

Voorwoord .....	1
Samenvatting.....	4
1. Inleiding .....	6
1.1. Aanleiding .....	6
1.2. Beleidsveld .....	8
1.3. Doelstelling.....	11
1.4. Onderzoeksvragen .....	12
1.5. Relevantie van het onderzoek .....	12
1.6. Leeswijzer.....	13
2. Theoretisch kader .....	14
2.1. Wat is cultuuronderwijs? .....	14
2.2. Leereffecten van cultuuronderwijs.....	15
2.3. Leertheorieën.....	17
2.3.1. Behaviorisme .....	17
2.3.2. Cognitivisme .....	18
2.3.3. Sociaalconstructivisme .....	19
2.5. Hypothesevorming.....	21
2.6. Conceptueel model .....	22
3. Data & Methoden.....	24
3.1. Dataverzameling .....	24
3.2. Dataset .....	26
3.3. Operationalisatie.....	29
3.3.1. Afhankelijke variabelen .....	29
3.3.2. Onafhankelijke variabelen.....	32
3.3.3. Controlevariabelen .....	36
3.4. Ontbrekende waarden .....	38
3.5. Beschrijvende statistieken .....	41

3.6. Analysemethode .....	42
4. Analyse .....	43
4.1. Verdeling afhankelijke variabelen.....	43
4.2. Bivariate statistieken.....	44
4.3. Hypothesetoetsing.....	47
4.4. Gestandaardiseerde coëfficiënten.....	50
4.5. Vergelijking met de onderwijspraktijk .....	52
5. Conclusie & Discussie .....	58
6. Beleidsaanbevelingen.....	62
Literatuurlijst .....	66

## SAMENVATTING

---

Cultuuronderwijs is een erg breed begrip. Kort gezegd betreft het de binnenschoolse vorm van onderwijs in kunst, cultuur en cultureel erfgoed. Ook dient het een groot aantal doelen. Zo zou het moeten bijdragen aan de ontwikkeling van communicatieve, cognitieve en sociale vaardigheden en aan de motorische ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast zou cultuuronderwijs dienen om leerlingen te stimuleren om te reflecteren op hun omgeving en eigen gedrag. Maar ook zou cultuuronderwijs de creatieve vaardigheden van leerlingen moeten ontwikkelen die van belang zijn als aanjager van de kenniseconomie. In dit onderzoek wordt de vraag gesteld welke beleidsaanbevelingen kunnen worden opgesteld, zodat beter kan worden aangesloten op de leereffecten van cultuuronderwijs.

Eerder onderzoek laat zien dat cultuuronderwijs inderdaad veel verschillende leereffecten heeft. Enerzijds zijn dat directe leereffecten, zoals kennis en vaardigheden van kunst en cultuur en kunst en cultuur als uitingen op zichzelf. Anderzijds zijn het indirecte leereffecten, zoals een toename in creatieve vaardigheden, denkvaardigheden en sociale vaardigheden. Met behulp van drie leertheorieën zijn hypothesen opgesteld over de mogelijke effecten die het huidige aanbod van cultuuronderwijs heeft op deze leereffecten.

Om het onderzoek uit te voeren, is gebruik gemaakt van twee databestanden van de *Monitor cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs 2015*. Deze databestanden voorzien in metingen onder docenten CKV en/of een kunstvak op Nederlandse middelbare scholen. De data bieden informatie over leereffecten van cultuuronderwijs, alsmede een aantal kenmerken van het huidige aanbod van cultuuronderwijs. Uit een factoranalyse bleek dat er bij leerlingen twee achterliggende leereffecten van cultuuronderwijs te onderscheiden zijn. Dit zijn enerzijds cognitieve vaardigheden en anderzijds sociaal-culturele vaardigheden.

Uit twee multipale lineaire regressieanalyses bleek dat voornamelijk het aantal culturele activiteiten dat door een school wordt georganiseerd en de mate waarin met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs wordt gewerkt, van invloed zijn op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen. Hoewel deze effecten significant zijn, zijn het geen sterke effecten. Wanneer een school een groter aantal culturele activiteiten organiseert of met een doorlopende leerlijn werkt, nemen de leereffecten slechts weinig toe.

Op basis van deze inzichten is een vergelijking met de onderwijspraktijk gemaakt, waaruit blijkt dat scholen op dit moment sterk staan voor wat betreft het aantal culturele activiteiten wat door de school wordt georganiseerd. Ruim drie kwart van de scholen organiseert één tot twee culturele activiteiten per maand. De variatie in het aantal culturele activiteiten dat door scholen wordt

georganiseerd is groot. Scholen blijken gematigd sterk te staan in de mate waarmee zij met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs werken. Ongeveer drie kwart van de docenten die de beeldende vakken geven werken met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs. In het vak CKV/KCV en muziek werkt gemiddeld iets minder dan de helft van de docenten met een doorlopende leerlijn. In de vakken drama en dans wordt door slechts weinig docenten gewerkt met een doorlopende leerlijn.

De eerste vervolgstap die moet worden gezet is het aanbrengen van een duidelijke prioritering in de beoogde doelen van cultuuronderwijs. Beleidsmakers zouden een indeling kunnen maken, waarbij de verschillende doelen van cultuuronderwijs met elkaar worden vergeleken en worden gewaardeerd. Als zou worden bepaald dat cultuuronderwijs als doel heeft om de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen te bevorderen, is de tweede stap om vast te stellen of de effecten van de predictoren op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden ook daadwerkelijk voortkomen vanuit onderwijs in kunst en cultuur. Een experimentele opzet zou hierbij uitkomst bieden, waardoor kan worden gemeten of de toename in cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden inderdaad plaatsvindt vanuit de predictoren. Een derde stap zou zijn om de kenmerken te beïnvloeden die zowel de cognitieve als sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen vergroten. Een intensivering van de mate waarin met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt lijkt daarbij de meest rendabele optie.

## 1. INLEIDING

---

Deze masterthesis verschaft inzicht in de leereffecten die met het huidige aanbod van cultuuronderwijs worden bereikt en welke kenmerken binnen dit aanbod van invloed zijn voor het bereiken van deze leereffecten. Op basis van dit inzicht is een vergelijking met de onderwijspraktijk gemaakt, waaruit blijkt waar scholen op dit moment te kort schieten en waarin zij sterk staan.

In dit eerste hoofdstuk wordt het onderwerp van deze thesis ingeleid. Ten eerste wordt ingegaan op de aanleiding voor het onderzoek. Vervolgens staat het huidige beleidsveld rondom cultuuronderwijs beschreven. Daarna is beschreven wat het doel van het onderzoek is. De introductie van de centrale onderzoeksvraag en deelvragen volgen daarna. Tot slot staat beschreven waarom dit onderzoek vanuit maatschappelijk en wetenschappelijk oogpunt relevant is.

### 1.1. AANLEIDING

---

Cultuureducatie vormt een belangrijk en actueel thema op de beleidsagenda van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (hierna: ministerie van OCW). Op de website van het ministerie van OCW staat dat cultuureducatie vooral belangrijk is voor de individuele creativiteit en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2015). Hoewel het ministerie onderstreept dat cultuureducatie van belang is voor alle leeftijden, vormt cultuureducatie voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs een van de centrale pijlers binnen dit beleidsthema. Cultuuronderwijs is daarom niet hetzelfde als cultuureducatie. Cultuureducatie betreft zowel binnen- als buitenschoolse educatie in cultuur, kunst en erfgoed. Pas wanneer cultuureducatie plaatsvindt in het primair of voortgezet onderwijs, gaat het om cultuuronderwijs (Sardes, 2014). Cultuuronderwijs is onderwijs waarbij bijvoorbeeld beeldende of audiovisuele kunst, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed als doel of middel worden ingezet (Oberon, 2006). Hoewel in beleidsdocumenten en andere publicaties deze termen soms door elkaar worden gehanteerd, gaat het in deze thesis om cultuuronderwijs. Vanaf 2014 hanteert ook het ministerie van OCW deze terminologie.

Om zicht te krijgen op de stand van zaken met betrekking tot cultuuronderwijs in het primair onderwijs heeft het ministerie van OCW in het schooljaar 2013-2014 een monitoronderzoek uit laten voeren (Sardes, 2014). Dit monitoronderzoek wordt om de paar jaar uitgevoerd en vormt een basis voor toekomstig beleid. Waar de kennis omtrent de stand van zaken in het primair onderwijs dus vrij recent is, is de kennis van de stand van zaken van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs al ruim vijf jaar oud. Het huidige beeld is gebaseerd op de laatste editie van de *Monitor cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs 2008-2009* (Oberon, 2009). Omdat het ministerie van OCW de

noodzaak zag om het beeld dat zij had van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs te actualiseren, is een nieuwe editie van de monitor cultuuronderwijs uitgevoerd (Oberon, 2015). Deze laatste editie geeft inzicht in de vorm, kwaliteit en opbrengsten van het cultuuronderwijs en dient voor de Rijksoverheid als basis om beleid te ontwikkelen voor scholen, schoolbesturen en culturele instellingen.

In beleidsdocumenten lijkt er impliciet te worden verondersteld dat de genomen beleidsmaatregelen ten aanzien van cultuuronderwijs bijdragen aan de 'brede vormende functie' die onderwijs in het algemeen heeft. Deze vormende functie is gespecificeerd in een drietal subdoelen: bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, zorgen voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en toerusten van kinderen voor deelname aan de maatschappij (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013a). Uit de resultaten van het vorige monitoronderzoek blijkt echter dat evaluatie van leereffecten in het voortgezet onderwijs niet vaak plaatsvindt (Oberon, 2009). Ook lijkt er onder beleidsmakers weinig duidelijkheid te bestaan omtrent het uiteindelijke doel van cultuuronderwijs. Zo zou cultuuronderwijs moeten bijdragen aan de ontwikkeling van communicatieve, cognitieve en sociale vaardigheden en aan de motorische ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast zou cultuuronderwijs dienen om leerlingen te stimuleren om te reflecteren op hun omgeving en eigen gedrag. Maar ook zou cultuuronderwijs de creatieve vaardigheden van leerlingen moeten ontwikkelen die van belang zijn als aanjager van de kenniseconomie (LKCA, 2013; Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013a). Binnen deze verscheidenheid aan beoogde effecten van cultuuronderwijs, lijkt er geen duidelijke keuze te worden gemaakt voor een specifiek doel. De consensus lijkt echter wel te zijn dat cultuuronderwijs moet leiden tot leereffecten bij leerlingen.

De aanleiding van dit onderzoek is daarom als volgt: Er lijkt een kennislacune te bestaan omtrent de wijze waarop cultuuronderwijs bijdraagt aan de beoogde doelen van cultuuronderwijs. Dit onderzoek brengt hier verandering in, door te onderzoeken welke kenmerken in het huidige aanbod van cultuuronderwijs leiden tot de beoogde leereffecten. Daarmee vormt dit onderzoek een aanvulling op de *Monitor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs 2015*, dat in opdracht van het ministerie van OCW is uitgevoerd. Waar het monitoronderzoek de laatste stand van zaken omtrent cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in kaart brengt, vormt het onderzoek in deze thesis hierop een aanvulling door te verklaren op welke manier cultuuronderwijs bijdraagt aan de beoogde doelen van cultuuronderwijs.



## 1.2. BELEIDSVELD

---

Onderwijs in kunst en cultuur op Nederlandse scholen bestaat al sinds de 19<sup>e</sup> eeuw. Een duidelijk beleid ten aanzien van kunst- en cultuuronderwijs bestond tot de jaren '60 van de 20<sup>e</sup> eeuw eigenlijk niet. Tot 1968 was alleen tekenen een verplicht kunstvak op middelbare scholen. Hoewel op sommige scholen wel ruimte ontstond voor andere vakken zoals muziek en kunstgeschiedenis, werden tekenen, muziek en handvaardigheid pas met de *Wet op het voortgezet onderwijs* van 1968 als vak verplicht gesteld (Oberon, 2009). In 1971 werd de *Werkgroep O3* opgericht, die op basis van een inventarisatie concludeerde dat er geen duidelijke overeenstemming over doelstellingen van kunstzinnige vorming bestond. Ook liet de bekwaamheid van docenten op het gebied van kunstzinnige oriëntatie te wensen over (Damen, Haanstra, & Henrichs, 2002). Gedurende de jaren '80 kwam er meer helderheid in de formulering van eindtermen, wat in de jaren '90 heeft geleid tot de formulering van een aantal specifieke kerndoelen in zowel het primair als het voortgezet onderwijs.

In 1993 werd de *Basisvorming* ingevoerd. Scholen in het voortgezet onderwijs werkten voortaan met 15 verplichte vakken, waaronder twee kunstvakken. Daarbij konden scholen kiezen uit muziek, een van de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving), dans en drama (Oberon, 2009). In 1996 verscheen de beleidsnota *Cultuur en School*, waarin betere samenwerking tussen scholen en culturele instellingen werd bepleit (Konings & Ranshuysen, 2001). Ook begon een aantal scholen met het vak CKV1, waarbij ook media-educatie en erfgoededucatie binnen het onderwijs aan bod kwamen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996). In de Tweede Fase, die in 1998 werd ingevoerd in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, werd het vak CKV1 verplicht gesteld. Vanaf 2003 wordt het vak CKV1 ook in het vmbo gegeven.

In 2006 zijn nieuwe kerndoelen geformuleerd ten aanzien van kunst en cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De vernieuwde eindtermen voor de schoolexamens van de kunstvakken volgden niet veel later. De kerndoelen en eindtermen vormen het belangrijkste referentiepunt van cultuuronderwijs (Konings & Heusden, 2013). In de kerndoelen is vastgelegd dat leerlingen in de onderbouw ten minste twee vakken volgen die bij cultuureducatie horen en dat scholen in principe zelf bepalen hoe ze het onderwijs inrichten en aanbieden, zolang zij voldoende tijd inplannen om deze kerndoelen te realiseren (LKCA, 2015c). In de bovenbouw vormen de gestelde doelen in de examenprogramma's de richtlijn voor de inhoud en organisatie van het onderwijs in kunst en cultuur. Daarnaast is ook de studielast normgevend (Cultuurnetwerk Nederland, 2007). Zowel de kerndoelen als de eindtermen zijn erg breed geformuleerd en bieden een stuk minder houvast dan bijvoorbeeld de kerndoelen uit eind jaren '90 van de vorige eeuw.

Anno 2015 is bij bepaling van concreet beleid het uitgangspunt om “*in het algemeen de keuzeruimte en mogelijkheden voor flexibiliteit voor de scholen te vergroten*” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2014a). De overkoepelende toekomstvisie van de Rijksoverheid is om een “*verankering van cultuureducatie in het onderwijs*” te realiseren en de “*aandacht voor cultuureducatie bij culturele instellingen, landelijk en lokaal*” te vergroten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2011). Dit wil de overheid realiseren door middel van een aantal regelingen. In het primair onderwijs krijgt cultuuronderwijs voornamelijk vorm door middel van de regeling *Cultuureducatie met kwaliteit*. Deze regeling heeft als doel om doorgaande leerlijnen te ontwikkelen, de vakbekwaamheid van groepsleerkrachten en medewerkers te bevorderen, het aanbodgerichte werken door culturele instellingen te versterken en beoordelingsinstrumenten te ontwikkelen (LKCA, 2015b; Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2012). In het voortgezet onderwijs richt beleid zich voornamelijk op het versterken van het aanbod aan culturele activiteiten in de vorm van doorgaande leerlijnen, het stimuleren van het gebruik van de CJP Cultuurkaart en het stimuleren van toptalent (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2014b). Hieronder staat een korte beschrijving van deze drie landelijke regelingen.

Sinds 2008 vormt de *CJP Cultuurkaart* een belangrijk instrument om cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs vorm te geven. De cultuurkaart is een kortingspas die scholen in het voortgezet onderwijs tegen een eigen bijdrage kunnen aanvragen voor hun leerlingen. De bedoeling hiervan is dat scholen en leerlingen voor ongeveer 15€ besteden aan culturele activiteiten bij culturele organisaties die bij de regeling zijn aangesloten. Zowel scholen, overheid als culturele instellingen dragen een deel van de kosten (CJP, 2015). Hoewel de cultuurkaart door het vorige kabinet leek te worden afgeschaft, is afgelopen jaar bekend gemaakt dat de Stichting Cultureel Jongerenpaspoort (CJP) de komende zes jaar opnieuw de uitvoer van de cultuurkaart op zich mag nemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2014c). Het kabinet lijkt daardoor de cultuurkaart tot een structureel onderdeel te maken binnen het beleid rondom cultuuronderwijs.

Een ander belangrijk instrument waarmee de Rijksoverheid sinds het jaar 2009 het cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs vorm geeft is het *Fonds voor Cultuurparticipatie*. De 35 grote gemeenten en twaalf provincies zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van hun eigen cultuurparticipatieprogramma's. Het Fonds voor Cultuurparticipatie voorziet in subsidie voor de uitvoering hiervan. De bedoeling is dat gemeenten en provincies de bijdrage onderling verdelen (Fonds voor Cultuurparticipatie, 2014). Het fonds kent een tweetal stimuleringsprogramma's: het eerste programma richt zich op actieve participatie van kinderen op het gebied van muziek en het tweede programma richt zich op de samenwerking tussen professionele- en amateurkunst (Fonds voor Cultuurparticipatie, 2012). De *Regeling stimulering cultuureducatie in het vmbo* (2013-2015)

vormt een aanvulling op het fonds. Met deze regeling kunnen culturele instellingen bij het fonds een subsidieaanvraag indienen om het aanbod van cultuureducatieve activiteiten van hoge kwaliteit in het vmbo te vergroten (LKCA, 2014a; LKCA, 2014b).

Naast de brede culturele vorming van alle leerlingen, komt op de beleidsagenda ook het stimuleren van toptalent aan bod. Daarvoor zijn verschillende regelingen getroffen. Zo is er het *Plan van Aanpak Toptalenten 2014-2018*, waarmee structureel 29€ miljoen extra wordt geïnvesteerd voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en deskundigheidsbevordering van leraren (SLO, 2014). Hoewel deze regeling niet specifiek is gericht op cultuuronderwijs, vindt stimulering van toptalent ook plaats op het gebied van kunst en cultuur. Met de regeling *Talentontwikkeling en Manifestaties* van het Fonds voor Cultuurparticipatie kan namelijk aan instellingen die culturele activiteiten organiseren subsidie worden verleend voor talentontwikkeling in de vorm van presentatiemogelijkheden en wedstrijden en manifestaties die bijdragen aan excellentie in de amateurkunst (LKCA, 2015d). De maatregel *Beleidsregel verstrekking DAMU-licentie* geeft leerlingen de ruimte om deel te nemen aan een voortraject voor het hoger beroepsonderwijs, door buitenschools kunstonderwijs te integreren in het reguliere onderwijs. De school hoeft in zulke gevallen niet vast te houden aan de wettelijke examenvoorschriften, maar het behalen van een regulier diploma blijft wel prioriteit (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2014b).

De huidige onderwijspraktijk ziet er als volgt uit: In de onderbouw zijn leerlingen wel verplicht om ten minste twee vakken te volgen van de vakken beeldende vorming, muziek, drama en dans. In de bovenbouw van het vmbo zijn de kunstvakken geïntegreerd binnen één vak, namelijk CKV. Binnen dit vak worden culturele activiteiten georganiseerd voor leerlingen. In de bovenbouw van het havo en het vwo is CKV voor alle leerlingen verplicht gesteld, waarbij ook zij aan een aantal culturele activiteiten moeten deelnemen, die zij zelf mogen kiezen. Deze culturele activiteiten worden al dan niet in samenwerking met externe (culturele) partners gerealiseerd. Op veel scholen wordt gewerkt met de CJP Cultuurkaart, waarmee elk jaar aan een aantal culturele activiteiten kan worden deelgenomen. Leerlingen zijn in bepaalde mate vrij om de activiteiten waaraan zij deelnemen zelf te kiezen, maar sommige scholen stellen hier beperkingen aan. Naast de verplichte vakken, bestaan er voor alle onderwijsniveaus in de bovenbouw een aantal keuzevakken. Leerlingen in het vmbo kunnen kiezen uit een vak van Kunstvakken 2 (beeldende vorming, muziek, dans of drama) en leerlingen in het havo en het vwo kunnen het vak 'kunst' kiezen. Dit laatste vak gaat om enerzijds de algemene theorie van kunst, en anderzijds om specifieke praktische kunstvaardigheden. Dit kan door scholen in zowel 'oude stijl' (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen en muziek) als 'nieuwe stijl' (beeldende vormgeving, muziek, drama en dans) worden aangeboden. Overigens worden niet op alle scholen alle kunstvakken aangeboden. De wijze waarop onderwijs in kunst en cultuur op school

wordt aangeboden is ook geheel aan de scholen zelf. Zo wordt cultuuronderwijs samenhangend of in afzonderlijke vakken gegeven, als onderdeel van projecten of een mengvorm van dit alles. Ook is het aan scholen zelf om te bepalen of binnen de vakken met een doorlopende leerlijn wordt gewerkt. De manier waarop de leerlingen worden beoordeeld verschilt ook per school. Op sommige scholen krijgen leerlingen een cijfer, op sommige andere scholen een schriftelijke of mondelinge beoordeling en op sommige scholen beoordelen leerlingen elkaar of zichzelf, al dan niet door middel van een portfolio (Oberon, 2015).

### 1.3. DOELSTELLING

---

In dit onderzoek staat beschreven op welke wijze cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs kan worden verbeterd om beter aan te sluiten op de leereffecten van cultuuronderwijs. Zoals beschreven, dient cultuuronderwijs een groot aantal doelen. Er lijkt echter geen onderscheid te worden gemaakt naar het onderlinge belang van al deze doelen. Naar aanleiding van dit onderzoek worden een aantal aanbevelingen voor beleidsmakers opgesteld, waarmee het cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs beter vorm kan worden gegeven. Om dit te realiseren is het ten eerste belangrijk om te weten welke leereffecten met het huidige aanbod van cultuuronderwijs daadwerkelijk worden bereikt. Dit onderzoek geeft hier inzicht in.

Ten tweede is het ook van belang om te weten op welke wijze deze leereffecten tot stand komen. Is hiervoor bijvoorbeeld het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn van belang, of is het belangrijker om het aantal culturele activiteiten te verhogen? Of is juist de beoordelingswijze van leerlingen van grote invloed? Nederland kent een lange traditie van onderwijsvrijheid, deels het resultaat van de eigen politieke geschiedenis (Kloprogge, 2008). Dit heeft er toe geleid dat er op scholen variatie bestaat in de wijze waarop onderwijs is vormgegeven (Bamford, 2007). Juist omdat scholen hierin verschillen, kan worden bepaald welke vorm van onderwijs samen gaat met het behalen van de beoogde doelen.

Ten derde is het belangrijk om te achterhalen hoe cultuuronderwijs op dit moment vorm krijgt op scholen in het voortgezet onderwijs en of deze vorm in overeenstemming is met de onderzoeksbevindingen. Op basis van deze analyse kan worden bepaald waar scholen op dit moment sterk staan en waar zij nog te kort schieten in het aansluiten op de onderwijsdoeleinden van het cultuuronderwijs. Dit geeft aan waar het beleid ten aanzien van cultuuronderwijs zich op zou moeten richten om de gestelde doelstellingen te realiseren.

## 1.4. ONDERZOEKSVRAGEN

---

De onderzoeksvraag die in deze thesis centraal staat is: *"Welke beleidsaanbevelingen kunnen worden opgesteld om het cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs beter te laten aansluiten op de leereffecten van cultuuronderwijs?"*. Deze onderzoeksvraag is opgedeeld in drie deelvragen:

1. *"Welke leereffecten zijn met het huidige aanbod van cultuuronderwijs te onderscheiden?"*
2. *"Welke kenmerken in het aanbod van cultuuronderwijs beïnvloeden deze leereffecten?"*.
3. *"Wat zijn op dit moment de sterke en zwakke punten in het aanbod van cultuuronderwijs op scholen in het voortgezet onderwijs?"*.

Op deze onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen wordt in deze thesis een antwoord gezocht.

## 1.5. RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

---

In het *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs* van het ministerie van OCW (2013a) staat een groot aantal doelen van cultuuronderwijs beschreven. Een belangrijk punt dat daarin wordt aangehaald is het ontwikkelen van vaardigheden die van belang zijn voor het 'aanjagen van de kenniseconomie' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013a). Uit onderzoek blijkt dat kunst- en cultuuronderwijs de potentie heeft tot het ontwikkelen van een cultureel (zelf)bewustzijn, het leren verbeelden en deze verbeeldingen te leren omzetten in producten. Ook op het gebied van cognitieve vaardigheden heeft kunst- en cultuuronderwijs haar waarde. Leerlingen leren waar te nemen, te verbeelden, conceptualiseren en analyseren (Van Heusden, 2011). Minister Bussemaker van het ministerie van OCW stelt in haar visiebrief *Cultuur beweegt* dat 'maatschappelijke vraagstukken op bijvoorbeeld het gebied van zorg, maatschappelijk verantwoord ondernemen, energie- en voedselvoorziening, krimp of vergrijzing' steeds complexer worden en het belang van creativiteit en innovatie voor het aanpakken van deze vraagstukken steeds groter wordt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013b). Juist hier is cultuuronderwijs van grote maatschappelijke waarde: het levert een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van '21st century skills' (LKCA, 2015a). Creativiteit, en cognitieve, sociale en culturele vaardigheden zijn onmisbaar voor het ontwikkelen van een kenniseconomie (Kennisnet, 2015; Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013b). Een voorwaarde is wel dat cultuuronderwijs goed vorm krijgt. Het doel van dit onderzoek is om beleidsmakers een aantal aanbevelingen te doen om het cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs beter vorm te geven. Precies daarin heeft dit onderzoek een maatschappelijke meerwaarde.

Ook vanuit wetenschappelijk oogpunt is dit onderzoek van belang. Om te verklaren op welke wijze cultuuronderwijs leereffecten uitoefent, is aansluiting gezocht bij verschillende paradigma's binnen de zogenaamde leertheorieën. Het behaviorisme, cognitivisme en sociaalconstructivisme passeren de revue. Op basis van deze theoretische inzichten worden een aantal hypothesen opgesteld die in latere hoofdstukken getoetst worden. Hierdoor heeft deze thesis ook een wetenschappelijke relevantie. Er kan immers worden vastgesteld welke hypothesen bevestigd en verworpen mogen worden, wat implicaties heeft voor de mate waarin de verschillende theoretische paradigma's ondersteund worden. Op basis van deze inzichten kan vervolgens weer een aanzet worden gegeven voor vervolgonderzoek.

#### 1.6. LEESWIJZER

---

De hiervoor opgestelde onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen vormen de rode lijn in het vervolg van deze thesis. In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader opgesteld op basis waarvan hypothesen worden opgesteld. In hoofdstuk 3 wordt beschreven hoe deze hypothesen worden getoetst en welke data hiervoor worden gebruikt. In hoofdstuk 4 vindt de analyse van deze data plaats. In hoofdstuk 5 staat de conclusie van het onderzoek beschreven en worden de hiervoor opgestelde deelvragen beantwoord. In hoofdstuk 6 staan de beleidsaanbevelingen uitgewerkt en wordt in feite een definitief antwoord gegeven op de hoofdvraag.

## 2. THEORETISCH KADER

---

In dit hoofdstuk staan de theoretische inzichten beschreven die zijn gebruikt voor de hypothesevorming van dit onderzoek. Ten eerste wordt een definitie van cultuur en cultuuronderwijs gegeven. Vervolgens wordt ingegaan op het belang van (cultuur)onderwijs. Daarna staat beschreven hoe cultuuronderwijs zich verhoudt tot verschillende leertheorieën. Ook staat kort de Nederlandse onderzoeksagenda beschreven. Op basis van deze theoretische inzichten zijn vervolgens een aantal te toetsen hypothesen opgesteld. Tot slot staan de verbanden die de hypothesen impliceren samengevat in een conceptueel model. Dit model vormt de basis van de toetsing van de centrale onderzoeksvraag. De toetsingsmethode is beschreven in hoofdstuk 3.

### 2.1. WAT IS CULTUURONDERWIJS?

---

De term cultuuronderwijs is in het voorgaande hoofdstuk uitvoerig benoemd. Maar wat is cultuuronderwijs? Willen we cultuuronderwijs kunnen inkaderen, zal eerst moeten worden uitgewerkt wat dit behelst.

In het kader van de regeling *Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* in 2004 werd van scholen verwacht dat zij een beleidsplan zouden opstellen met betrekking tot kunst en cultuur in het onderwijs. Uit onderzoek van Bamford (2007) bleek dat het binnen de scholen als lastig werd ervaren om een eigen visie ten aanzien van kunst en cultuur te formuleren omdat niet helder was wat deze termen precies behelzen. Het begrip kunst was in de loop der tijd door beleidsmakers geleidelijk vervangen door cultuur en het begrip cultuureducatie was een verzamelbegrip geworden waarmee afwisselend kunsteducatie, erfgoededucatie, media-educatie en literatuureducatie werd bedoeld (Bamford, 2007; Scholtens & Heusden, 2007; Onderwijsraad, 2012). Om te voorzien in de behoefte aan een meer duidelijke omschrijving van cultuureducatie is in 2014 het projectonderzoek *Cultuur in de Spiegel* afgerond. Dit was een meerjarig projectonderzoek, uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen en het SLO in samenwerking met 14 scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Een van de doelen van dit projectonderzoek was om tot een meer eenduidige definitie te komen van cultuuronderwijs. Kort gezegd is cultuureducatie een overkoepelende term voor cultuuronderwijs en kunsteducatie, dat zowel binnen- als buitenschools plaatsvindt. Cultuuronderwijs is de binnenschoolse vorm van cultuureducatie. De consensus lijkt te zijn dat cultuuronderwijs gaat om onderwijs waarbij bijvoorbeeld beeldende of audiovisuele kunst, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed als doel of middel worden ingezet (Heusden, 2010). De huidige terminologie is echter nog niet bij alle scholen helemaal doorgedrongen, waardoor nog steeds wisselend wordt gesproken over cultuureducatie wanneer feitelijk cultuuronderwijs wordt bedoeld. Cultuureducatie moet daarom

niet worden gezien als een schoolvak, maar een veelgebruikte beleidsterm die meerdere vakgebieden omvat (LKCA, 2015e).

Een ander belangrijk doel van dit projectonderzoek was om ‘docenten en scholen het kader te leveren van waaruit zij een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs kunnen ontwikkelen die aansluit bij hun eigen schoolvisie, die afgestemd is op hun leerlingen en (...) kan worden geïntegreerd in het schoolcurriculum’ (Cultuur in de Spiegel, 2015). Het uitgangspunt van deze doorlopende leerlijn is dat cultuuronderwijs betrekking heeft op het *cultureel (zelf)bewustzijn* (Hoeven, et al., 2014). Kunst en cultuur zijn volgens Van Heusden (2009) dan ook complexe cognitieve processen. Cultuuronderwijs gaat over cultureel (zelf)bewustzijn en culturele (zelf)reflectie. Het is een proces van denken en doen (Hoeven, et al., 2014). De menselijke cultuur speelt zich af binnen het brein en krijgt concrete vormen in de omgeving. Mensen zijn afgestemd op deze omgeving en alle ervaringen die zij opdoen worden opgeslagen in het geheugen. Het geheugen vormt met alle herinneringen een referentiekader waarmee nieuwe ervaringen kunnen worden vergeleken. De complexe voorstelling die mensen met hun geheugen scheppen, stelt hen in staat ‘beter te anticiperen en te reageren op nieuwe veranderingen’ (Heusden, 2009). Maar, de omgeving komt lang niet altijd overeen met de herinnering van mensen. Van Heusden (2010) stelt dat cultuur niets anders is dan het ‘omgaan met de spanning die dit verschil veroorzaakt’. Mensen zijn in staat om dit proces te herkennen; om te herkennen wat zij niet herkennen. Deze herkenning is volgens Van Heusden (2009) culturele zelfreflectie en dit bewustzijn vormt volgens hem de basis van alle cultuur.

Cultuuronderwijs is het leren reflecteren op dit cognitieve proces, ofwel het bewust worden van het cognitieve proces (Sinnige, 2010). Cultuuronderwijs heeft volgens Van Heusden (2010) betrekking op het eigen culturele zelfbewustzijn en ‘heeft als doel om de zelfreflectie en het inzicht in de eigen cultuur en die van anderen te vergroten en in verschillende media uit te drukken’. Het gaat dan om media zoals het eigen lichaam, voorwerpen, taal en grafische media. Kunst en cultuur als een vorm van zelfreflectie en zelfbewustzijn op zichzelf is de cultuur in enge zin. Cultuur kan dus worden gezien als een cognitief proces, waarbij cultuuronderwijs een brede ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden van leerlingen stimuleert (Heusden, 2009).

---

## 2.2. LEEREFFECTEN VAN CULTUURONDERWIJS

---

De leereffecten van cultuuronderwijs kunnen worden ingedeeld in twee categorieën. Enerzijds dient cultuuronderwijs dus een indirect doel, namelijk de buiten de kunst en cultuur gelegen - meer algemene - onderwijsdoelen. Anderzijds heeft cultuuronderwijs volgens sommigen een directe



waarde als een op zichzelf staand leergebied. Welke van deze twee argumenten zwaarder weegt is onderwerp van maatschappelijke discussie (Oberon, 2006).

In een onderzoek onder leiding van Harland (2000) is een typologie ontworpen waarmee de effecten van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs kunnen worden gegroepeerd. In dit onderzoek is een steekproef getrokken van 3300 Britse leerlingen in het voortgezet onderwijs. Aan deze leerlingen is gevraagd of ze wilden omschrijven wat ze hadden geleerd en wat ze hadden gehad aan de lessen in kunst en cultuur die ze hadden gevolgd. De leerlingen konden hier antwoord op geven door middel van een open vraag, zodat zij niet zijn aangezet tot het noemen van bepaalde effecten. De genoemde leereffecten zijn vervolgens door Harland (2000) gegroepeerd in een tiental categorieën. De eerste zeven betreffen leereffecten voor leerlingen zelf en de overige drie betreffen effecten op het niveau van de school en sociale omgeving van de leerling. De typologie van leereffecten ziet er als volgt uit (Harland, et al., 2000; Harland & Hetland, 2008; Oberon, 2006):

1. Meer plezier, betrokkenheid, voldoening en het kunnen loslaten van stress.
2. Meer kennis en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines.
3. Meer kennis van maatschappelijke en culturele kwesties.
4. Het ontwikkelen van creatieve en denkvaardigheden.
5. Een verrijking van communicatieve en expressieve vaardigheden.
6. Vooruitgang in persoonlijke en sociale ontwikkeling.
7. Transfereffecten; het kunnen toepassen van het geleerde in andere context (vakgebieden en buitenschoolse culturele activiteiten).
8. Effecten op de school, zoals het schoolklimaat en sociale cohesie.
9. Effecten op de lokale gemeenschap (inclusief ouders en beleidsmakers).
10. Kunst en cultuur als uitkomst op zichzelf.

Harland (2000) geeft met deze indeling zowel directe als indirecte doelen van cultuuronderwijs weer, zoals die zijn uitgesproken door leerlingen zelf. Het ontwikkelen van kennis van maatschappelijke en culturele kwesties (3), het ontwikkelen van creatieve en denkvaardigheden (4), het verrijken van communicatieve en expressieve vaardigheden (5), vooruitgang in persoonlijke en sociale ontwikkeling (6), transfereffecten (7) en effecten op de school en lokale gemeenschap (8) en (9) zijn vooral te zien als indirecte doelen van kunst- en cultuuronderwijs. Het ervaren van plezier, betrokkenheid, voldoening en het kunnen loslaten van stress (1) en het ontwikkelen van kennis en vaardigheden in verschillende kunstdisciplines (2) als uitkomst op zichzelf lijken daarentegen directe doelen te zijn.

De directe waarde van kunst en cultuuronderwijs is op zichzelf vaak niet voldoende om cultuuronderwijs op te nemen in het curriculum. Wanneer het *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs* er op wordt nageslagen zijn een veelvoud aan indirecte doelen te onderscheiden. Zo dient cultuuronderwijs als bijdrage aan de ontwikkeling van communicatieve, cognitieve en sociale vaardigheden en aan de motorische ontwikkeling van leerlingen. Het stimuleren van leerlingen om te reflecteren op hun omgeving en eigen gedrag is ook onderdeel van de doelen. Maar ook moet cultuuronderwijs de creatieve vaardigheden van leerlingen ontwikkelen die van belang zijn als aanjager van de kenniseconomie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013a). De benadering dat cultuuronderwijs indirecte - buiten de kunst en cultuur gelegen - onderwijsdoeleinden dient lijkt al jarenlang toonaangevend te zijn op de beleidsagenda van het ministerie van OCW (Oberon, 2006). De directe waarde van cultuuronderwijs lijkt bij beleidsmakers op zichzelf dus geen reden te zijn om kunst en cultuur onderdeel te maken van het onderwijsaanbod. De indirecte waarde van cultuuronderwijs lijkt wel een zwaarwegend argument te zijn om cultuuronderwijs een plek te geven in het curriculum. Een inzicht in de wijze waarop het leren door middel van (cultuur)onderwijs plaatsvindt is op zijn plaats. Leertheorieën bieden daarvoor uitkomst.

---

### 2.3. LEERTHEORIEËN

---

Hoewel de uitkomsten van het projectonderzoek *Cultuur in de Spiegel* een aantal antwoorden bieden voor de vraag waarom cultuuronderwijs van belang is, is nog niet duidelijk hoe de leereffecten van cultuuronderwijs tot stand komen. Om een idee te krijgen van de processen die plaatsvinden tijdens het leren, bieden zogenaamde leertheorieën uitkomst. Deze theorieën zijn voornamelijk afkomstig uit de onderwijskunde en ontwikkelingspsychologie en zijn in een aantal klassieke scholen of stromingen in te delen. De theorieën die in dit hoofdstuk staan beschreven zijn het behaviorisme, cognitivisme en sociaalconstructivisme.

---

#### 2.3.1. BEHAVIORISME

---

Het behaviorisme is ontstaan aan het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw, veelal op basis van het werk van Skinner. Het (menselijk) gedrag vormt een centraal concept binnen deze stroming en zou kunnen worden beïnvloed door middel van externe stimuli (extrinsieke motivaties) zoals beloningen en straffen (Conner, 2002). Gewenste gedragingen kunnen worden beloond en ongewenste gedragingen kunnen worden bestraft, waardoor de persoon in kwestie de gewenste gedragingen vaker, en de ongewenste gedragingen minder vaak uit (Ertmer & Newby, 2013). Denken, maar ook leren wordt gezien als een vorm van gedrag, dat dus ook beïnvloed kan worden (Malone, 1975). Leren is een gedragsproces waarbij externe stimuli leiden tot een bepaalde uitkomst die kan worden

geobserveerd en worden gemanipuleerd. Door middel van het systematisch aanpassen van deze externe stimuli kan gewenst gedrag worden bewerkstelligd (Conner, 2002). De leerling zou een veelal reactieve rol aannemen en zich schikken naar de omstandigheden. Het toepassen van geleerde kennis in andere situaties vindt plaats door middel van generalisatie van situaties met identieke of vergelijkbare kenmerken (Ertmer & Newby, 2013).

Het behaviorisme heeft invloed gehad op de vormgeving van het onderwijs. De taak van de docent zou moeten zijn om te achterhalen welke stimuli leiden tot de gewenste leereffecten bij de leerling. Ook moet de docent de leeromgeving zo inrichten dat een aantal stimuli worden geassocieerd met het gewenste gedrag (het goed leren van de lesstof). Het koppelen van externe stimuli aan de gewenste gedragingen zou vervolgens worden gefaciliteerd door het herhalen van de lessen onder dezelfde omstandigheden. Deze vorm van associatief leren is operante conditionering. In tegenstelling tot klassieke conditionering (zoals de experimenten van Pavlov), gaat het niet om het conditioneren van gedrag dat zich uit door middel van reflexen, maar om het beïnvloeden van de gedrag dat op natuurlijke wijze (vrijwillig) plaatsvindt (Cherry, 2015). Praktisch betekent dit dat de lesomgeving dus zo dient te worden ingericht dat deze voorziet in hulpmiddelen waarmee het leren wordt beloond (bijvoorbeeld het kunnen vergelijken van foute antwoorden met goede antwoorden en dit proces te herhalen). Volgens het behaviorisme moet de leeromgeving zo vorm krijgen, zodat het leren zelf wordt beloond. Volgens het behaviorisme kan dit worden bereikt door het meten van observeerbare onderwijsuitkomsten, het opdelen van leerprocessen in fasen en het geven van informatieve feedback, zoals beoordeling door middel van cijfers (Ertmer & Newby, 2013).

Door de jaren heen is er ook veel kritiek geweest op deze benadering. Het behaviorisme zou te veel nadruk leggen op gedrag als primair concept en het gedrag niet zien als manifestatie van een meer fundamenteel proces. Wat er immers plaatsvindt binnen het brein wordt niet verklaard (Malone, 1975). De structuur van de kennis van een leerling en de mentale processen die bij het leren worden gebruikt, worden niet in kaart gebracht (Winn, 1990). Daarnaast zou ook het leggen van een sterke nadruk op versterking van gewenst gedrag niet een panacee zijn om leergedrag te stimuleren (Malone, 1975). Mede als reactie op het behaviorisme ontstond het cognitivisme.

---

### 2.3.2. COGNITIVISME

---

De nadruk op cognitieve processen als bepalende factor voor het leren begon in de jaren '60 van de voorgaande eeuw. In tegenstelling op het behaviorisme staan binnen het cognitivisme niet de verzameling reacties op externe stimuli centraal, maar wordt de aandacht juist gelegd op de mentale processen waardoor het leren plaatsvindt (Conner, 2002). Vanuit dit perspectief is leren het

verwerven van kennis door middel van het absorberen van informatie en het opslaan van informatie in het geheugen. Leren is volgens deze stroming een ontwikkelingsproces, waarbij in het brein een interne kennisstructuur wordt gebouwd. Bestaande ervaringen, kennis en verwachtingen zijn bepalend voor het kunnen leren, omdat nieuwe kennis hier op voortbouwt. Cognitieve theorieën richten zich op de wijze waarop informatie wordt ontvangen, georganiseerd, opgeslagen en wordt opgehaald door het brein. Hierdoor kan vaak worden verklaard hoe complexe cognitieve processen (beredeneren, probleemoplossend vermogen, informatieverwerking) plaatsvinden (Ertmer & Newby, 2013).

Volgens het cognitivisme kan leren het beste plaatsvinden door de leerling aan te sporen om de juiste leerstrategieën te hanteren. Door middel van simplificatie en standaardisatie kan kennis worden geanalyseerd, ontleed en gesimplificeerd worden opgezet in kleinere bouwstenen. Hierdoor kan iemand zich nieuwe kennis zo efficiënt mogelijk eigen maken. De implicaties van deze benadering voor het klaslokaal zijn in sommige gevallen echter hetzelfde als van het behaviorisme. Zo is het geven van informatieve feedback ook volgens de cognitieve benadering van belang omdat het cognitieve leerproces daarmee begeleid kan worden (Thompson, Simonson, & Hargrave, 1992). Een nadruk op actieve betrokkenheid in het leerproces, structureren, organiseren en faseren om optimale informatieverwerking te bewerkstelligen en het opzetten van leeromgevingen om verbanden met bestaande kennis te kunnen leggen zijn volgens het cognitivisme de belangrijkste manieren waarmee het onderwijs vorm moet worden gegeven. Dit kan worden bereikt door leerlingen zelf de onderwijsactiviteiten vorm te laten geven, de lesstof samen te vatten en tijdens de lessen veelvuldig voorbeelden te gebruiken (Brown, Collins, & Duguid, 1989). De docent heeft daarbij als taak om in te schatten dat leerlingen verschillende ervaringen hebben met leren die de leereffecten op verschillende wijze beïnvloeden. Ook dient de docent informatie te organiseren en structureren, zodat dit op de meest effectieve manier wordt geabsorbeerd en in verband kan worden gebracht met de cognitieve structuur van de leerlingen (Stepich & Newby, 1988). Uit onderzoek van Vermunt (1996) blijkt dat de verschillen in de manier waarop door leerlingen leerstrategieën worden toegepast groot zijn. Vermunt beargumenteert dan ook dat docenten niet alleen kennis moeten overbrengen, maar ook de denkprocessen van leerlingen moeten initiëren, coachen en beïnvloeden (Vermunt, 1996). Deze bevinding hint op een nieuwe stroming binnen de leertheorieën: het sociaalconstructivisme.

---

### 2.3.3. SOCIAALCONSTRUCTIVISME

---

Een derde stroming binnen de leertheorieën is het sociaalconstructivisme. Dit gedachtegoed ontstond in de jaren '70 en '80 van de voorgaande eeuw met het idee dat leren een actief proces is

en dat leerlingen niet slechts passieve verwerkers van informatie zijn. Leren is een actieve onderneming, waarbij kennis ontstaat in interactie met de omgeving en door het reorganiseren van de mentale processen (Ertmer & Newby, 2013). Hoewel deze stroming dus net als het cognitivisme het belang van mentale processen onderkent, wordt de leerling niet langer gezien als een passieve ontvanger van informatie en kennis, maar als een actief element binnen het leren. Een leerling interpreteert de informatie die wordt ontvangen, waardoor de leerling zelf kennis construeert; er wordt zelf een betekenis gegeven aan wat geleerd is. Hierdoor is de interne representatie van het geleerde persoonlijk en constant open voor verandering. Om te begrijpen wat is geleerd, moet de gehele leerervaring in kaart worden gebracht (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1991). De leraar is daarbij niet iemand die alleen kennis verspreidt. De functie van de leraar moet worden gezien als de cognitieve gids die het leerproces ondersteunt (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Het sociale in de stroming van het sociaalconstructivisme houdt in dat de kennis die wordt geconstrueerd altijd afhankelijk is van de context waarin het plaatsvindt. Leren vindt plaats binnen een sociale interactie tussen individu en een bepaalde situatie. Een leerling leert concepten te gebruiken in verschillende contexten, waardoor de betekenis van deze concepten aan verandering onderhevig is. Volgens dit gedachtegoed is het daarom belangrijk dat de docent laat zien hoe kennis kan worden geconstrueerd binnen de cultuur waarin deze kennis wordt gebruikt. Daarnaast dient de docent samenwerking met anderen te stimuleren en de verschillende perspectieven te tonen waarin kennis kan worden gebruikt (Stepich & Newby, 1988).

Het sociaalconstructivisme heeft ook zijn eigen weerslag gehad op het onderwijs. Een voorbeeld van deze invloed is het Nieuwe Leren (ook bekend onder de noemer Natuurlijk Leren of Vraaggestuurd onderwijs). Deze onderwijsvorm gaat er van uit dat leerlingen actief leren door nieuwe informatie te vergelijken met eerdere kennis en ervaringen. Leren vindt het beste plaats wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn. Het leerrendement is hierdoor hoog en leidt tot een hoge mate van zelfontplooiing. Andere onderwijsvernieuwingen zoals het Montessori- en Daltononderwijs zijn hier ook op gebaseerd (Volman, 2006).

In deze paragraaf is uitgelegd welke paradigma's er bestaan binnen de leertheorieën. Deze theorieën geven aan hoe het leren plaatsvindt. Dit geeft handreikingen voor de wijze waarop het onderwijs kan worden vormgegeven. Daarmee is nog niet de link gelegd met het cultuuronderwijs. Dat gebeurt in de volgende paragraaf.

## 2.5. HYPOTHESEVORMING

---

Nu inzicht is verkregen in de wijze waarop leren plaatsvindt en duidelijk is geworden waarom cultuuronderwijs van belang is, kunnen een aantal verwachtingen worden opgesteld die in het vervolg van deze thesis worden getoetst.

Zoals beschreven in de eerste paragraaf zijn leerlingen verplicht om ten minste twee vakken te volgen op het terrein van kunst en cultuur. De kunst- en cultuurvakken die kunnen worden gekozen verschillen per school. Vanuit een sociaalconstructivistische benadering valt te verwachten dat naarmate leerlingen de mogelijkheid hebben tot het kiezen uit een groter aanbod aan vakken op het gebied van kunst en cultuur, zij over meer intrinsieke motivatie beschikken om te leren. Ze kunnen immers die vakken kiezen die het beste aansluiten op hun interesses. Doordat deze leerlingen een hogere motivatie hebben, hebben ze een hoger leerrendement en zijn de leereffecten ook groter. De eerste hypothese is daarom als volgt:

*Hypothese 1: Naarmate het aantal kunst- en cultuurvakken dat kan worden gekozen hoger is, des te groter zijn de leereffecten bij leerlingen.*

Zoals beschreven, nemen leerlingen in het voortgezet onderwijs deel aan culturele activiteiten. Volgens het behaviorisme kan gewenst gedrag van leerlingen worden gestimuleerd door de juiste externe stimuli te koppelen aan de gewenste gedragingen. Dit zou kunnen worden bereikt door het herhalen van lessen onder dezelfde omstandigheden. Hieruit kan worden afgeleid dat naarmate een leerling participeert in een groter aantal culturele activiteiten, de leereffecten groter zijn. Uit onderzoek van Ranshuysen en Ganzeboom (1993) blijkt dat deelname aan culturele activiteiten inderdaad leidt tot een toename in latere cultuurdeelname. Er lijkt dus ondersteuning te worden gevonden voor het proces van operante conditionering. Cultuurdeelname zou vervolgens weer leiden tot de effecten die door Harland et al. (2000) worden onderscheiden. Ook volgens het sociaalconstructivisme zou het deelnemen aan een hoger aantal culturele activiteiten leiden tot sterkere leereffecten. Het participeren in culturele activiteiten is onderwijs dat plaatsvindt in een realistische, praktische omgeving. Deze vorm van actief leren, zou volgens het sociaalconstructivisme leiden tot betere leeropbrengsten. De tweede hypothese luidt daardoor als volgt:

*Hypothese 2: Naarmate een school een groter aantal culturele activiteiten organiseert, des te groter zijn de leereffecten bij leerlingen.*

Het sociaalconstructivisme betoogt dat leren het beste kan plaatsvinden vanuit een intrinsieke motivatie. Wanneer leerlingen een grote keuzevrijheid hebben in de culturele activiteiten waarin zij

participeren, ervaren zij een grotere intrinsieke motivatie, wat leidt tot grotere leereffecten. De volgende hypothese luidt daarom als volgt:

*Hypothese 3: Naarmate een leerling meer keuzevrijheid heeft in het participeren in culturele activiteiten, des te groter zijn de leereffecten bij leerlingen.*

Volgens het cognitivisme is het opzetten van leeromgevingen waarbij verbanden kunnen worden gelegd met eerder verworven kennis van groot belang om sterke leereffecten teweeg te brengen. Het ontwikkelen van een sterke samenhang tussen de verschillende kunst- en cultuurvakken kan ertoe leiden dat de kennis die wordt geleerd in het ene vak, ook kan worden toegepast in het andere vak. De vierde hypothese luidt daardoor als volgt:

*Hypothese 4: Naarmate een school de kunst- en cultuurvakken meer samenhangend aanbiedt, des te groter zijn de leereffecten bij leerlingen.*

Vanuit dezelfde beredenering kan betoogd worden dat het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn binnen een vak leidt tot een betere verwerving van nieuwe kennis, omdat het verband met de reeds verworven kennis daardoor sterker is. De vijfde hypothese kan daarom als volgt worden verwoord:

*Hypothese 5: Naarmate een school verder is in het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn, des te groter zijn de leereffecten bij leerlingen.*

De manier waarop de leerlingen worden beoordeeld verschilt ook per school. Zo krijgen leerlingen op sommige scholen een cijfer, krijgen ze op sommige scholen een schriftelijke of mondelinge beoordeling en op sommige scholen beoordelen leerlingen elkaar of zichzelf. Het sociaalconstructivisme stelt dat het leren als doel moet hebben om leerlingen kennis bij te brengen dat vanuit meerdere perspectieven kan worden gezien. Het is aan leerlingen om zelf een mening te vormen omtrent een bepaalde problematiek, waarbij aandacht blijft bestaan voor standpunten die van deze eigen mening afwijken. Vanuit deze beredenering kan worden gesteld dat wanneer leerlingen hun eigen beoordelingskaders scheppen voor de kunst- en cultuurvakken die zij volgen, de leereffecten sterker zullen zijn. De laatste hypothese luidt daarom als volgt:

*Hypothese 6: Naarmate een school de beoordeling van leerlingen meer aan henzelf over laat, des te groter zijn de leereffecten bij leerlingen.*

---

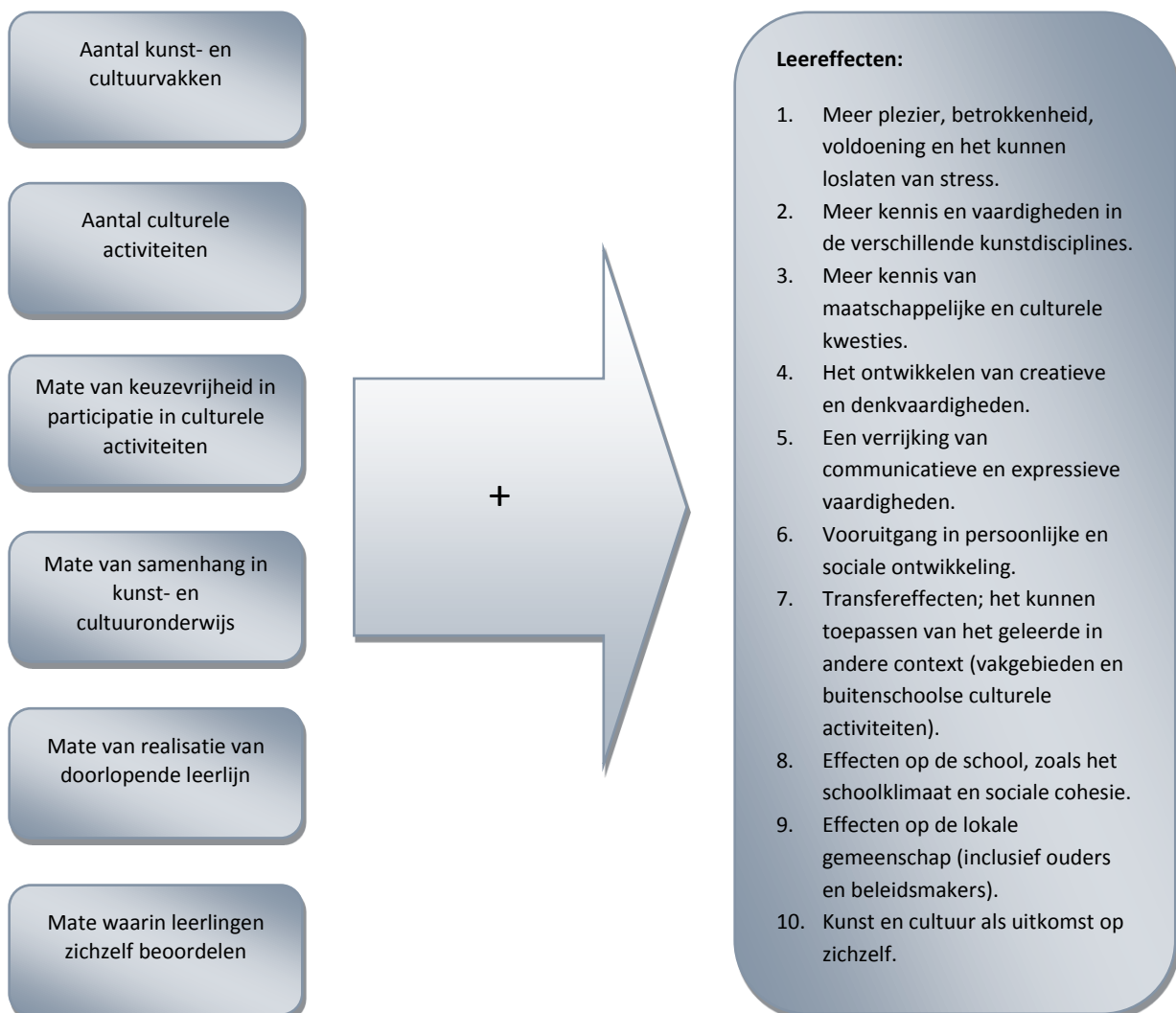
## 2.6. CONCEPTUEEL MODEL

---

In figuur 2.2 is het conceptueel model weergegeven waarin de verbanden staan weergegeven die op basis van de hypothesen geïmpliceerd worden. Omdat nog moet blijken welke leereffecten in de

praktijk te onderscheiden zijn, zijn er geen aparte hypothesen opgesteld per leereffect. De leereffecten zijn daarom gebaseerd op de typologie van Harland (2000). Tijdens de operationalisering van de hypothesen zal blijken welke leereffecten te onderscheiden zijn. Verwacht wordt dat het aantal kunst- en cultuurvakken, het aantal culturele activiteiten, de mate van keuzevrijheid in participatie in culturele activiteiten, de mate van samenhang in kunst- en cultuuronderwijs, de mate waarin een doorlopende leerlijn is gerealiseerd en de mate waarin leerlingen zichzelf beoordelen een positieve invloed hebben op de te onderscheiden leereffecten.

*Figuur 2.2 Conceptueel model met kenmerken van cultuuronderwijs en welke leereffecten hieruit volgen.*





---

## 3. DATA & METHODEN

---

In dit hoofdstuk staat een overzicht van de wijze waarop de onderzoeksgegevens zijn verzameld en de methoden waarmee deze gegevens zijn geanalyseerd. Ten eerste is beschreven hoe de onderzoeksgegevens zijn verzameld die zijn gebruikt om de hypothesen te toetsen. Vervolgens wordt een inzicht gegeven in de dataset en de representativiteit van de respondenten. Tot slot staat weergegeven hoe de hypothesen uit het voorgaande hoofdstuk zijn geoperationaliseerd. De daadwerkelijke analyse staat beschreven in hoofdstuk 4.

---

### 3.1. DATAVERZAMELING

---

Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, vormt het onderzoek van deze thesis een aanvulling op de *Monitor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs 2015*. In deze thesis wordt onderzocht hoe cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs kan worden verbeterd, zodat beter kan worden aangesloten op de doelen die het ministerie van OCW ten aanzien van cultuuronderwijs heeft gesteld. De dataset die uit het monitoronderzoek is voortgekomen vormt daarom ook de basis voor dit onderzoek. De dataset is tot stand gekomen door middel van een grootschalig survey onder schoolleiders en docenten van Nederlandse middelbare scholen. De vragenlijst voor het survey is in eerdere edities van het monitoronderzoek gebruikt (in de jaren 2006, 2007 en 2008/2009) en sindsdien is de vragenlijst op een aantal punten aangepast. In de eerdere edities werd één vragenlijst verstuurd naar de middelbare schoollocaties. In de editie van 2015 is deze vragenlijst in een drietal vragenlijsten opgesplitst en op sommige punten met een aantal vragen uitgebreid. De eerste vragenlijst is opgesteld voor de schoolleiders en informeert naar de visie die zij hebben op cultuuronderwijs en de processen en organisatie in en om de school. Daarnaast is er een vragenlijst opgesteld voor docenten die lesgeven in een kunstvak in de onderbouw en een vragenlijst voor docenten die lesgeven in een kunstvak of het vak CKV in de bovenbouw. De vragenlijsten voor de docenten informeren naar het culturele onderwijsaanbod, het type en aantal culturele activiteiten, het gebruik van de CJP Cultuurkaart, de samenhang van het onderwijsaanbod, de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn in cultuuronderwijs, de samenwerking met de externe (culturele) omgeving, de wijze van beoordeling van leerlingen en de waargenomen leeropbrengsten. Voor dit onderzoek zijn alleen de resultaten van de vragenlijsten voor de onder- en bovenbouwdocenten gebruikt. De vragenlijst voor schoolleiders bevat geen vragen die informeren naar de leereffecten van cultuuronderwijs. De vragenlijsten voor de docenten bevatten deze vragen wel, waardoor in kaart kan worden gebracht welke kenmerken in het aanbod van cultuuronderwijs de leereffecten beïnvloeden.

Met alle 1330 middelbare schoollocaties in Nederland is telefonisch contact gezocht om e-mailadressen te verkrijgen van de schooldirectie. Als basis hiervoor diende een adressenbestand van zowel hoofd-als nevenvestigingen van scholen in het voortgezet onderwijs, dat is verkregen uit het Basisregister Instellingen (BRIN)<sup>a</sup>. Van de scholen waarvan geen e-mailadressen van schoolleiders konden worden verkregen zijn de algemene e-mailadressen genoteerd. Uiteindelijk heeft dit een respondentenpaneel opgeleverd van 1249 voor de vragenlijst voor de schoolleiders. Met behulp van de webapplicatie *NetQ* is aan alle leden uit dit respondentenpaneel een e-mail verstuurd met een link naar alle drie de vragenlijsten. In deze e-mail is aan de schoolleiders het verzoek gedaan om de vragenlijst die voor hen is bestemd in te vullen en de e-mail door te sturen naar een docent uit de onderbouw en een docent uit de bovenbouw, die les geven in een kunstvak of het vak CKV. Ook is aan de vragenlijst voor schoolleiders een vraag toegevoegd, waarin de respondenten is gevraagd een tweetal e-mailadressen op te geven van zowel een onder- als bovenbouwdocent van de eigen school, die les geven in een kunstvak of het vak CKV. In *NetQ* is vervolgens ingesteld dat naar deze e-mailadressen automatisch een uitnodiging werd verstuurd, met de vraag om respectievelijk de vragenlijst voor onderbouwdocenten, dan wel de vragenlijst voor bovenbouwdocenten in te vullen. Dit heeft geleid tot een steekproef van 385 onderbouwdocenten en 405 bovenbouwdocenten. De steekproef is hierdoor indirect getrokken. De e-mailadressen van de docenten zijn immers door de schoolleiders geleverd. Hierdoor ligt de steekproefgrootte van onder- en bovenbouwdocenten een stuk lager dan het totale aantal middelbare schoollocaties.

De vragenlijst is ruim een maand opengesteld voor de respondenten. In totaal zijn er drie herinneringsmails gestuurd naar respondenten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld met het verzoek dit alsnog te doen. De toename in respons nam met elke verstuurd herinnering af. Na vijf weken is besloten de vragenlijst af te sluiten en de fase van de dataverzameling af te ronden.

De uiteindelijke respons bedraagt 181 (47%) voor onderbouwdocenten en 201 (50%) voor bovenbouwdocenten. Het aantal respondenten dat de vragenlijst volledig heeft ingevuld bedraagt voor de onderbouwdocenten 120 (31%) en voor de bovenbouwdocenten 128 (32%). De uitval tijdens het invullen van de vragenlijst is hoog. Van de respondenten die aan de vragenlijsten zijn begonnen, heeft ongeveer één derde de vragenlijst niet volledig ingevuld. Verschillende respondenten hebben aangegeven dat ze de vragenlijst te lang vonden en dat sommige vragen te ingewikkeld of diepgaand waren. Ze vonden het daardoor lastig om een antwoord te geven. Dit zijn dus mogelijke oorzaken van de hoge uitval van respondenten. In tabel 3.1 staat de responsverdeling weergegeven.

---

<sup>a</sup> Het adressenbestand is vrij beschikbaar op de website van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO): [http://data.duo.nl/organisatie/open\\_onderwijsdata/databestanden/vo/adressen/default.asp](http://data.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/vo/adressen/default.asp)

Tabel 3.1 Responsverdeling

	Steekproef	Gedeeltelijke respons	Volledige respons
Onderbouwdocenten	385	181 (47%)	120 (31%)
Bovenbouwdocenten	405	201 (50%)	128 (32%)

Bron: Oberon, 2015.

### 3.2. DATASET

De verzamelde gegevens van beide vragenlijsten zijn uit NetQ geëxporteerd en opgeslagen in een tweetal databestanden. Vervolgens zijn de twee databestanden in SPSS samengevoegd tot één databestand. Daarbij zijn de antwoorden op vragen die aan zowel onderbouwdocenten als bovenbouwdocenten zijn gesteld, samengevoegd tot één variabele. Elke docent die de vragenlijst heeft ingevuld telt daarmee als één respondent.

Uit tabel 3.2 blijkt dat de meeste onder- en bovenbouwdocenten uit de steekproef les geven in het vmbo - theoretische leerweg, het havo en het vwo. Een vijfde tot een kwart van de docenten geeft les in het vmbo - basisberoepsgerichte leerweg, vmbo - kaderberoepsgerichte leerweg of het vmbo - gemengde leerweg. Ook geeft ongeveer een vijfde van de docenten les op het gymnasium. Tot slot geven docenten vaak geen les in het praktijkonderwijs. Opvallend is het verschil tussen onderbouwdocenten en bovenbouwdocenten in de mate waarin zij les geven in de verschillende onderwijsniveaus. Zo geven bovenbouwdocenten minder vaak les in het vmbo - basisberoepsgerichte leerweg, kaderberoepsgerichte leerweg en gemengde leerweg dan onderbouwdocenten. Wel geven bovenbouwdocenten iets vaker les in het havo en het vwo. Problematisch zijn deze verschillen waarschijnlijk niet. Er lijkt geen reden te zijn om aan te nemen dat de eventueel gevonden verbanden verschillen voor onder- dan wel bovenbouwdocenten.

Tabel 3.2 Verdeling naar onderwijsniveau (%) (N = 179-193) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Onderbouw- docenten	Bovenbouw- docenten	Totaal
Praktijkonderwijs	6,7	3,6	5,1
Vmbo - Basisberoepsgerichte leerweg	30,7	20,7	25,5
Vmbo - Kaderberoepsgerichte leerweg	33,5	21,8	27,4
Vmbo - Gemengde leerweg	24,0	17,6	20,7
Vmbo - Theoretische leerweg	52,0	41,5	46,5
Havo	59,8	62,7	61,3
Vwo	52,5	56,5	54,6
Gymnasium	22,0	17,0	20,0

Bron: Oberon, 2015.

Tabel 3.3 geeft aan dat veruit de meeste docenten hun school tot het reguliere voortgezet onderwijs rekenen. Een klein deel van de docenten geeft aan dat hun school een andere onderwijsvisie heeft,

zoals het nieuwe leren, het montessori- of daltononderwijs of het vrije leren. Dit is overeenkomstig het landelijke beeld. Van elk van dit type scholen zijn er ongeveer 20-30 in het voortgezet onderwijs in Nederland (Nederlandse Dalton Vereniging, 2015; Nederlandse Montessori Vereniging, 2015; Vereniging van vrijescholen, 2015). De categorie 'Anders' is relatief groot. Docenten die dit aanvinken geven hiervoor verschillende toelichtingen. Zo is een school bijvoorbeeld een begaafdheidsprofielschool, werken scholen met adaptief onderwijs of bestaat er een geheel eigen schoolvisie.

Tabel 3.3 Verdeling naar visie (%) (N = 117-127)

	Onderbouwdocenten	Bovenbouwdocenten	Totaal
Regulier	80,3	82,7	81,6
Nieuw leren/natuurlijk leren/competentie	4,3	2,4	3,3
Gecertificeerde Montessorischool	1,7	2,4	2,0
Vrije school	1,7	0,8	1,2
Gecertificeerde Daltonschoon	1,7	0,0	0,8
Anders	10,3	11,8	11,1
Totaal	100	100	100

Bron: Oberon, 2015.

Een derde tot de helft van de onderbouwdocenten geeft de vakken beeldende vorming, tekenen en/of handvaardigheid. Slechts weinig docenten geven de vakken muziek en drama. Textiel, audiovisuele vorming en dans worden door onderbouwdocenten bijna niet gegeven. De categorie 'Anders' is wederom relatief groot. Een aantal onderbouwdocenten die deze antwoordoptie kozen, gaven aan dat zij het vak 'CKV Junior' geven. Het grootste deel van de bovenbouwdocenten geeft les in het vak CKV of KCV. De vakken beeldende vorming, tekenen en kunst algemeen worden door een kwart tot drie van de tien bovenbouwdocenten gegeven. Drama, TeHaTex, audiovisuele vorming, dans en textiel worden door bovenbouwdocenten vrijwel niet gegeven (zie ook tabel 3.4).

Tabel 3.4 Verdeling naar type docent (%) (N = 179-193) (Meerdere antwoorden mogelijk)

	Onderbouwdocenten	Bovenbouwdocenten
CKV/KCV	-	80,3
Beeldende vorming	51,4	30,1
Tekenen	42,5	29,0
Kunst algemeen	-	25,4
Handvaardigheid	36,9	14,0
Muziek	16,8	9,8
Drama	15,1	5,7
TeHaTex	-	5,2
Textiel	3,9	1,6
Audiovisuele vorming	3,4	2,1
Dans	1,1	1,0
Anders	16,0	9,0

Bron: Oberon, 2015.

Uit tabel 3.5 blijkt dat de verdeling van de docenten naar provincie over het algemeen redelijk overeenkomt met de landelijke cijfers. Opvallend is wel dat bovenbouwdocenten in de provincies Friesland, Gelderland en Noord-Brabant de vragenlijst vaker hebben ingevuld dan onderbouwdocenten uit deze provincies.

Tabel 3.5 Verdeling docenten naar provincie waarin de school staat (%) (N = 118-128)

	Onderbouw- docenten	Bovenbouw- docenten	Totaal	Landelijk
Drenthe	0,8	0,8	0,8	2,8
Flevoland	2,5	3,1	2,8	2,6
Friesland	10,2	4,7	7,3	5,8
Gelderland	9,3	16,4	13,0	11,8
Groningen	4,2	2,3	3,3	4,7
Limburg	6,8	5,5	6,1	5,3
Noord-Brabant	11,9	18,0	15,0	12,7
Noord-Holland	16,9	14,1	15,4	15,3
Overijssel	5,1	6,3	5,7	7,7
Utrecht	9,3	7,0	8,1	6,4
Zeeland	0,8	3,1	2,0	2,1
Zuid-Holland	22,0	18,8	20,3	22,6
Totaal	100	100	100	100

Bron: Oberon, 2015.

Opmerking: De landelijke gegevens zijn berekend op basis van het adressenbestand van zowel hoofd- als nevenvestigingen van scholen in het voortgezet onderwijs uit het Basisregister Instellingen (BRIN). Hetzelfde adressenbestand is gebruikt voor het opstellen van de steekproef.

Uit tabel 3.6 blijkt dat het aantal docenten van scholen met een openbare denominatie in de steekproef is oververtegenwoordigd. Docenten op scholen met een algemeen bijzondere of rooms-katholieke denominatie zijn in de steekproef ondervertegenwoordigd. Opvallend is ook het verschil in het aantal onder- en bovenbouwdocenten die les geven op een school met een openbare of rooms-katholieke denominatie.

Tabel 3.6 Verdeling docenten naar denominatie van de school (%) (N = 114-124)

	Onderbouw- docenten	Bovenbouw- docenten	Totaal	Landelijk
Openbaar	43,0	38,7	40,8	26,0
Protestants-christelijk	17,5	15,3	16,4	17,8
Rooms-katholiek	12,3	20,2	16,4	21,5
Algemeen bijzonder	8,8	6,5	7,6	15,6
Overig	18,4	19,4	18,9	19,1
Totaal	100	100	100	100

Bron: Oberon, 2015.

Opmerking: Zie de opmerking onder tabel 3.5 voor de herkomst van de landelijke gegevens.

---

### 3.3. OPERATIONALISATIE

---

De operationalisatie van de hypothesen uit hoofdstuk 2 staat beschreven in deze paragraaf. Eerst wordt ingegaan op de totstandkoming van de afhankelijke variabelen. Vervolgens staat beschreven hoe de onafhankelijke variabelen tot stand zijn gekomen. Tot slot staan de controlevariabelen beschreven.

---

#### 3.3.1. AFHANKELIJKE VARIABELEN

---

In de dataset is een vraag opgenomen die informeert hoe hoog docenten hun leerlingen beoordelen op een aantal onderdelen met betrekking tot vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur. De vraag die aan docenten is gesteld luidt: *'Hoe beoordeelt u uw leerlingen op de volgende onderdelen?'*. De onderdelen waarop docenten hun leerlingen beoordelen zijn achtereenvolgens: (1) 'Ervaren van plezier in kunst en cultuur', (2) 'Beschikking over een positief zelfbeeld', (3) 'Verbeeldingskracht en originaliteit', (4) 'Communicatieve en expressieve vaardigheden', (5) 'Kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur', (6) 'Denkvaardigheden (concentratie, oplossen van problemen)', (7) 'Toepassen van kennis en vaardigheden in andere vakgebieden', (8) 'Ondernemen van activiteiten op het gebied van kunst en cultuur in de eigen vrije tijd (cursussen, bezoek voorstellingen, etc.)', (9) 'Omgang met verschillende culturen', (10) 'Verbondenheid met ons culturele verleden', (11) 'Betrokkenheid bij culturele activiteiten (kiezen voor kunstvakken en deelname aan culturele activiteiten)' en (12) 'Samenwerking met elkaar'. Docenten is gevraagd om hun leerlingen te beoordelen op deze twaalf onderdelen door middel van rapportcijfers. Deze meting is voor dit onderzoek niet ideaal. Ten eerste worden de leereffecten van leerlingen gezamenlijk geschat, waarbij de mogelijke variatie in leereffecten tussen leerlingen niet in ogenschouw wordt genomen. Ten tweede berust deze meting op het inzicht dat docenten kunst- en cultuuronderwijs hebben ten aanzien van de leereffecten voor hun leerlingen. De inschatting van leereffecten is daarom geenszins objectief. Om de leereffecten beter te kunnen inschatten, zou de meting onder individuele leerlingen zelf moeten zijn verricht door middel van een korte toets die de mogelijke leereffecten in kaart brengt. Idealiter zou daarbij een voor- en nameting zijn gedaan om de bijdrage van kunst- en cultuuronderwijs nog beter te kunnen schatten. De dataset voorziet echter niet in een betere meting, waardoor alsnog is gekozen om de bovengenoemde variabelen te gebruiken.

In de eerste paragraaf is de vraag gesteld welke leereffecten met het huidige aanbod van cultuuronderwijs zijn te onderscheiden. De eerste stap om deze vraag te beantwoorden is door te kijken of er bij de bovengenoemde leereffecten van cultuuronderwijs sprake is van 'achterliggende' of 'latente' constructen. Het is mogelijk dat er één of meerdere theoretische variabele(n) is of zijn die de gevonden waarden op de voorgaande twaalf variabelen (gedeeltelijk) verklaart. De twaalf

leereffecten die in de dataset zijn uitgevraagd, vertonen een grote overeenkomst met de Harland's (2000) indeling van de leereffecten van cultuuronderwijs. Zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk geeft Harland aan dat de leereffecten worden ingedeeld in enerzijds kunstvakinhoudelijke leereffecten en instrumentele leereffecten. Op basis van deze indeling, valt te verwachten dat er ook in dit onderzoek twee achterliggende factoren zijn te onderscheiden in de leereffecten van cultuuronderwijs. Volgens het projectonderzoek Cultuur in de Spiegel leidt cultuuronderwijs echter voornamelijk tot leereffecten in het cognitieve proces, waarbij cultuuronderwijs een brede ontwikkeling van de cognitieve basisvaardigheden van leerlingen stimuleert (Heusden, 2009). Op basis hiervan zou er juist één achterliggend (cognitief) element in de leereffecten kunnen worden onderscheiden. Om te achterhalen of hier inderdaad sprake van is en om de leereffecten van cultuuronderwijs theoretisch ook juist te kunnen onderscheiden, is op de variabelen die de leereffecten meten een factoranalyse uitgevoerd. De literatuur is niet eenduidig in de leereffecten die uitgaan van cultuuronderwijs. Ook komen de leereffecten in de dataset niet volledig overeen met de leereffecten zoals door Harland (2000) zijn beschreven. De factoranalyse is daarom exploratief van aard.

In totaal zijn twaalf variabelen in de factoranalyse opgenomen. De variabelen informeren allemaal naar leereffecten van cultuuronderwijs. Uit een correlatiematrix blijkt dat de variabelen significant met elkaar correleren. Omdat het aantal respondenten dat een antwoord heeft gegeven op alle leereffecten wat aan de lage kant is ( $N = 181$ ), is gekozen voor 'pairwise deletion of missings'. Dit houdt in dat (in tegenstelling tot 'listwise deletion of missings') voor elk van de twaalf variabelen het maximale aantal antwoorden dat gecorreleerd kan worden aan de te onderscheiden factoren wordt benut. Het maakt daarbij niet uit of de respondent antwoord heeft gegeven op de andere elf vragen naar de leereffecten. Met deze methode is dus het maximale van de beschikbare gegevens gebruikt voor de analyse, omdat het aantal antwoorden dat in de analyse is gebruikt in dit geval hoger ligt ( $N = 203-241$ ). Hierdoor konden de factorladingen nauwkeuriger worden geschat.

Theoretisch gezien kunnen de factoren niet als volledig orthogonaal worden beschouwd. Leereffecten van cultuuronderwijs op het gebied van cognitieve ontwikkeling zal leereffecten op het gebied van culturele vaardigheden immers alleen maar stimuleren. Er is daarom gekozen voor een factoranalyse door middel van de hoofdassenmethode met oblique ('scheve') rotatie. Hierdoor vond de schatting van factorladingen nauwkeuriger plaats.

Tijdens de factoranalyse is het aantal te extraheren factoren ingesteld volgens het 'kaiser-criterium', waarbij de eigenwaarde van factoren groter moet zijn dan 1 om als een factor te worden onderscheiden. Uit deze factoranalyse werden twee factoren geëxtraheerd. De KMO-toets geeft een

hoge waarde (0,92) en ook de Bartlett's toets is significant,  $X^2(66, N = 203-241) = 1330, p < 0,01$ . De communaliteiten zijn voldoende, met waarden uiteenlopend van 0,42 tot 0,69 (één variabele had een communaliteit van 0,34, maar laadde goed op één van de factoren). In tabel 3.7 staan de factorladingen en communaliteiten van de factoranalyse weergegeven.

Tabel 3.7 Factorladingen en communaliteiten van de factoranalyse met oblimin rotatie voor 12 items (N=203-241)

Variabele	Cognitieve vaardigheden	Sociaal-culturele vaardigheden	Communaliteiten
(1) Ervaren van plezier in kunst en cultuur	0,43	0,28	0,42
(2) Beschikking over een positief zelfbeeld	<b>0,58</b>	0,16	0,48
(3) Verbeeldingskracht en originaliteit	<b>0,86</b>	-0,08	0,66
(4) Communicatieve en expressieve vaardigheden	<b>0,86</b>	-0,08	0,67
(5) Kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur	<b>0,58</b>	0,29	0,64
(6) Denkvaardigheden	<b>0,88</b>	-0,10	0,66
(7) Toepassen van kennis en vaardigheden in andere vakgebieden	<b>0,49</b>	0,31	0,54
(8) Ondernemen van activiteiten op het gebied van kunst en cultuur in de eigen vrije tijd	0,32	<b>0,59</b>	0,69
(9) Omgang met verschillende culturen	-0,08	<b>0,63</b>	<u>0,34</u>
(10) Verbondenheid met ons culturele verleden	0,12	<b>0,72</b>	0,64
(11) Betrokkenheid bij culturele activiteiten	0,40	0,41	0,54
(12) Samenwerking met elkaar	0,43	0,34	0,49

Gezien de steekproefgrootte is er gekeken naar ladingen met een waarde hoger dan 0,40 op een van de factoren en een verschil van ongeveer 0,20 met de lading op de andere factor. De variabelen (2) 'Beschikking over een positief zelfbeeld', (3) 'Verbeeldingskracht en originaliteit', (4) 'Communicatieve en expressieve vaardigheden', (5) 'Kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur' en (6) 'Denkvaardigheden (concentratie, oplossen van problemen)' laden allen sterk op de eerste factor. Deze factor lijkt te kunnen worden gedefinieerd als 'cognitieve vaardigheden'. De variabele (7) 'Toepassen van kennis en vaardigheden in andere vakgebieden' laadt ook redelijk (0,49)



op deze factor. Omdat het toepassen van kennis en vaardigheden in andere vakgebieden een cognitief of mentaal proces veronderstelt, is er voor gekozen om deze variabele tot de eerste factor te rekenen. De factor 'cognitieve vaardigheden' bestaat daardoor uit zes variabelen. De variabelen (8) 'Ondernemen van activiteiten op het gebied van kunst en cultuur in de eigen vrije tijd (cursussen, bezoek voorstellingen, etc.)', (9) 'Omgang met verschillende culturen' en (10) 'Verbondenheid met ons culturele verleden' laadden sterk op de tweede factor. De interpretatie van deze factor is wat minder eenduidig, maar lijkt 'sociaal-culturele vaardigheden' te behelzen en bestaat uit drie variabelen. De variabelen (1) 'Ervaren van plezier in kunst en cultuur', (11) 'Betrokkenheid bij culturele activiteiten (kiezen voor kunstvakken en deelname aan culturele activiteiten)' en (12) 'Samenwerking met elkaar' laadden relatief zwak op beide factoren en zijn derhalve tijdens de schaalconstructie buiten beschouwing gelaten.

De onderscheiden factoren zijn beiden tot een aparte schaal geconstrueerd, door het gemiddelde te nemen van de rapportcijfers. Voor een geldige waarde op de schaal 'Cognitieve vaardigheden' moeten er van de zes variabelen waaruit de schaal bestaat, ten minste vier een geldige waarde bevatten. De betrouwbaarheid van de schaal 'Cognitieve vaardigheden' is goed ( $\alpha = 0,89$ ). Voor een geldige waarde op de schaal 'Sociaal-culturele vaardigheden', moeten er van de drie variabelen ten minste twee een geldige waarde hebben. De betrouwbaarheid van de schaal 'Sociaal-culturele vaardigheden' is voldoende tot goed ( $\alpha = 0,76$ ). Beide schalen hebben een continu meetniveau.

In het eerste hoofdstuk is de deelvraag gesteld welke leereffecten met het huidige aanbod van cultuuronderwijs te onderscheiden zijn. De uitkomst van de factoranalyse laat zien dat er twee achterliggende leergebieden bestaan binnen cultuuronderwijs. Enerzijds zijn dat cognitieve vaardigheden en anderzijds zijn dat sociaal-culturele vaardigheden.

---

### 3.3.2. ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

---

In het theoretische kader zijn met het opstellen van de hypothesen de volgende variabelen benoemd: Het aantal keuzevakken kunst- en cultuur op de school (tegenover het aantal mogelijke kunst- en cultuurvakken), de mate waarin culturele activiteiten worden georganiseerd, de mate van keuzevrijheid in het participeren in culturele activiteiten, de mate van samenhang in kunst- en cultuuronderwijs, de mate waarin met een doorlopende leerlijn wordt gewerkt en de mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen.

#### *Proportie keuzevakken kunst en cultuur*

Het aantal kunst- en cultuurvakken dat op de school kan worden gekozen is in de dataset gemeten met een vraag aan zowel de onderbouwdocenten als de bovenbouwdocenten. Aan de

onderbouwdocenten is gevraagd: *'Uit welke vakken kunnen onderbouwleerlingen kiezen op uw school?'*. Respondenten konden daarbij kiezen uit (1) 'Beeldende vorming', (2) 'Tekenen', (3) 'Handvaardigheid', (4) 'Textiel', (5) 'Audiovisuele vorming', (6) 'Muziek', (7) 'Drama', (8) 'Dans' en (9) 'Anders'. Bij deze vraag mochten meerdere antwoordcategorieën worden gekozen. Aan de bovenbouwdocenten is gevraagd: *'Wilt u aanvinken in welke vakken de leerlingen op uw school eindexamen kunnen doen?'*. Respondenten die les geven in het vmbo konden daarbij kiezen uit (1) 'Muziek', (2) 'Dans', (3) 'Drama', (4) 'Beeldend-handenarbeid', (5) 'Beeldend-tekenen', (6) 'Beeldend-textiele werkvormen', (7) 'Beeldend-audiovisuele vormgeving'. Respondenten die les geven in het havo en/of het vwo konden kiezen uit (1) 'Muziek', (2) 'Tekenen', (3) 'Handvaardigheid', (4) 'Textiele vormgeving', (5) 'Kunst (algemeen)', (6) 'Kunst (beeldende vorming)', (7) 'Kunst (muziek)', (8) 'Kunst (dans)' en (9) 'Kunst (drama)'.

Om deze vragen als één variabele op te kunnen nemen in de analyse, was het noodzakelijk om de variabelen te hercoderen. Ten eerste is het aantal vakken dat door een leerling uit de onderbouw kan worden gekozen bij elkaar opgeteld en gedeeld door het totaal aantal mogelijke keuzevakken. Hierdoor is per docent uit de onderbouw een verhoudingsgetal berekend voor de verhouding tussen het daadwerkelijke aantal keuzevakken en het aantal mogelijke keuzevakken op zijn/haar school. Ten tweede is het aantal vakken dat door leerlingen in het vmbo kan worden gekozen als eindexamenvak bij elkaar opgeteld en gedeeld door het totaal aantal mogelijke keuzevakken. Hetzelfde is gedaan voor zowel leerlingen in het havo, als voor leerlingen in het vwo. Hierdoor zijn per docent maximaal drie variabelen geconstrueerd, voor elk onderwijsniveau waarin hij/zij les geeft. Vervolgens is van deze drie variabelen het gemiddelde genomen. Er is rekening gehouden met docenten die op slechts één of twee onderwijsniveaus les geven, door ontbrekende waarden voor de variabelen op de andere onderwijsniveaus niet mee te tellen. Hierdoor is ook voor elke docent uit de bovenbouw de verhouding tussen het aantal keuzevakken en het totaal aantal mogelijke keuzevakken op de school berekend. Het resultaat is een continue variabele die de verhouding weergeeft tussen het aantal keuzevakken en het totaal aantal mogelijke keuzevakken op de eigen school. Voor onderbouwdocenten heeft deze variabele betrekking op de onderbouw en voor bovenbouwdocenten heeft deze variabele betrekking op de bovenbouw.

#### *Aantal culturele activiteiten*

De mate waarin door de school culturele activiteiten worden georganiseerd is in de dataset gemeten aan de hand van de vraag *'Wilt u per activiteit invullen hoe vaak deze in het afgelopen schooljaar plaatsvond?'*. Deze vraag was hetzelfde voor respondenten uit de onder- en bovenbouw. Bij de vraag zijn zeventien culturele activiteiten genoemd. De antwoordcategorieën waar uit gekozen kon worden zijn (1) 'Nooit', (2) '1 tot 3 keer', (3) 'Meer dan 3 keer' en (4) 'Weet ik niet'. De vraag is apart gesteld

voor elk onderwijsniveau; docenten die les geven in het vmbo werd gevraagd in te vullen hoe vaak de activiteiten plaatsvonden voor leerlingen in het vmbo. Hetzelfde geldt voor docenten die les geven in het havo en/of het vwo, waardoor voor elk onderwijsniveau zeventien variabelen ontstonden.

Ook in dit geval was het nodig om de variabelen samen te voegen en te hercoderen. Ten eerste zijn de antwoordcategorieën van alle variabelen gecodeerd tot (0) 'Nooit', (2) '1 tot 3 keer' en (4) 'Meer dan 3 keer'. De waarden vertegenwoordigen het daadwerkelijke aantal culturele activiteiten dat door scholen is georganiseerd beter dan de oorspronkelijke codering. De antwoordcategorie 'Weet ik niet' is samengevoegd met de antwoordcategorie (0) 'Nooit'. Wanneer een kunstvakdocent niet op de hoogte is of een culturele activiteit op de eigen school plaatsvindt, is het immers aannemelijk dat deze activiteit door de school niet wordt georganiseerd. Ten tweede zijn per onderwijsniveau de zeventien variabelen die informeren naar de mate waarin culturele activiteiten worden georganiseerd gecombineerd door ze bij elkaar op te tellen. Hierdoor ontstond voor elk onderwijsniveau één variabele (drie in totaal). Tot slot is van deze drie variabelen het gemiddelde genomen. Er is wederom rekening gehouden met docenten die op slechts één of twee onderwijsniveaus les geven, door ontbrekende waarden voor de variabelen op de andere onderwijsniveaus niet mee te tellen. Dit heeft geresulteerd in een continue variabele die het aantal culturele activiteiten weergeeft die in het afgelopen schooljaar door de school zijn georganiseerd.

#### *Mate van keuzevrijheid in culturele activiteiten*

Zoals eerder beschreven, hebben leerlingen in het voortgezet onderwijs sinds 2008 op veel scholen de beschikking over de CJP Cultuurkaart. De cultuurkaart is een kortingspas die scholen kunnen aanvragen voor hun leerlingen en lijkt door het kabinet een structureel onderdeel te zijn gemaakt van het beleid rondom cultuuronderwijs (zie ook hoofdstuk 1). Inmiddels is bekend geworden dat ruim 80% van de scholen in het voortgezet onderwijs gebruik maakt van de CJP Cultuurkaart (Oberon, 2015). In de dataset is aan docenten gevraagd naar de mate waarin de school eisen stelt aan de besteding van de CJP Cultuurkaart: '*Stelt de school eisen aan de besteding van de CJP cultuurkaart?*'. Gezien het grote gebruik van de cultuurkaart door de scholen, lijkt deze vraag een goede indicatie te zijn van de mate van keuzevrijheid die leerlingen hebben in de participatie in culturele activiteiten. Bij deze vraag kon door respondenten worden gekozen uit (1) 'Nee, leerlingen zijn volledig vrij in de keuze van culturele activiteiten', (2) 'Ja, leerlingen zijn deels vrij en mogen deels kiezen uit een door ons opgesteld programma', (3) 'Ja, leerlingen mogen kiezen uit een door ons opgesteld programma' en (4) 'Ja, leerlingen volgen een vast, door ons opgesteld programma'. Ook deze vraag is apart gesteld voor elk onderwijsniveau; docenten die les geven in het vmbo werd gevraagd in te vullen in welke mate de school eisen stelt aan de besteding van de CJP Cultuurkaart

voor de leerlingen in het vmbo. Hetzelfde geldt voor docenten die les geven in het havo en/of het vwo, waardoor voor elk onderwijsniveau een aparte variabele ontstond.

Omdat de tweede en derde antwoordcategorieën elkaar niet geheel uitsluiten en de derde antwoordcategorie door respondenten erg weinig werd aangevinkt, zijn de drie variabelen gecodeerd tot (0) 'Leerlingen volgen een vast, door ons opgesteld programma', (1) 'Leerlingen zijn deels vrij' en (2) 'Leerlingen zijn volledig vrij'. Daarna zijn de drie variabelen gecombineerd tot één variabele door het gemiddelde te berekenen en de gemiddelden af te ronden op gehele getallen. Wederom is er rekening gehouden met docenten die op slechts één of twee onderwijsniveaus les geven, door ontbrekende waarden voor de variabelen op de andere onderwijsniveaus niet mee te tellen.

Omdat niet elke school in de dataset gebruik maakt van de CJP Cultuurkaart en de variabele van ordinaal meetniveau is, is de variabele getransformeerd tot een aantal dummy-variabelen. Dit houdt in dat de variabele is opgesplitst, waarbij elke antwoordcategorie in een aparte variabele wordt gecodeerd. Elk van deze variabelen heeft daardoor de waarden (0) 'Niet waar' en (1) 'Waar'. Hierdoor is het mogelijk om in de latere analyse het effect van de verschillende antwoordcategorieën correct te schatten. Scholen waar leerlingen geen gebruik maken van de CJP Cultuurkaart vormen de eerste dummy-variabele. Scholen die de cultuurkaart wel gebruiken en waar leerlingen een vast programma volgen, vormen de tweede dummy-variabele. Leerlingen die deels vrij zijn in hun keuze voor culturele activiteiten vormen de derde dummy-variabele. Tot slot vormen scholen waarbij leerlingen volledig vrij zijn in de keuze voor culturele activiteiten de vierde dummy-variabele. Tijdens de analyse wordt de dummy-variabele die aangeeft dat leerlingen een vast programma volgen als referentiecategorie gebruikt, wat betekent dat de effecten van de andere dummy-variabelen moeten worden geïnterpreteerd ten opzichte van deze categorie.

#### *Samenhang in kunst- en cultuuronderwijs*

De mate van samenhang in kunst- en cultuuronderwijs is in de dataset gemeten aan de hand van de vraag 'In hoeverre is er sprake van een samenhangend programma voor cultuuronderwijs?'. Respondenten konden daarbij kiezen uit (0) 'Er is sprake van incidentele, losstaande activiteiten', (1) 'Sommige activiteiten zijn - bijvoorbeeld qua thema of onderwerp - op elkaar afgestemd' (2) 'Er is sprake van één samenhangend, structureel programma'.

Omdat deze variabele een nominaal meetniveau heeft, is ook deze variabele getransformeerd tot drie dummy-variabelen. De dummy-variabele 'Er is sprake van incidentele, losstaande activiteiten' dient tijdens de analyse als referentiecategorie. De gemeten effecten van de andere twee dummy-variabelen moeten worden geïnterpreteerd ten opzichte van deze categorie.

#### *Mate van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*

De mate waarin wordt gewerkt met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs is in de dataset gemeten met een tweetal (sub)vragen. Voor zowel de eerste vraag *‘Werkt u met een doorlopende leerlijn binnen uw vak? - Het programma is cumulatief’*, als de tweede vraag *‘Werkt u met een doorlopende leerlijn binnen uw vak? - Er is een opbouw in niveaus’*, konden respondenten aangeven of dit van toepassing was voor vakken waarin zij les geven met de antwoorden (0) ‘Nee’ of (1) ‘Ja’. De vakken waarvoor dit kon worden aangegeven zijn ‘Beeldend’, ‘Muziek’, ‘Drama’, ‘Dans’ en ‘CKV’.

De beide vragen zijn samengevoegd door ze voor elk vak apart bij elkaar op te tellen. Hierdoor ontstonden vijf variabelen. Vervolgens is het gemiddelde genomen van deze vijf variabelen, waardoor een algemene maat ontstond voor het gebruik van een doorlopende leerlijn binnen het cultuuronderwijs. Ook voor deze variabele is rekening gehouden voor respondenten die in minder vakken les geven, door ontbrekende waarden op deze variabelen niet mee te tellen. Het resultaat van deze procedure is een variabele van interval meetniveau, die de mate weergeeft waarin op een school wordt gewerkt met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

#### *Mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen*

De mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen is in de dataset gemeten door middel van de vraag *‘Op welke manier vindt de beoordeling van leerlingen plaats?’*. Op deze vraag kon worden gekozen uit de antwoordcategorieën (1) ‘Leerlingen krijgen een cijfer van de docent’, (2) ‘Leerlingen krijgen een schriftelijke beoordeling van de docent’, (3) ‘Leerlingen krijgen een mondelinge beoordeling van de docent’, (4) ‘Leerlingen beoordelen zichzelf’, (5) ‘Leerlingen beoordelen elkaar’ en (6) ‘Leerlingen houden een portfolio bij’.

Deze variabele is in eerste instantie van nominaal meetniveau. De eerste drie antwoordcategorieën van de variabele zijn samengevoegd tot (0) ‘De leerlingen krijgen een beoordeling van de docent’ en de vierde tot en met zesde antwoordcategorieën zijn samengevoegd tot (2) ‘De leerlingen beoordelen zichzelf of elkaar’. Omdat het een meerkeuzevraag is, zijn docenten waarvoor zowel waarde 0 als 2 correct zijn, gecodeerd tot (1) ‘De leerlingen krijgen een beoordeling van de docent en beoordelen elkaar’. Hierdoor meet de variabele de mate waarin leerlingen zichzelf beoordelen. Hoewel de variabele strikt genomen van ordinaal meetniveau is, wordt de variabele tijdens de analyse beschouwd als variabele van interval meetniveau.

---

### 3.3.3. CONTROLEVARIABLEN

---

Ook zijn er een aantal variabelen in de analyse opgenomen als controlevariabelen. Het zou interessant zijn geweest om te onderzoeken of de rapportcijfers voor cognitieve vaardigheden en

sociaal-culturele vaardigheden verschillen naar onderwijsniveau. Hoewel sommige vragen onderscheid maken naar onderwijsniveau, is dit voor de leereffecten niet het geval. Ook is het mogelijk dat docenten les geven in zowel het vmbo, het havo en het vwo. Daardoor kan niet worden gecontroleerd voor het eventuele effect dat uitgaat van onderwijsniveau op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. Dit is niet per definitie een gemis. Het is namelijk ook mogelijk dat docenten tijdens de beoordeling rekening houden met het onderwijsniveau van hun leerlingen. Er is wel gecontroleerd voor drie andere mogelijke effecten.

#### *Bovenbouw*

Ten eerste is een variabele opgenomen, welke aangeeft of de respondent een docent uit de onder- of bovenbouw is. Het kan zijn dat bovenbouwdocenten hogere verwachtingen hebben van hun leerlingen omdat de leerlingen in de bovenbouw ouder zijn en meer hebben geleerd van het cultuuronderwijs dat zij hebben gekregen in de onderbouw. Dit zou zich kunnen uiten in de rapportcijfers die door hen worden gegeven. De variabele is geconstrueerd door respondenten uit de bovenbouw de waarde 1 te geven en respondenten uit de onderbouw de waarde 0 te geven. De variabele is daardoor dichotoom.

#### *Mate van betrokkenheid van de culturele omgeving*

Ten tweede is een variabele opgenomen, welke de mate van betrokkenheid van de culturele omgeving bij het vormgeven van de doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs aangeeft. Het is mogelijk dat het intensief betrekken van verschillende culturele organisaties en instellingen bij het vormgeven van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs ertoe heeft geleid dat het cultuuronderwijs dat door de school wordt aangeboden ook kwalitatief beter is. Uit onderzoek blijkt dat de samenwerking met externe culturele partners op sommige scholen zou leiden tot meer kennis en vaardigheden bij de leerlingen (Oberon, 2015). De variabele is gebaseerd op de vraag *‘In hoeverre is de culturele omgeving (bijvoorbeeld museum, muziekschool, individuele kunstenaar) betrokken bij het vormgeven van de doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs?’*. De antwoordcategorieën worden gevormd door (0) ‘Niet of nauwelijks’, (1) ‘Enigszins’ en (2) ‘Intensief’. Hoewel het meetniveau van deze variabele strikt genomen ordinaal is, wordt tijdens de variabele tijdens de analyse beschouwd als zijnde van interval meetniveau.

#### *Denominatie*

De derde variabele die wordt toegevoegd ter controle van de mogelijke effecten is de denominatie van de school. Het kan zijn dat de vormgeving van cultuuronderwijs op scholen verschilt naar gelang de denominatie de school heeft. De denominatie van de school is gemeten aan de hand van de vraag *‘Welke denominatie heeft uw school?’*. Respondenten konden daarbij kiezen uit (0) ‘Algemeen bijzonder’, (1) ‘Openbaar’ (2) ‘Protestants-Christelijk’, (3) ‘Rooms-Katholiek’ en (4) ‘Overig’. Deze

variabele is van nominaal meetniveau en is daarom getransformeerd tot vijf dummy-variabelen. De meeste scholen zijn openbare scholen, waardoor de variabele die het aantal openbare scholen aangeeft als referentie-variabele wordt beschouwd.

---

### 3.4. ONTBREKENDE WAARDEN

---

Vanwege het grote aantal respondenten dat tijdens het invullen van de vragenlijst is uitgevallen, ontstonden er veel ontbrekende antwoorden op een groot aantal variabelen. Ontbrekende antwoorden hebben zich vooral voorgedaan op de vragen ten aanzien van de leereffecten. Deze vragen waren aan het einde van de vragenlijst opgenomen en respondenten hadden de mogelijkheid aan te geven dat zij het antwoord hier niet op wisten. Om te toetsen of de ontbrekende antwoorden onderling samenhangen, is Little's MCAR toets uitgevoerd. Daarbij zijn alle hiervoor beschreven variabelen toegevoegd, voordat de hercoderingen hebben plaatsgevonden. De uitzondering hierop zijn de variabelen die zijn uitgesplitst naar onderwijsniveau en dus niet bij alle respondenten zijn uitgevraagd. Deze vragen zijn immers afhankelijk van de vraag in welke onderwijsniveaus de docent les geeft. De betreffende variabelen zijn daarom eerst samengevoegd volgens dezelfde procedure als hiervoor is beschreven. Als dit niet was gedaan, zou de toets immers hebben aangegeven dat er sprake is van onderlinge samenhang in de ontbrekende antwoorden. De ontbrekende waarden worden in dat geval veroorzaakt doordat de docent heeft aangegeven niet les te geven op een bepaald onderwijsniveau. Little's MCAR toets bleek niet-significant te zijn,  $X^2(672, N = 89-348) = 678$ ,  $p = 0,43$ . Hierdoor kon worden aangenomen dat de ontbrekende waarden binnen de dataset geen onderlinge samenhang vertonen. Dit betekent dat de parameters die in de analyse worden geschat niet onzuiver zijn vanwege ontbrekende waarden.

Uit verdere analyse bleek dat 192 respondenten op alle variabelen een geldige waarde hadden, wat zou betekenen dat de multivariate toetsing in het volgende hoofdstuk ook met maximaal dit aantal zou kunnen worden uitgevoerd. De meeste variabelen bevatten echter een veel groter aantal geldige waarden. Een manier om toch deze extra informatie te kunnen gebruiken voor het schatten van de parameters tijdens de multivariate toetsing, is multiële imputatie. Omdat Little's MCAR toets niet significant bleek, was het weliswaar niet noodzakelijk, maar wel mogelijk om deze techniek toe te passen. Multiële imputatie voorziet in het opvullen van ontbrekende waarden in meerdere variabelen, waarbij gebruik wordt gemaakt van de informatie die de andere variabelen in de dataset bieden. De imputatie van ontbrekende waarden wordt daarnaast meerdere keren herhaald, waardoor meerdere datasets worden gecreëerd. De procedure heeft een willekeurig karakter, waardoor verschillende schattingen worden verkregen voor de ontbrekende waarden. Het grootste voordeel van multiële imputatie is dat het correcte schattingen geeft van de standaardfouten,

waardoor de onzekerheid die is ontstaan door non-respons wordt meegenomen in de berekening van de waarden (Howell, 2007; Huisman, 2007).

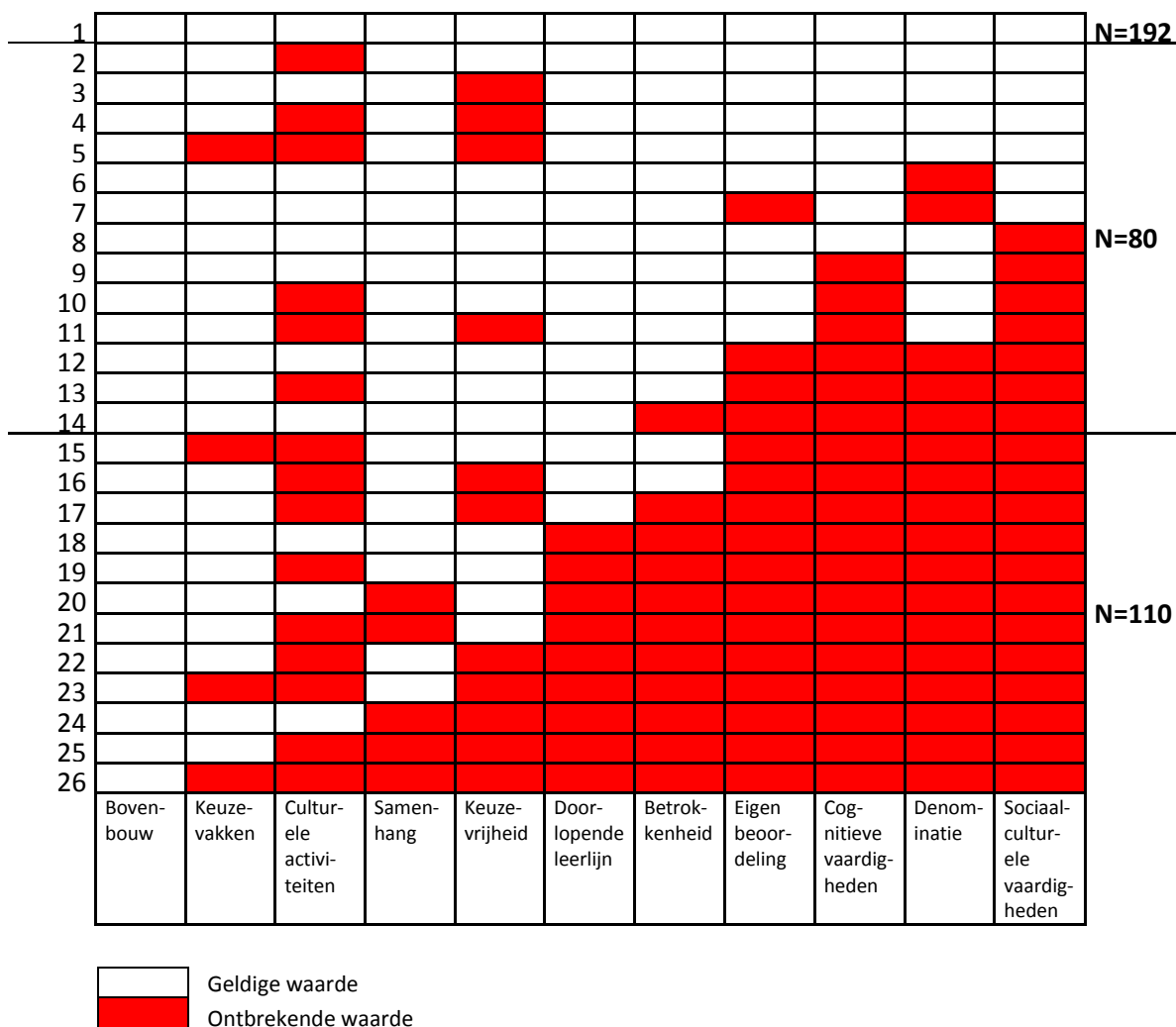
Om te kijken of multiële imputatie met het huidige databestand kan worden uitgevoerd, is eerst gekeken naar de patronen van de ontbrekende waarden. Deze analyse vindt plaats met alle hiervoor beschreven variabelen, nadat de hercoderingen hebben plaatsgevonden. Multiële imputatie voordat de hercoderingen plaatsvonden was geen reële optie. Er zijn veel vragen uitgesplitst naar onderwijsniveau, waardoor deze een te groot percentage ontbrekende waarden vertoonden. Ook zijn veel variabelen tijdens het hercoderen samengevoegd. Het toevoegen van variabelen voordat zij werden samengevoegd, bleek vanwege het grote aantal onuitvoerbaar te zijn voor SPSS. De patronen van ontbrekende waarden staan weergegeven in figuur 3.1. Hoewel de figuur geen informatie geeft over het aantal respondenten dat ontbrekende waarden vertoont, geeft de figuur het aantal unieke patronen van ontbrekende waarden weer. Uit de figuur blijkt dat er veel patronen zijn waarbij respondenten het grootste deel van de vragenlijst niet hebben ingevuld. Wanneer multiële imputatie zou zijn uitgevoerd op het databestand waarbij respondenten die deze patronen vertonen er niet zijn uitgefilterd, zouden de ontbrekende waarden voor respondenten die het grootste deel van de vragenlijst niet hebben ingevuld ook geschat worden. Dit is niet wenselijk. Naarmate een respondent meer ontbrekende waarden heeft, des te onnauwkeuriger de schattingen van de parameters voor deze respondent worden. Er is immers minder informatie beschikbaar om tot deze schattingen te komen. Het was daarom noodzakelijk om respondenten met (te) veel ontbrekende waarden uit het databestand te filteren. Deze respondenten vormen een groep die de betrouwbaarheid van de resultaten negatief beïnvloeden. Respondenten die meer dan 50% ontbrekende waarden hebben op de geoperationaliseerde variabelen zijn uit het databestand gefilterd. Dat komt neer op 110 respondenten (de patronen 15 t/m 26 in figuur 3.1). Het totale aantal respondenten waarmee in het vervolg van dit onderzoek de analyses zijn uitgevoerd, is daardoor vergroot met 80. De analyses konden uiteindelijk worden uitgevoerd met in totaal 272 respondenten.

Nadat de respondenten die meer dan 50% ontbrekende waarden hebben uit het databestand zijn gefilterd, kon de daadwerkelijke multiële imputatie worden uitgevoerd. Daarmee worden de rode velden van de patronen 1 t/m 14 uit figuur 3.1 opgevuld met geschatte waarden. De schattingen voor variabelen van interval en continu meetniveau vonden plaats met behulp van lineaire regressieanalyse. Schattingen voor categorische variabelen vond plaats door middel van logistische regressieanalyse. De procedure is uitgevoerd met alle geoperationaliseerde variabelen nadat de hercoderingen hebben plaatsgevonden. Daarnaast zijn er een aantal andere variabelen aan het imputatiemodel toegevoegd die alleen als predictor dienen en zelf niet worden geschat. Deze



variabelen zijn immers niet nodig tijdens de analyse, maar kunnen wel bruikbare informatie bieden voor de schattingen van ontbrekende waarden. Dit zijn bijvoorbeeld de leereffecten die niet tot een schaal zijn geconstrueerd, een variabele die aangeeft in welke provincie de school van de respondent staat en een variabele die aangeeft wat de onderwijsvisie van de school is. Het aantal imputaties is ingesteld op twintig. Dit houdt in dat het databestand twintig keer is geïmputeerd, waarbij de parameterschattingen telkens licht afwijken.

*Figuur 3.1 Patronen van ontbrekende waarden op de geoperationaliseerde waarden (N=382)*



Uiteindelijk zijn van de geselecteerde respondenten alle ontbrekende waarden geïmputeerd. Het totale aantal respondenten dat in de analyse kon worden opgenomen bedroeg hierdoor 272. Dit is een verhoging van 80 respondenten (41,7%), ten opzichte van 'listwise deletion' van ontbrekende waarden. Dit betekent een vergroting van de verklaringskracht van de modellen in dit onderzoek.

### 3.5. BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

In tabel 3.8 staan het gemiddelde, de standaarddeviatie (indien van toepassing), de minimum- en maximumwaarden en het totaal aantal respondenten voor en na imputatie van de geoperationaliseerde variabelen weergegeven. De statistieken zijn afkomstig uit het databestand nadat de ontbrekende waarden zijn geïmputeerd.

**Tabel 3.8** Beschrijving van de in de analyses opgenomen variabelen: gemiddelde (standaarddeviatie), minimum- en maximumwaarde en totaal aantal respondenten

Variabele	Gemiddelde (standaarddeviatie) <sup>a</sup>	Minimum	Maximum	N voor imputatie	N na imputatie
<b>Afhankelijke variabelen</b>					
Cognitieve vaardigheden (Schaal van 6 items)	6,80 (0,88)	2,67	9,82	239	272
Sociaal-culturele vaardigheden (Schaal van 3 items)	6,02 (1,22)	1,17	9,33	221	272
<b>Onafhankelijke variabelen</b>					
Proportie keuzevakken kunst en cultuur	0,25 (0,19)	0	0,88	348	272
Aantal culturele activiteiten	19,86 (9,80)	0	64,93	296	272
Mate van keuzevrijheid in culturele activiteiten (0=Geen CJP Kaart; 1=Leerlingen niet vrij; 2=Leerlingen deels vrij; 3=Leerlingen vrij)	17% Geen CJP 38% Niet vrij 34% Deels vrij 11% Volledig vrij			279	272
Samenhangend programma cultuuronderwijs (Incidentele activiteiten=0; Sommige activiteiten afgestemd=1; Samenhangend programma)	21% Incidenteel 51% Afgestemd 28% Samen- hangend			287	272
Mate van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (Schaal van 5 items)	0,80 (0,47)	0	2	275	272
Mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen	0,80 (0,74)	0	2	247	272
<b>Controlevariabelen</b>					
Bovenbouw (Onderbouw=0; Bovenbouw=1)	46% Onderbouw 54% Bovenbouw			382	272
Betrokkenheid culturele omgeving	0,60 (0,62)	0	2	273	272
Denominatie (Openbaar=0; Algemeen bijzonder=1; Protestants-Christelijk=2; Rooms- Katholiek=3; Overig=4)	34% Openbaar 8% Algemeen bijzonder 19% Protestants-Christelijk 18% Rooms-Katholiek 21% Overig			238	272

<sup>a</sup> Bij nominale variabelen is de frequentieverdeling vermeld in percentages.

### 3.6. ANALYSEMETHODE

---

In dit hoofdstuk zijn de onafhankelijke, afhankelijke en controlevariabelen geoperationaliseerd. In het volgende hoofdstuk staat de hypothesetoetsing beschreven. De hypothesetoetsing vond plaats door middel van lineaire regressieanalyse. Er zijn daarvoor twee modellen opgesteld. Het eerste model heeft als afhankelijke variabele de schaal 'Cognitieve vaardigheden'. Het tweede model heeft als afhankelijke variabele de schaal 'Sociaal-culturele vaardigheden'. Voor beide modellen bestaan de onafhankelijke variabelen uit 'Proportie keuzevakken kunst- en cultuur', 'Aantal culturele activiteiten', 'Mate van keuzevrijheid in culturele activiteiten - Niet vrij', 'Mate van keuzevrijheid in culturele activiteiten - Deels vrij', 'Mate van keuzevrijheid in culturele activiteiten - Volledig vrij', 'Samenhang - Sommige activiteiten zijn op elkaar afgestemd', 'Samenhang - Er is sprake van één samenhangend, structureel programma', 'Mate van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs' en 'Mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen'. Tot slot is aan beide regressiemodellen een aantal controlevariabelen toegevoegd: 'Bovenbouw', 'Betrokkenheid van de culturele omgeving', 'Denominatie - Algemeen bijzonder', 'Denominatie - Protestants-Christelijk', 'Denominatie - Rooms-Katholiek' en 'Denominatie - Overig'.

De uitkomsten van deze regressieanalyses zijn gebruikt om aan te tonen welke kenmerken in het aanbod van cultuuronderwijs de onderscheiden leereffecten beïnvloeden. De effecten zijn in kaart gebracht door middel van gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten om ze onderling te kunnen vergelijken. Vervolgens is door middel van frequentieverdelingen van de kenmerken die invloed hebben op de leereffecten aangetoond hoe de scholen in het voortgezet onderwijs er voor staan voor wat betreft deze kenmerken. Op basis daarvan is een uitspraak gedaan om aan te geven waar scholen op dit moment te kort schieten en waar zij sterk staan. Dit heeft de basis gevormd voor een beleidsadvies, dat in het laatste hoofdstuk staat beschreven.

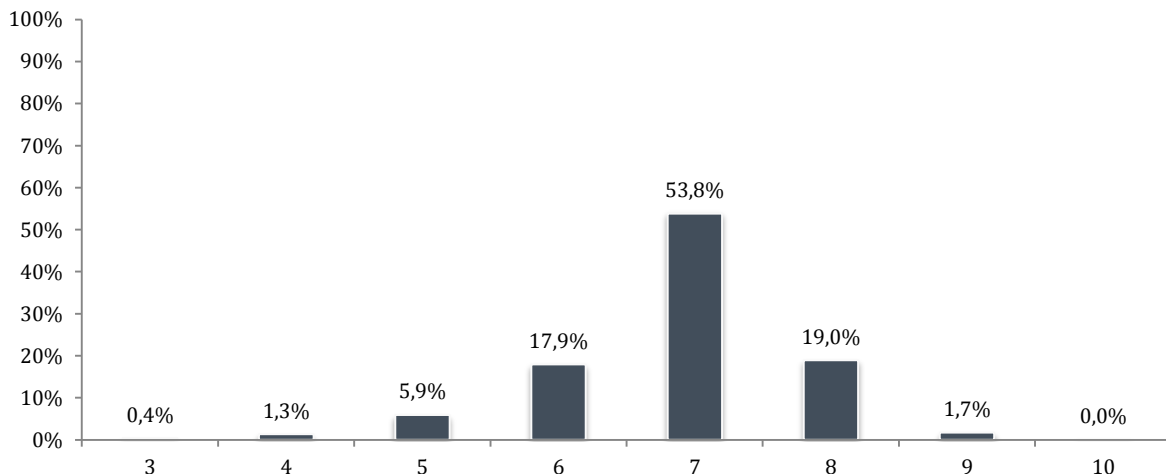
## 4. ANALYSE

In dit hoofdstuk staat de analyse van de onderzoeksgegevens beschreven. In de eerste paragraaf staat de verdeling van de afhankelijke variabelen weergegeven. In de tweede paragraaf staan de bivariate statistieken beschreven. Dit dient als een eerste inzicht in de verbanden tussen de variabelen. In de derde paragraaf vindt de hypothesetoetsing plaats door middel van de multivariate toetsing. De uitkomsten van deze toets worden in paragraaf vier vergeleken met de stand van zaken omtrent cultuuronderwijs in de huidige onderwijspraktijk. In het volgende hoofdstuk wordt de analyse gekoppeld aan de onderzoeksvragen en theoretische inzichten uit eerdere hoofdstukken.

### 4.1. VERDELING AFHANKELIJKE VARIABELEN

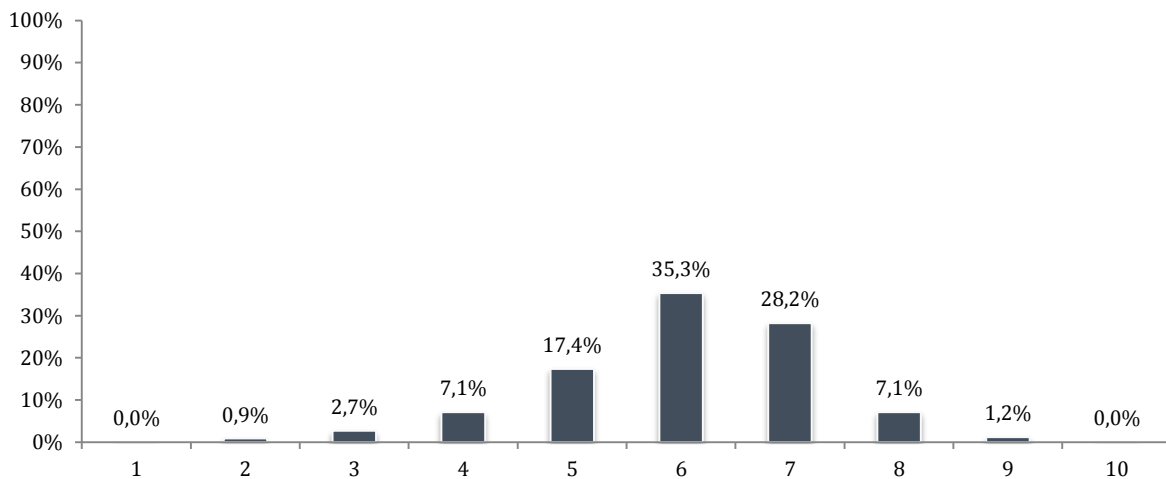
In figuur 4.1 en figuur 4.2 zijn de frequentieverdelingen weergegeven van de afhankelijke variabelen, waarbij de waarden op de horizontale as rapportcijfers voorstellen. Gemiddeld geven docenten hun leerlingen een 6,8 voor hun cognitieve vaardigheden, ( $M = 6,80$ ,  $SD = 0,88$ ). Uit figuur 4.1 blijkt dat slechts weinig docenten (7,6%) de cognitieve vaardigheden van hun leerlingen als onvoldoende inschatten. Ruim negen op de tien docenten (90,7%) beoordelen de cognitieve vaardigheden van hun leerlingen met een zes, zeven of acht. Een negen of tien wordt nauwelijks gegeven.

*Figuur 4.1* Frequentieverdeling rapportcijfer 'Cognitieve vaardigheden' (%) ( $N=272$ )



Voor wat betreft de sociaal-culturele vaardigheden van hun leerlingen, geven docenten gemiddeld een 6, ( $M = 6,02$ ,  $SD = 1,22$ ). Uit figuur 4.2 blijkt dat docenten de sociaal-culturele vaardigheden van hun leerlingen wat lager inschatten. Ruim een kwart van de docenten (28,1%) beoordeelt de sociaal-culturele vaardigheden van hun leerlingen met een onvoldoende. Ruim twee derde van de docenten beoordeelt de sociaal-culturele vaardigheden van hun leerlingen met een zes, zeven of acht. Een negen of tien wordt wederom slechts weinig gegeven.

Figuur 4.2 Frequentieverdeling rapportcijfer 'Sociaal-culturele vaardigheden' (%) (N=272)



## 4.2. BIVARIATE STATISTIEKEN

Om alvast een inzicht te krijgen in de verbanden tussen de variabelen, is een correlatiematrix opgesteld. De correlaties zijn te zien in tabel 4.1. Vanwege de multiële imputatie is bij alle correlaties het gemiddelde genomen van de twintig gecreëerde datasets. Uit de tabel blijkt dat de proportie keuzevakken kunst en cultuur samenhangt met zowel de cognitieve vaardigheden,  $r = 0,27$ ,  $p < 0,01$ , als sociaal-culturele vaardigheden  $r = 0,19$ ,  $p = 0,01$ . Dit houdt in dat op scholen waar uit een hoger aantal kunst- en cultuurvakken kan worden gekozen, leerlingen over het algemeen hoger worden beoordeeld voor wat betreft cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. Ook het aantal culturele activiteiten dat wordt georganiseerd hangt sterk samen met zowel de cognitieve vaardigheden,  $r = 0,35$ ,  $p < 0,01$ , als sociaal-culturele vaardigheden,  $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ . Op scholen waar meer culturele activiteiten worden georganiseerd, worden de leerlingen dus hoger beoordeeld voor wat betreft cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden.

Op scholen waar geen gebruik wordt gemaakt van de CJP Cultuurkaart, worden leerlingen lager beoordeeld voor wat betreft hun cognitieve vaardigheden,  $r = -0,18$ ,  $p = 0,02$ , maar niet voor hun sociaal-culturele vaardigheden,  $r = -0,03$ ,  $p = 0,72$ . Op scholen die wel gebruik maken van de CJP Cultuurkaart en waar leerlingen deels vrij zijn in de keuze voor culturele activiteiten, worden de leerlingen hoger beoordeeld op zowel hun cognitieve,  $r = 0,15$ ,  $p = 0,02$ , als sociaal-culturele vaardigheden,  $r = 0,15$ ,  $p = 0,03$ . Opvallend is wel dat dit niet het geval is op scholen waar leerlingen volledig vrij zijn in de keuze voor culturele activiteiten.

Docenten van scholen waarop culturele activiteiten incidenteel en losstaand plaatsvinden, geven hun leerlingen een lagere beoordeling voor zowel hun cognitieve,  $r = -0,23$ ,  $p < 0,01$ , als sociaal-culturele vaardigheden,  $r = -0,15$ ,  $p = 0,02$ . Het afstemmen van sommige culturele activiteiten op elkaar toont

geen verband met cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden, maar het aanbieden van een samenhangend, structureel programma voor cultuuronderwijs doet dat wel voor de cognitieve vaardigheden,  $r = 0,13$ ,  $p = 0,05$ . De mate waarin wordt gewerkt met een doorlopende leerlijn hangt redelijk samen met zowel de cognitieve vaardigheden,  $r = 0,36$ ,  $p < 0,01$ , als sociaal-culturele vaardigheden  $r = 0,30$ ,  $p < 0,01$ . Dit geeft aan dat op scholen waar wordt gewerkt met een doorlopende leerlijn, de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen hoger worden beoordeeld.

Op scholen waar leerlingen in hogere mate zichzelf of elkaar beoordelen, schatten docenten de cognitieve vaardigheden van leerlingen niet hoger in,  $r = 0,06$ ,  $p = 0,48$ , en worden hun sociaal-culturele vaardigheden ook niet beter ingeschat dan op andere scholen,  $r = 0,04$ ,  $p = 0,60$ . De leereffecten verschillen niet naar gelang de leerling in de onder- of bovenbouw zit voor zowel de cognitieve vaardigheden,  $r = 0,03$ ,  $p = 0,68$ , als de sociaal-culturele vaardigheden,  $r = 0,05$ ,  $p = 0,47$ . De betrokkenheid van de culturele omgeving bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs hangt samen met zowel de cognitieve vaardigheden,  $r = 0,24$ ,  $p < 0,01$ , als de sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen,  $r = 0,18$ ,  $p = 0,01$ . Dit betekent dat op scholen waar de culturele omgeving intensief is betrokken bij de ontwikkeling van de doorlopende leerlijn, de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen hoger worden ingeschat.

De correlaties van de denominaties staan niet in tabel 4.1. weergegeven, maar uit de analyse blijkt dat de verschillende denominaties in geen enkel geval samen hangen met de cognitieve of sociaal-culturele vaardigheden. Tot slot hangen, zoals verwacht, de afhankelijke variabelen onderling sterk samen,  $r = 0,63$ ,  $p < 0,01$ . Op scholen waar leerlingen hoog worden ingeschat voor wat betreft hun cognitieve vaardigheden, worden hun sociaal-culturele vaardigheden ook hoger ingeschat.

Hoewel de correlaties tussen de variabelen in veel gevallen significant zijn, is geen van de correlaties dermate hoog om multicollineariteit te veronderstellen. Multicollineariteit is een verschijnsel waarbij de verklarende (onafhankelijke) variabelen erg sterk samenhangen en voor een groot deel overlappen. Hierdoor verklaren zij gedeeltelijk dezelfde variantie, waardoor de betrouwbaarheid van de variabelen in het verklaren van de variantie in de afhankelijke variabelen wordt gereduceerd. De correlaties tussen de onafhankelijke variabelen blijven in de meeste gevallen onder de 0,20, waardoor eventuele multicollineariteit geen rol speelde tijdens de multivariate toetsing.

Tabel 4.1 Correlatiematrix van alle variabelen die zijn opgenomen in de analyse, met uitzondering van denominaties (N=272)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. Cognitieve vaardigheden	-														
2. Sociaal-culturele vaardigheden	0,63**	-													
3. Proportie keuzevakken kunst en cultuur	0,27**	0,19**	-												
4. Aantal culturele activiteiten	0,35**	0,37**	0,17**	-											
5. Keuzevrijheid - Geen CJP	-0,18*	-0,03	-0,09	-0,15*	-										
6. Keuzevrijheid - Niet vrij	0,02	-0,03	-0,09	-0,07	-0,32**	-									
7. Keuzevrijheid - Deels vrij	0,15*	0,15*	0,00	0,26**	-0,28**	-0,54**	-								
8. Keuzevrijheid - Volledig vrij	-0,06	-0,10	0,00	-0,03	-0,10	-0,24**	-0,20**	-							
9. Samenhang - Incidenteel	-0,23**	-0,15*	-0,06	-0,18**	0,02	0,01	-0,11	0,11	-						
10. Samenhang - Afgestemd	0,07	0,09	0,07	0,11	-0,04	-0,08	0,01	0,01	-0,53**	-					
11. Samenhang - Structureel	0,13*	0,01	-0,03	0,04	0,03	0,08	0,00	-0,11	-0,32**	-0,64**	-				
12. Doorlopende leerlijn cultuur- onderwijs	0,36**	0,30**	0,26**	0,34**	-0,12	0,08	0,11	-0,19**	-0,11	0,03	0,07	-			
13. Mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen	0,06**	0,05	-0,02	0,10	-0,01	-0,11	0,20**	-0,07	-0,13*	0,01	0,11	0,04	-		
14. Bovenbouw	0,03	0,05	-0,30**	0,19**	-0,01	-0,19**	0,29**	-0,11	-0,16*	-0,05	0,19**	-0,02	0,05	-	
15. Betrokkenheid culturele omgeving	0,24**	0,18**	0,16**	0,29**	-0,17**	0,09	0,12	-0,10	-0,15*	-0,01	0,15*	0,23**	0,09	0,08	-

\* significant bij  $p < 0,05$  \*\* significant bij  $p < 0,01$ ; tweezijdige toets.

De correlatiematrix geeft een inzicht in de samenhang tussen de kenmerken van het onderwijsaanbod en de leereffecten. Hiermee zijn echter de hypothesen uit het tweede hoofdstuk nog niet getoetst. Daarvoor dient de multivariate toetsing, waarbij de samenhang tussen de variabelen kan worden gecontroleerd voor de andere variabelen in het model. De multivariate toetsing staat beschreven in de volgende paragraaf.

### 4.3. HYPOTHESETOETSING

---

De toetsing van de hypothesen uit hoofdstuk 2, heeft plaatsgevonden met twee lineaire regressiemodellen. Het eerste regressiemodel heeft 'cognitieve vaardigheden' als afhankelijke variabele en de overige variabelen als predictoren. Het tweede regressiemodel heeft 'sociaal-culturele vaardigheden' als afhankelijke variabele. Ook in dit model zijn de overige variabelen toegevoegd als predictoren. Vanwege de multi-pele imputatie is bij alle parameters het gemiddelde genomen van de twintig gecreëerde datasets.

Ook uit de regressiemodellen blijkt dat er geen sprake is van multicollineariteit van de predictoren. De variantie-inflatiefactoren (VIF waarden) bedragen voor de predictoren van beide modellen minimaal 1,06 en maximaal 1,88 (de vuistregel is dat als deze waarden hoger zijn dan 2 kan multicollineariteit niet worden uitgesloten). Ook worden de regressiemodellen niet vertekend door uitbijters. Dit houdt in dat de predictoren geen extreme waarden bevatten die de regressiecoëfficiënten mogelijk vertekenen. De Cook's Distance is gebruikt om te berekenen of er sprake is van uitbijters. De vuistregel is daarbij dat deze waarde niet hoger mag zijn dan 1. De regressiemodellen voor cognitieve vaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden hebben beiden een Cook's waarde van 0,004, waardoor van uitbijters geen sprake is.

De regressiemodellen staan weergegeven in tabel 4.2. Het eerste regressiemodel (met 'cognitieve vaardigheden' als afhankelijke variabele) heeft een verklaarde variantie van 26%,  $R^2 = 0,26$ ,  $F(15, 256) = 6,88$ ,  $p < 0,01$ . Dit houdt in dat in totaal 26% van de variantie van de afhankelijke variabele door de predictoren in het model verklaard kan worden. De verklaarde variantie heeft een significante  $F$ -waarde, wat betekent dat de nulhypothese, die stelt dat de regressiecoëfficiënten van de predictoren in het model gelijk zijn aan 0, verworpen kan worden. Uit het tweede regressiemodel (met 'sociaal-culturele vaardigheden' als afhankelijke variabele) blijkt dat het model een verklaarde variantie van 23% heeft,  $R^2 = 0,23$ ,  $F(15, 256) = 6,36$ ,  $p < 0,01$ , waarmee dus 23% van de variantie van de afhankelijke variabele door de predictoren in het model verklaard kan worden. Ook deze proportie verklaarde variantie is significant.



**Tabel 4.2** Resultaten van twee lineaire regressieanalyses met cognitieve vaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden als afhankelijke variabelen.

	Cognitieve vaardigheden		Sociaal-culturele vaardigheden	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
Intercept	5,77**	0,19	4,86**	0,28
<b>Onafhankelijke variabelen</b>				
Proportie keuzevakken kunst en cultuur	0,75*	0,31	0,63	0,42
Aantal culturele activiteiten	0,02*	0,01	0,03**	0,01
Keuzevrijheid - Geen CJP	-0,17	0,17	0,33	0,21
Keuzevrijheid - Deels vrij in keuze voor culturele activiteiten	0,08	0,14	0,24	0,18
Keuzevrijheid - Volledig vrij in keuze voor culturele activiteiten	0,07	0,18	-0,06	0,27
Samenhang - Sommige activiteiten zijn op elkaar afgestemd	0,22	0,15	0,18	0,21
Samenhang - Samenhangend, structureel programma cultuuronderwijs	0,38*	0,17	0,08	0,22
Doorlopende leerlijn cultuuronderwijs	0,38**	0,13	0,42*	0,17
Mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen	0,00	0,08	-0,04	0,12
<b>Controlevariabelen</b>				
Bovenbouw	-0,02	0,12	-0,05	0,17
Betrokkenheid culturele omgeving	-0,09	0,09	-0,08	0,13
Denominatie - Algemeen bijzonder	-0,09	0,21	-0,08	0,35
Denominatie - Protestants-Christelijk	-0,08	0,16	-0,46	0,29
Denominatie - Rooms-Katholiek	-0,25	0,16	-0,51	0,27
Denominatie - Overig	-0,14	0,15	-0,43	0,23
<i>R</i> <sup>2</sup> (adj)	0,26		0,23	
<i>F</i>	6,88**		6,36**	
<i>N</i>	272		272	

\* significant bij  $p < 0,05$  \*\* significant bij  $p < 0,01$ ; tweezijdige toets.

In hoofdstuk 2 is de hypothese opgesteld dat het aantal kunst- en cultuurvakken waar op een school uit kan worden gekozen een positieve invloed heeft op de leereffecten bij leerlingen. Het regressiemodel met 'Cognitieve vaardigheden' als afhankelijke variabele geeft aan dat de proportie keuzevakken kunst en cultuur inderdaad leidt tot grotere leereffecten op het gebied van cognitieve vaardigheden. In de onderbouw hebben docenten maximaal 7 vakken kunnen aangeven op de vraag uit welke vakken onderbouwleerlingen kunnen kiezen. Het resultaat impliceert dat wanneer één extra keuzevak kunst en cultuur zou worden toegevoegd aan het curriculum voor de onderbouw, de

leerlingen een rapportcijfer krijgen voor hun cognitieve vaardigheden, dat gemiddeld  $(1/7 = 0,14) * 0,75 = 0,11$  hoger ligt dan het geval is zonder dat een extra keuzevak aan het curriculum wordt toegevoegd. Dit effect is weliswaar significant met een betrouwbaarheidsinterval van 90%, maar het effect is bescheiden. Voor het havo en het vwo in de bovenbouw impliceert dit dat wanneer één extra keuzevak kunst en cultuur wordt toegevoegd aan het curriculum, de cognitieve vaardigheden met gemiddeld  $(1/8 = 0,13) * 0,75 = 0,10$  punt stijgen. Ook dit effect is klein. Het regressiemodel met 'Sociaal-culturele vaardigheden' als afhankelijke variabele geeft aan dat er geen effect bestaat van de proportie keuzevakken kunst en cultuur op de sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen. Dit betekent dat niet kan worden gesteld dat een toename van de proportie keuzevakken kunst en cultuur leidt tot betere sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen. De eerste hypothese vindt daardoor weliswaar ondersteuning, maar er lijkt dus ook geen sprake van sterke ondersteuning voor deze hypothese.

De tweede hypothese stelt dat naarmate een school meer culturele activiteiten organiseert, de leereffecten bij leerlingen groter zijn. In beide modellen is te zien dat inderdaad een positief effect bestaat van het aantal culturele activiteiten op zowel de cognitieve als sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen. Wanneer op een school meer culturele activiteiten worden georganiseerd, hebben de leerlingen over het algemeen betere cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. Dit betekent dat het organiseren van één extra culturele activiteit op de school het rapportcijfer voor cognitieve vaardigheden vergroot met 0,02 en het rapportcijfer voor sociaal-culturele vaardigheden met 0,03. De tweede hypothese vindt door deze bevindingen weliswaar ondersteuning, maar ook in dit geval lijkt er geen sprake van een sterk effect.

De derde hypothese stelt dat wanneer leerlingen meer keuzevrijheid hebben in het participeren in culturele activiteiten, de leereffecten voor leerlingen groter zijn. In beide modellen is te zien dat de variabelen 'Keuzevrijheid - Geen CJP', 'Keuzevrijheid - Deels vrij in keuze voor culturele activiteiten' en 'Keuzevrijheid - Volledig vrij in keuze voor culturele activiteiten' geen significant effect hebben op de cognitieve en sociaal-culturele ontwikkeling van leerlingen. De derde hypothese vindt daarom geen ondersteuning in dit onderzoek.

Volgens de vierde hypothese wordt verwacht dat wanneer een school de kunst- en cultuurvakken meer samenhangend aanbiedt, de leereffecten voor leerlingen groter zijn. Uit de regressiemodellen blijkt dat het afstemmen van sommige activiteiten binnen het programma voor cultuuronderwijs geen effect heeft op de cognitieve of sociaal-culturele vaardigheden, ten opzichte van het aanbieden van incidentele, losstaande activiteiten. Het aanbieden van een samenhangend, structureel programma voor cultuuronderwijs leidt echter wel tot grotere cognitieve vaardigheden, maar niet

tot grotere sociaal-culturele vaardigheden. Op scholen waarbij cultuuronderwijs op deze manier wordt aangeboden, is het rapportcijfer voor wat betreft de cognitieve vaardigheden van leerlingen gemiddeld 0,38 hoger. Er wordt dus ondersteuning gevonden voor de vierde hypothese.

De vijfde hypothese stelt dat het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs een positief effect heeft op de leereffecten van leerlingen. Uit het model blijkt dat de mate waarin op de school wordt gewerkt met een doorlopende leerlijn inderdaad een positief effect heeft op de mate van cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen. Op scholen waar een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs is opgezet, hebben de leerlingen vaak betere cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. Wanneer een docent binnen zijn of haar vak het programma cumulatief opstelt, of binnen het eigen vak een opbouw van niveaus van relevante competenties aanbrengt, stijgt het rapportcijfer van de leerlingen voor wat betreft cognitieve vaardigheden met 0,38 en voor de sociaal-culturele vaardigheden met 0,42. Binnen dit onderzoek wordt er dus ook voor de vijfde hypothese ondersteuning gevonden.

Volgens de zesde (en laatste) hypothese is het zo dat de beoordeling van leerlingen door de leerlingen zelf leidt tot grotere leereffecten. In de modellen wordt hiervoor geen ondersteuning gevonden. Wanneer de beoordeling voor de kunst- en cultuurvakken aan de leerlingen zelf wordt overgelaten, leidt dit niet tot betere cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. De zesde hypothese vindt daardoor geen ondersteuning in dit onderzoek.

Ook de controlevariabelen in het model blijken niet significant. Er kan daarom worden gesteld dat docenten uit de bovenbouw hun leerlingen niet significant hoger of lager beoordelen voor wat betreft hun cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. Ook zijn de effecten van de verschillende denominaties niet significant. Docenten op scholen met een andere denominatie dan openbare scholen schatten hun leerlingen dus niet significant hoger of lager voor wat betreft de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden.

---

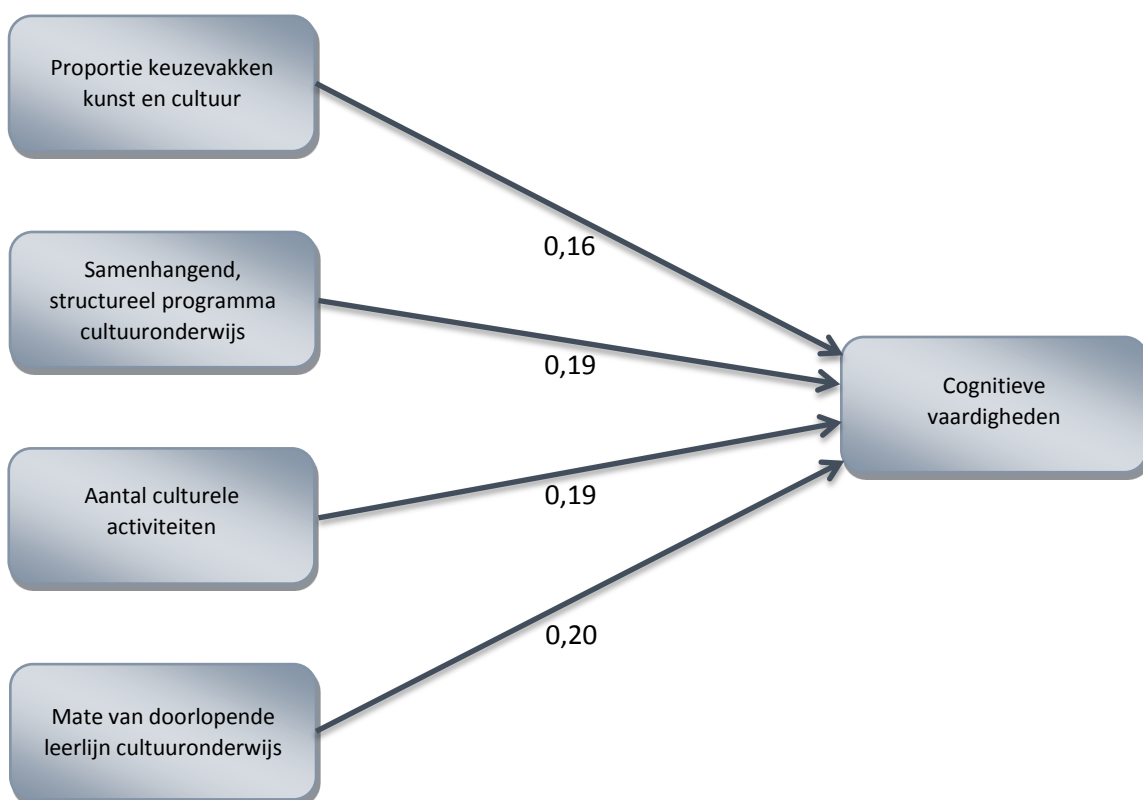
#### 4.4. GESTANDAARDISEERDE COËFFICIËNTEN

---

In figuur 4.3 staan de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (bèta's) weergegeven voor de significante effecten uit het lineaire regressiemodel met 'cognitieve vaardigheden' als afhankelijke variabele. Gestandaardiseerde coëfficiënten drukken de onderlinge verbanden uit in het aantal standaarddeviaties. Hierdoor kan de grootte van de effecten met elkaar worden vergeleken. Vanwege de multipale imputatie is bij alle coëfficiënten het gemiddelde genomen van de twintig gecreëerde datasets. Uit de figuur valt op te maken dat de mate waarin door de school met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt het grootste effect heeft op de mate van

cognitieve vaardigheden van leerlingen. Bij een toename van één standaarddeviatie in de mate waarmee op een school met een doorlopende leerlijn wordt gewerkt, nemen de cognitieve vaardigheden van leerlingen met 0,20 standaarddeviatie toe. Het aanbieden van cultuuronderwijs door middel van een samenhangend, structureel programma en het organiseren van culturele activiteiten door de school zijn de twee variabelen die daaropvolgend het meeste effect hebben op de cognitieve vaardigheden. Voor beide variabelen bedraagt de bèta 0,19. De proportie keuzevakken kunst en cultuur is de variabele die het kleinste effect heeft op de cognitieve vaardigheden van de leerlingen, met een bèta van 0,16.

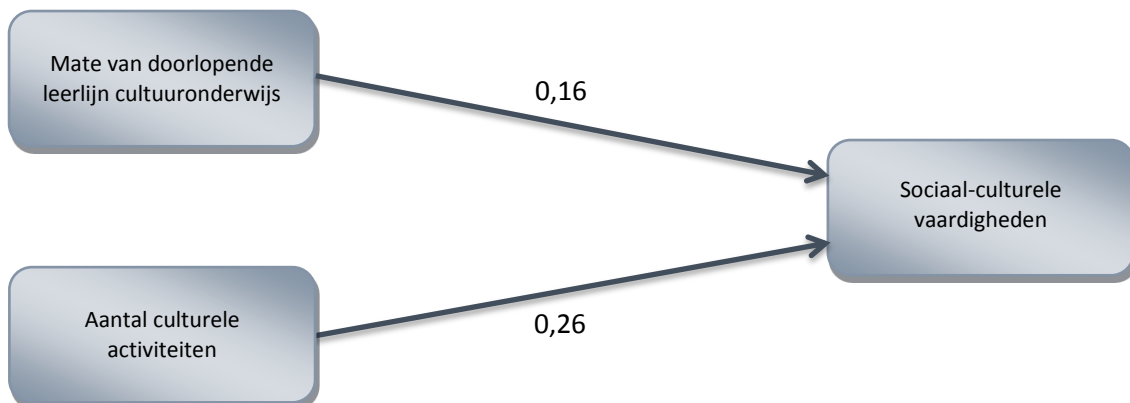
*Figuur 4.3 Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten met 'Cognitieve vaardigheden' als afhankelijke variabele (N=272)*



*Opmerking: Door middel van gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zijn de getoonde effecten onderling vergelijkbaar.*

In figuur 4.4 staan de bèta's weergegeven voor de significante effecten uit het lineaire regressiemodel met 'sociaal-culturele vaardigheden' als afhankelijke variabele. In de figuur is te zien dat het aantal culturele activiteiten in het model het sterkste effect heeft, met een bèta van 0,26. De mate waarmee binnen de kunst- en cultuurvakken met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt vormt de variabele die daaropvolgend het meeste effect heeft op de sociaal-culturele vaardigheden. Deze variabele heeft een bèta van 0,16.

*Figuur 4.4 Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten met 'Sociaal-culturele vaardigheden' als afhankelijke variabele (N=272)*



*Opmerking: Zie de opmerking onder figuur 4.3.*

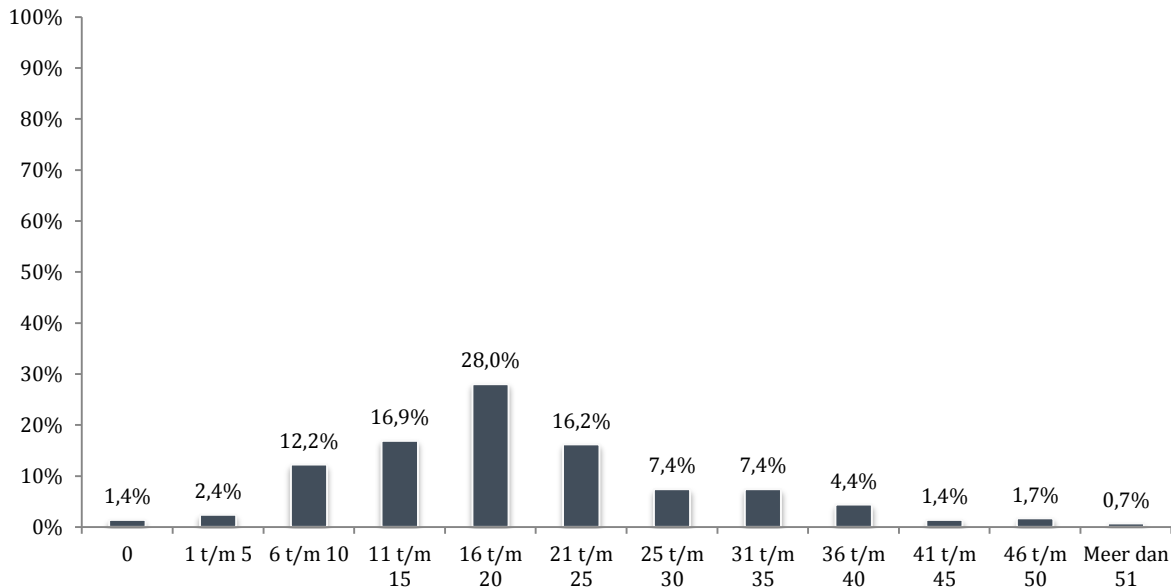
Bij de figuren moet de kanttekening worden geplaatst dat causaliteit van de getoonde verbanden niet is getoetst. Lineaire regressieanalyse veronderstelt weliswaar causaliteit en gezien de opzet van het model is causaliteit ook aannemelijk. Het is bijvoorbeeld minder aannemelijk dat de geconstateerde vaardigheden van leerlingen leiden tot een toename in het aantal culturele activiteiten dat door de school wordt georganiseerd. Het is echter wel mogelijk dat docenten op scholen waar veel culturele activiteiten worden georganiseerd, hun leerlingen hoger inschatten voor wat betreft hun cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden, vanwege een gezamenlijke achterliggende factor. Wanneer de school bijvoorbeeld een cultuurprofielschool is, zal dit wellicht betekenen dat de school een hoger aantal culturele activiteiten organiseert en docenten aantrekt die cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden onder hun leerlingen hoger inschatten. De verbanden in het model moeten daarom met enige terughoudendheid worden geïnterpreteerd.

#### 4.5. VERGELIJKING MET DE ONDERWIJSPRAKTIJK

In de voorgaande paragraaf is duidelijk geworden welke kenmerken in het aanbod van cultuuronderwijs de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen beïnvloeden. In deze paragraaf wordt een inzicht gegeven in de onderwijspraktijk voor wat betreft deze kenmerken. Daarmee ontstaat een beeld van de kenmerken waar de scholen in het voortgezet onderwijs op dit moment te kort schieten en waar zij sterk staan. Voor deze beschrijving is geen gebruik gemaakt van het databestand waarop de multiële imputatie is toegepast. Daarnaast zijn er voor deze vergelijking met de onderwijspraktijk geen respondenten uit het databestand gefilterd. Het is immers niet meer nodig om verbanden te toetsen. Ook is het niet meer van belang hoeveel ontbrekende waarden een respondent heeft. Het gaat in deze paragraaf alleen om beschrijvende statistieken.

Het aantal culturele activiteiten dat door een school wordt georganiseerd is een van de belangrijkste kenmerken die binnen dit onderzoek van grote invloed is op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen. Uit figuur 4.5 blijkt dat 1,4% van de docenten aangeeft dat er op zijn of haar school geen culturele activiteiten worden georganiseerd. Het aantal culturele activiteiten dat door een school wordt georganiseerd loopt echter wel sterk uiteen, ( $M = 19,8$ ,  $SD = 9,89$ ).

*Figuur 4.5 Frequentieverdeling aantal culturele activiteiten naar onderwijsniveau (%) (N = 296)*

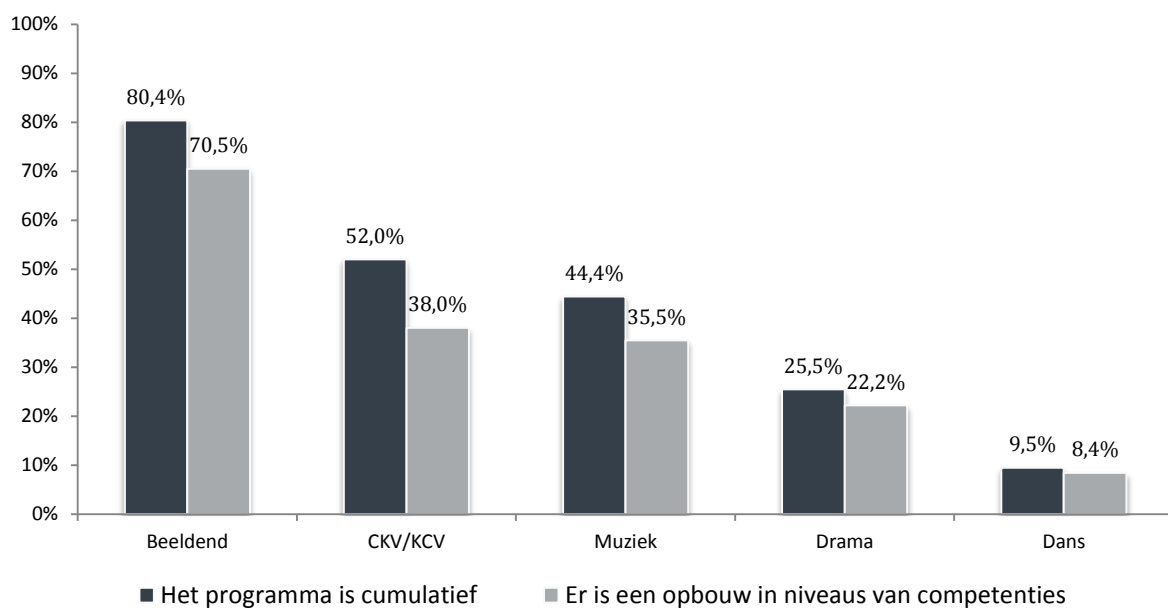


Ruim een kwart van de scholen (28,0%) organiseren 16 t/m 20 culturele activiteiten per jaar en het aantal scholen dat meer culturele activiteiten organiseert neemt snel af tot aan de 25 t/m 30 culturele activiteiten per jaar. Op slechts twee scholen worden 51 of meer culturele activiteiten per jaar georganiseerd. Ongeveer een derde (32,8%) van de scholen organiseert 15 of minder culturele activiteiten per jaar. Het organiseren van één extra culturele activiteit op de school vergroot het rapportcijfer voor cognitieve vaardigheden met 0,02 en het rapportcijfer voor sociaal-culturele vaardigheden met 0,03. Voor scholen waar al veel culturele activiteiten worden georganiseerd kan er niet veel terreinwinst meer worden geboekt om het rapportcijfer voor zowel cognitieve als sociaal-culturele vaardigheden te verhogen. Voor scholen die 25 of minder culturele activiteiten organiseren (77,1% van de scholen), kan bij een toename van 25 culturele activiteiten het rapportcijfer voor cognitieve vaardigheden met 0,5 toenemen en het rapportcijfer voor sociaal-culturele activiteiten met 0,75. Hoewel het effect dat het aantal culturele activiteiten heeft op de rapportcijfers niet groot is, is er voor leerlingen op veel scholen dus nog wel een toename in cognitieve en sociaal-culturele leereffecten mogelijk.

Het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn is een van de andere kenmerken die binnen dit onderzoek een grote invloed heeft op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen.

In figuur 4.6 staat het percentage docenten weergegeven dat binnen zijn of haar vak werkt met een cumulatief programma en/of een opbouw in competenties. Hieruit blijkt dat er grote verschillen zijn in de mate waarin binnen de kunstvakken met een doorlopende leerlijn wordt gewerkt. Vier van de vijf docenten die les geven in beeldende vakken werken met een doorlopende leerlijn en iets minder dan de helft van de docenten die les geven in CKV/KCV en/of muziek werken met een doorlopende leerlijn. In de vakken dans en drama wordt beduidend minder gewerkt met een doorlopende leerlijn. Ook blijkt uit de figuur dat het programma van cultuuronderwijs binnen alle kunstvakken vaker cumulatief is opgezet dan dat er een opbouw in niveaus van competenties bestaat.

**Figuur 4.6** Frequentieverdeling doorlopende leerlijn cultuuronderwijs naar vak in het voortgezet onderwijs (%) (N = 275)

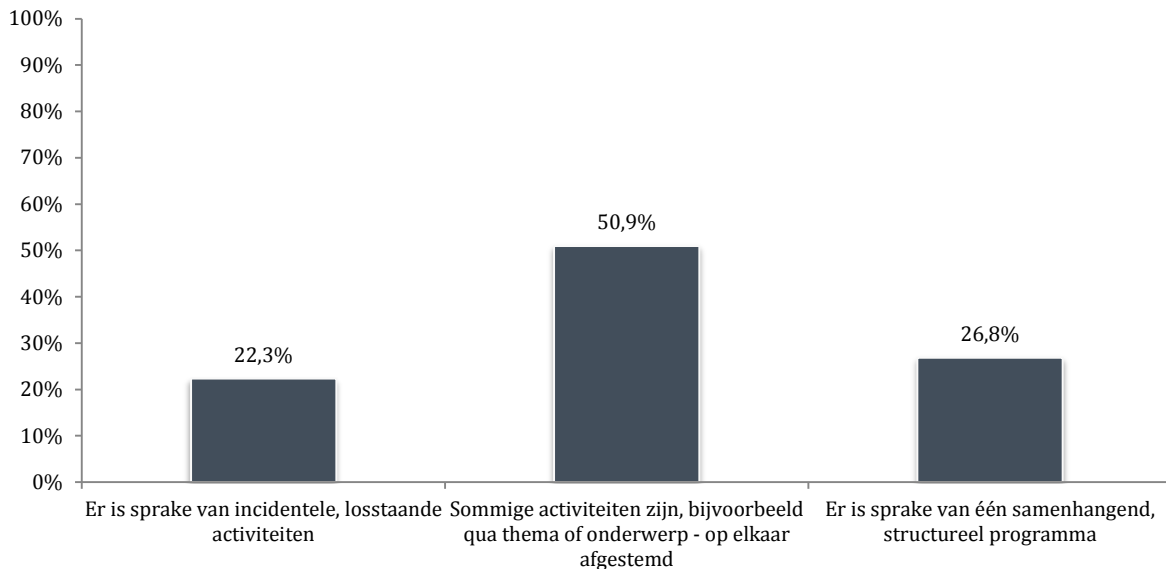


Bron: Oberon, 2015.

Het opstellen van een cumulatief programma of het aanbrengen van een opbouw van niveaus van relevante competenties, laat het rapportcijfer voor cognitieve vaardigheden stijgen met 0,38 en het rapportcijfer voor sociaal-culturele vaardigheden met 0,42. Voor docenten van scholen die één van de vakken uit figuur 4.6 aanbieden en niet werken met een doorlopende leerlijn, betekent dit dat er het rapportcijfer voor de cognitieve vaardigheden van leerlingen met 0,76 punt kan worden verhoogd als met zowel een cumulatief programma als een opbouw in niveaus van competenties wordt gewerkt. Het rapportcijfer voor sociaal-culturele vaardigheden zou voor deze leerlingen met 0,84 punt kunnen stijgen. Docenten die les geven in de beeldende vakken, werken vaak al met een doorlopende leerlijn, waardoor de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen in de beeldende vakken niet veel beter kunnen worden.

Een kenmerk van cultuuronderwijs dat een effect bleek te hebben op de cognitieve vaardigheden van leerlingen, maar niet op de sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen was de mate waarin er op een school sprake is van één samenhangend, structureel programma voor cultuuronderwijs. Uit figuur 4.7 blijkt dat ongeveer een kwart (26,8%) van de scholen cultuuronderwijs op deze wijze aanbiedt. Voor de andere drie kwart van deze scholen (73,2%), kan het rapportcijfer met 0,38 stijgen, als zij de culturele activiteiten in een meer samenhangend, structureel programma aanbieden.

**Figuur 4.7** Frequentieverdeling samenhang cultuuronderwijs naar onderwijsniveau (%) (N=287)



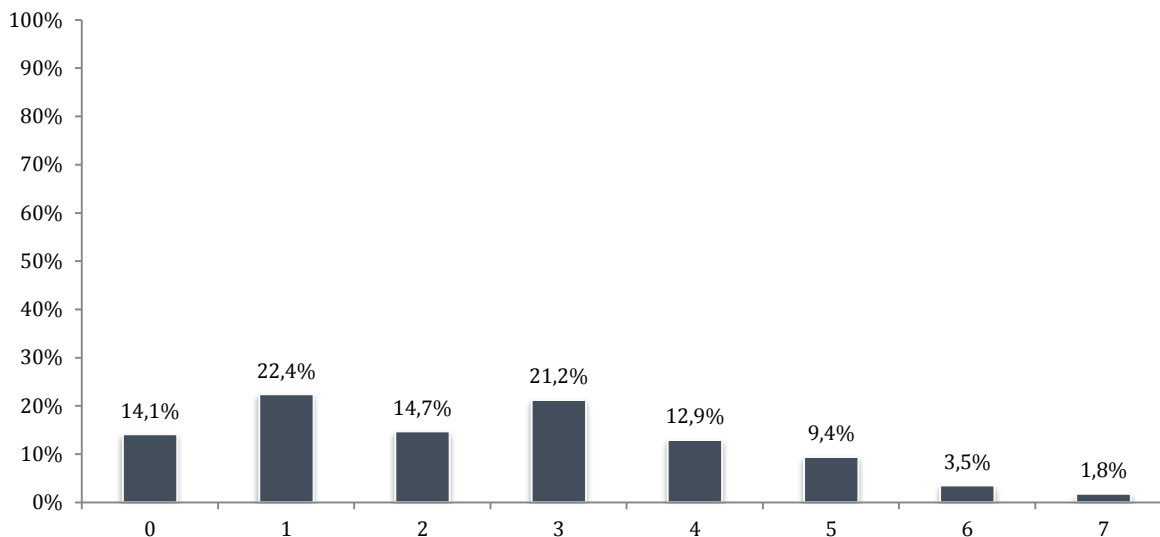
Bron: Oberon, 2015.

Het laatste kenmerk dat van invloed bleek op de cognitieve vaardigheden, maar niet op de sociaal-culturele vaardigheden, is de proportie keuzevakken kunst en cultuur. Uit figuur 4.8 blijkt dat op de meeste scholen (71,2%) in de onderbouw één tot vier keuzevakken kunst en cultuur aanbieden. Op ongeveer een op de zeven scholen (14,1%) worden geen keuzevakken kunst en cultuur aangeboden. Op ongeveer een gelijk aantal scholen (14,7%) worden er vijf of meer keuzevakken kunst en cultuur aangeboden. Het toevoegen van één extra keuzevak kunst en cultuur aan het curriculum, houdt verband met een hoger rapportcijfer voor de cognitieve vaardigheden (een verhoging van 0,11). Voor de meeste leerlingen (op 71,2% van de scholen) uit de onderbouw betekent dit dat het rapportcijfer voor hun cognitieve vaardigheden op de meeste scholen met maximaal 0,44 tot 0,66 (respectievelijk  $4 * 0,11$  en  $6 * 0,11$ ) kan stijgen, wanneer vier tot zes extra keuzevakken kunst en cultuur aan het curriculum worden toegevoegd. Voor het vmbo in de bovenbouw ziet het beeld er anders uit. Op de meeste scholen (55,5%) kunnen leerlingen in één of twee keuzevakken eindexamen doen. Op ruim een derde (35,9%) van de scholen kunnen leerlingen geen eindexamen doen in een van de kunst- en cultuurvakken. Op minder dan één op de tien scholen (8,7%) kunnen leerlingen eindexamen doen in drie of meer kunst- en cultuurvakken (zie figuur 4.9). Voor de meeste leerlingen (op 91,4% van de

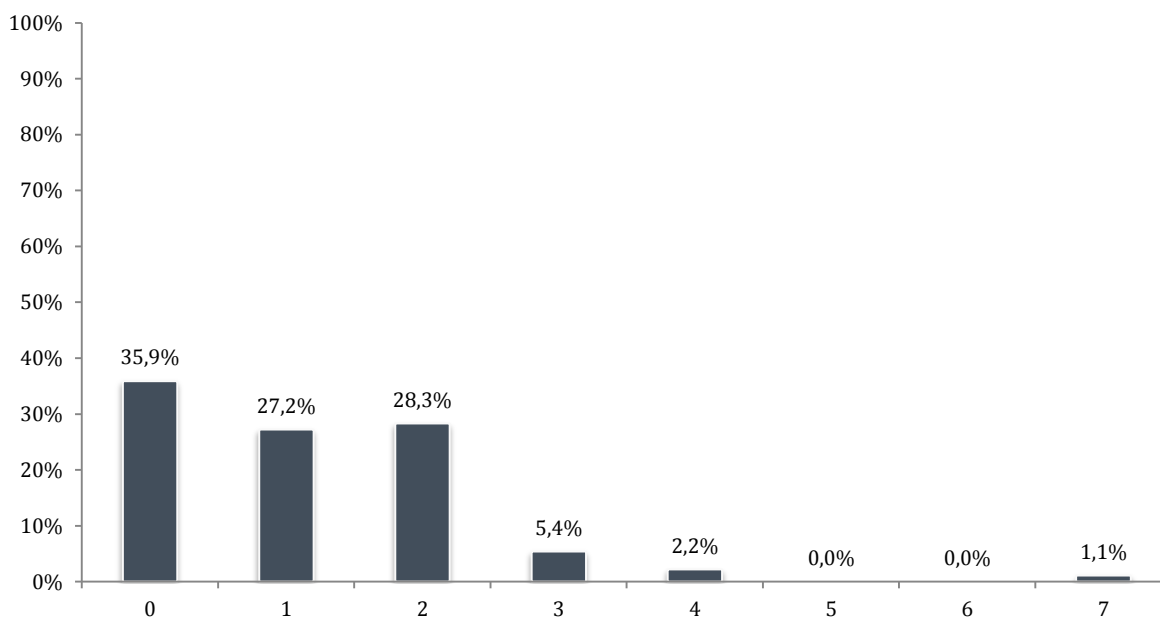


scholen) geldt dat het rapportcijfer voor hun cognitieve vaardigheden met maximaal 0,55 tot 0,77 (respectievelijk  $5 * 0,11$  en  $7 * 0,11$ ) kan stijgen.

**Figuur 4.8** Frequentieverdeling aantal vakken kunst en cultuur op school voor leerlingen uit de onderbouw (%) (N=170)



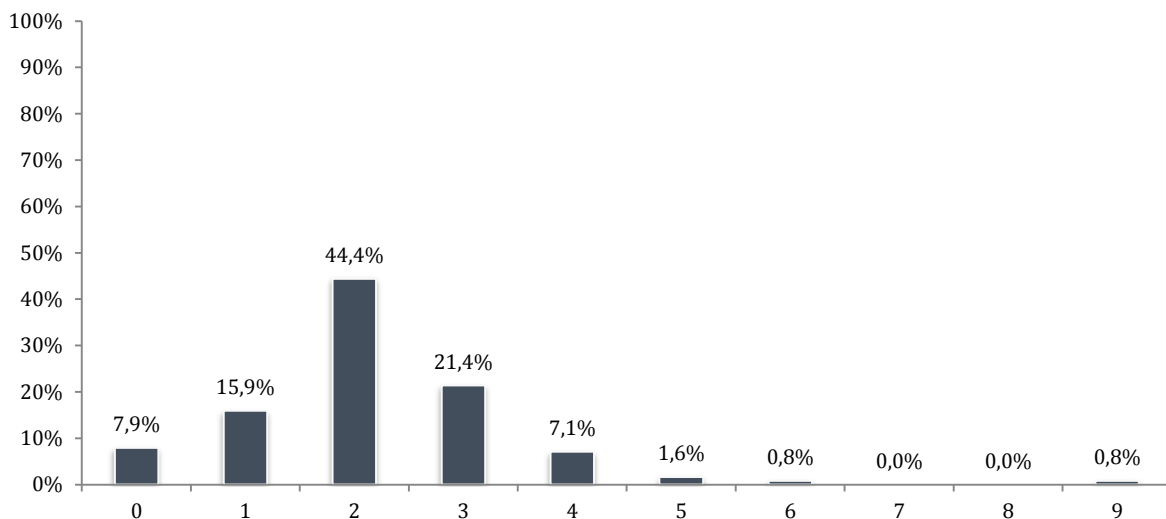
**Figuur 4.9** Frequentieverdeling aantal vakken kunst en cultuur op school voor leerlingen uit de bovenbouw - vmbo (%) (N=92)



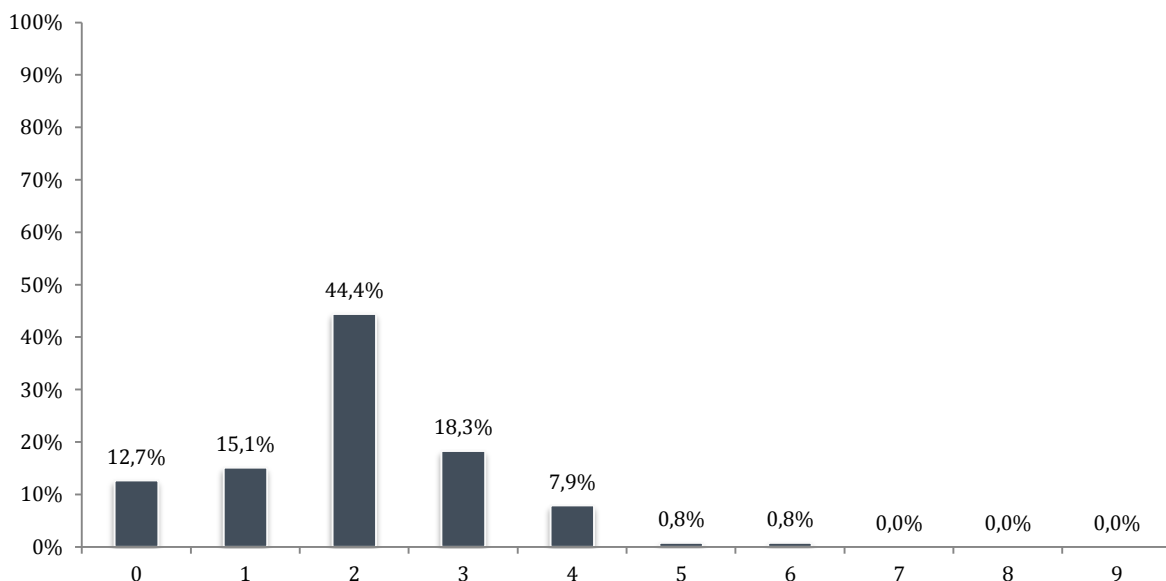
Het havo en vwo in de bovenbouw geven een iets ander beeld (zie figuren 4.10 en 4.11). Voor beide onderwijsniveaus geldt dat op de meeste scholen (respectievelijk 88,8% en 85,7%) leerlingen eindexamen kunnen doen in één tot vier kunst- en cultuurvakken. Op een klein deel van de scholen (7,9% van de scholen in het havo en 12,7% van de scholen in het vwo) kunnen leerlingen in geen enkel kunst of cultuurvak eindexamen doen. Scholen waar leerlingen eindexamen kunnen doen in meer dan vier kunst- en cultuurvakken zijn er nauwelijks. Hierdoor is ook niet zeker of het

geconstateerde effect dat uitgaat van het aantal keuzevakken kunst en cultuur die leerlingen kunnen kiezen evenredig geldt voor scholen die al een groot aantal keuzevakken aanbieden. Het effect dat uitgaat van het aantal keuzevakken kunst en cultuur komt voornamelijk voort uit de scholen die minder dan vijf keuzevakken aanbieden, juist omdat er heel weinig scholen zijn die meer keuzevakken aanbieden. Het is daarom niet zeker of voor scholen die al veel keuzevakken kunst en cultuur aanbieden, een toename van het aantal keuzevakken ook leidt tot grotere leereffecten. Voor de meeste leerlingen in het havo en het vwo (op respectievelijk 88,8% en 85,7% van de scholen) geldt dat het rapportcijfer voor hun cognitieve vaardigheden met maximaal 0,60 tot 0,90 (respectievelijk  $6 * 0,10$  en  $9 * 0,10$ ) kan stijgen.

**Figuur 4.10** *Frequentieverdeling aantal vakken kunst en cultuur op school voor leerlingen uit de bovenbouw - havo (%) (N=126)*



**Figuur 4.11** *Frequentieverdeling aantal vakken kunst en cultuur op school voor leerlingen uit de bovenbouw - vwo (%) (N=126)*



## 5. CONCLUSIE & DISCUSSIE

---

In het voorgaande hoofdstuk zijn de resultaten van de analyse beschreven. Met deze informatie wordt een terugkoppeling gemaakt naar de onderzoeksvragen uit het eerste hoofdstuk. Als eerste komen de antwoorden op de deelvragen aan de beurt. Het antwoord op de centrale onderzoeksvraag wordt apart behandeld in het volgende hoofdstuk. Daar staat beschreven hoe het cultuuronderwijs kan worden vormgegeven, zodat het beter aansluit op de onderscheiden leereffecten.

De eerste deelvraag luidt: *“Welke leereffecten zijn met het huidige aanbod van cultuuronderwijs te onderscheiden?”*. Uit de literatuur in het beleidsveld rondom cultuuronderwijs is gebleken dat er weinig duidelijkheid bestaat omtrent het doel dat met cultuuronderwijs wordt gediend. De doelen die in beleidsdocumenten worden benoemd zijn erg divers en er lijkt geen duidelijke keuze te worden gemaakt in het uiteindelijke doel waartoe cultuuronderwijs zou moeten dienen. De consensus lijkt echter wel te zijn dat cultuuronderwijs moet leiden tot leereffecten bij leerlingen. Harland's (2000) typologie van leereffecten biedt daarvoor een goed uitgangspunt. In dit onderzoek is aan docenten van een kunstvak of CKV op middelbare scholen in Nederland gevraagd hoe zij hun leerlingen beoordelen op twaalf vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur. Deze vaardigheden vertonen sterke overeenkomst met de typologie van Harland (2000). Uit een factoranalyse bleek dat er twee achterliggende leereffecten van cultuuronderwijs kunnen worden onderscheiden. Het eerste leereffect betreft cognitieve vaardigheden en het tweede leereffect betreft sociaal-culturele vaardigheden.

De tweede deelvraag luidt: *“Welke kenmerken in het aanbod van cultuuronderwijs beïnvloeden deze leereffecten?”*. Uit de hypothesetoetsing blijkt dat de mate waarmee in een vak met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt een positieve invloed heeft op de cognitieve vaardigheden van leerlingen. Daarnaast blijkt dat ook het aantal culturele activiteiten dat op een school wordt georganiseerd hierop van positieve invloed is. Als op een school een samenhangend, structureel programma voor cultuuronderwijs wordt gegeven, heeft dit ook een positieve invloed op de cognitieve vaardigheden. Tot slot is ook het aantal keuzevakken kunst en cultuur van positieve invloed op de cognitieve vaardigheden. Voor wat betreft de sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen, is gebleken dat het aantal culturele activiteiten dat op een school wordt georganiseerd, alsmede de mate waarmee in een vak met een doorlopende leerlijn wordt gewerkt, daarop van positieve invloed is.

De derde deelvraag luidt: *“Wat zijn op dit moment de sterke en zwakke punten in het aanbod van cultuuronderwijs op scholen in het voortgezet onderwijs?”*. Uit de vergelijking met de

onderwijspraktijk is gebleken dat ongeveer drie kwart van de scholen (77,1%) tot 25 culturele activiteiten per schooljaar organiseert. Dit staat gelijk aan ongeveer één tot twee culturele activiteiten per maand. Op dit punt lijken scholen dus al sterk te staan. Scholen staan gematigd sterk in de mate waarmee met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs wordt gewerkt. Een groot deel van de docenten die de beeldende vakken geven (70%-80%) bleken met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs te werken. In het vak CKV/KCV en muziek werd gemiddeld door iets minder dan de helft van de docenten met een doorlopende leerlijn gewerkt. In de vakken drama en dans werd door slechts weinig docenten gewerkt met een doorlopende leerlijn. Een zwak punt in het aanbod van cultuuronderwijs is de mate waarin met een samenhangend, structureel programma wordt gewerkt. Ongeveer een kwart (26,8%) van de scholen biedt cultuuronderwijs aan in een samenhangend, structureel programma. Dat betekent dat op dit gebied voor veel scholen nog terrein te winnen is. Een ander zwak punt in het aanbod van cultuuronderwijs is het aantal vakken kunst en cultuur dat wordt aangeboden. In de onderbouw kunnen leerlingen kiezen uit één tot vier keuzevakken kunst en cultuur. In de bovenbouw kunnen bijna alle leerlingen eindexamen doen in nul tot vier kunst- en cultuurvakken. Voor zowel het vmbo als het havo en het vwo kunnen er meer vakken worden aangeboden waarin eindexamen kan worden gedaan.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van leertheorieën om hypothesen op te stellen omtrent de predictoren van leereffecten van cultuuronderwijs. Uiteindelijk bleek voor vier hypothesen ondersteuning te worden gevonden. Twee van deze hypothesen zijn gebaseerd op de cognitieve benadering (de mate waarin een samenhangend, structureel programma voor cultuuronderwijs bestaat en de mate waarin met een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs wordt gewerkt). Eén van deze hypothesen is gebaseerd op de behavioristische benadering (het aantal culturele activiteiten dat door een school wordt georganiseerd). En één hypothese is gebaseerd op de sociaal-constructivistische benadering (het aantal kunst- en cultuurvakken waaruit leerlingen kunnen kiezen). Voor twee hypothesen werd geen ondersteuning gevonden. Deze hypothesen zijn allebei gestoeld op de sociaalconstructivistische benadering (de mate van keuzevrijheid in participatie in culturele activiteiten en de mate waarin leerlingen zichzelf of elkaar beoordelen). Omdat per benadering een verschillend aantal hypothesen is geformuleerd en hypothesen uit verschillende paradigma's worden ondersteund, is het niet mogelijk om één van de theoretische paradigma's naar de voorgrond te schuiven. Alle drie de benaderingen hebben hun waarde in voorgaand onderzoek meermaals bewezen. Daarnaast sluiten de benaderingen elkaar ook niet uit, maar vullen ze elkaar aan.

Dit onderzoek kent een aantal sterke punten. Ten eerste sluit dit onderzoek goed aan bij het grootste landelijke onderzoek naar cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in de afgelopen jaren. Waar

landelijk monitoronderzoek in opdracht van het ministerie van OCW vooral beschrijvend van aard is, biedt dit onderzoek een verklarend inzicht in de effecten van het Nederlandse cultuuronderwijs op basis van een zeer actueel beeld dat nauw aansluit bij de bevindingen van het monitoronderzoek. Ten tweede conflicteert dit onderzoek de inzichten in leereffecten van cultuuronderwijs met de huidige onderwijspraktijk, waardoor de verkregen kennis direct wordt toegepast op een casus in de praktijk. Daardoor is het mogelijk om concrete handvaten te bieden om toekomstig beleid op te ontwikkelen. Tot slot is het een groot voordeel dat in dit onderzoek een multipele imputatie techniek is toegepast. Hierdoor is het aantal respondenten dat in de analyse werd meegenomen enorm toegenomen. Hierdoor heeft het analysemodel een grotere verklaringskracht. Multipele imputatie is weliswaar geen nieuwe methode, maar toepassing hiervan is door snellere processorsnelheid van computers in de laatste jaren mogelijk geworden. De methode biedt sterke voordelen ten opzichte van andere methoden die voorheen werden gebruikt om met ontbrekende waarden om te gaan. Deze techniek is in dit onderzoek van grote meerwaarde gebleken.

Naast deze sterke kenmerken, kent dit onderzoek ook een aantal zwakke punten. Ten eerste is gebleken dat de operationalisatie van de leereffecten (en dus de afhankelijke variabelen) zwak is. De leereffecten van leerlingen zijn gezamenlijk geschat, waardoor mogelijke variatie in leereffecten tussen leerlingen niet in ogenschouw is genomen. Daarnaast is de inschatting van leereffecten geenszins objectief. Deze berust namelijk op het inzicht dat docenten kunst- en cultuuronderwijs hebben ten aanzien van de leereffecten bij hun leerlingen. Ook is niet vast te stellen of het effect van de predictoren op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden ook daadwerkelijk tot stand komen vanuit de kunst- en cultuurvakken. Het is mogelijk dat deze effecten ontstaan vanuit andere vakken op de school. De gebruikte dataset voorzag helaas niet in een betere meting. Ten tweede is docenten ook niet gevraagd naar eventuele andere (leer)effecten die zij bij hun leerlingen onderscheiden. Een van de onderzoeksvragen informeerde naar de leereffecten die met het huidige aanbod van cultuuronderwijs te onderscheiden zijn. Wanneer docenten de mogelijkheid was geboden om aan te geven welke effecten van cultuuronderwijs zij bij hun leerlingen zien, waren er mogelijk uitkomsten aan het licht gekomen waaruit blijkt dat cultuuronderwijs op andere wijzen een bijdrage levert aan de ontwikkeling van leerlingen. Eén van de doelen van cultuuronderwijs is volgens het ministerie van OCW om leerlingen te stimuleren om te reflecteren op hun omgeving en hun eigen gedrag (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013a). In dit onderzoek is niet aan docenten gevraagd of zij dit leereffect onderscheiden bij hun leerlingen. Mogelijk is dit wel een belangrijk leereffect dat door docenten wordt geconstateerd. Tot slot bleek het ook niet mogelijk om een verbinding te leggen tussen de gebruikte datasets en het databestand dat als basis heeft gediend voor het monitoronderzoek naar cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs (Oberon, 2015). Dit

databestand informeert voornamelijk naar de visie van schoolleiders op cultuuronderwijs en naar de manier waarop zij het proces en de organisatie er van vormgeven. Dit databestand had mogelijk zeer waardevolle informatie opgeleverd over de scholen van de docenten die de leereffecten van hun leerlingen schatten. Deze contextuele informatie had de verklaringskracht van de modellen in dit onderzoek kunnen verhogen. Door de wijze waarop de vragenlijsten in NetQ zijn ingebouwd, bleek een koppeling tussen de datasets achteraf helaas niet meer mogelijk.

Zoals hiervoor beschreven, is de operationalisatie van leereffecten in dit onderzoek niet ideaal. In de huidige onderzoeksopzet is niet met zekerheid vast te stellen of het werken met een doorlopende leerlijn binnen de kunst- en cultuurvakken en het organiseren van culturele activiteiten enerzijds en de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen anderzijds een causaal verband betreft. Vervolgonderzoek zou zich daarom kunnen richten op het toetsen van deze causale relatie. Idealiter zou op een aantal scholen een experiment moeten worden opgezet, waarbij de leerlingen in twee groepen worden gedeeld. Bij aanvang van het experiment zouden de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van elke leerling individueel moeten worden gemeten door middel van een korte toets. Vervolgens zou de eerste groep leerlingen (de experimentele groep) een aantal jaar cultuuronderwijs moeten krijgen, waarbij in de kunst- en cultuurvakken die zij volgen met een doorlopende leerlijn wordt gewerkt. De andere groep leerlingen (de controlegroep) zou les in kunst en cultuur moeten krijgen, zonder dat er met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt. Daarna zouden wederom de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden moeten worden gemeten. Dit experiment zou moeten worden herhaald, maar in dat geval zou de experimentele groep in een groter aantal culturele activiteiten moeten deelnemen dan de controlegroep. Aan de hand van deze metingen kan objectief worden geschat of de toename in cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden inderdaad wordt veroorzaakt vanuit de kunst- en cultuurvakken. Het is echter wel de vraag in hoeverre het ethisch verantwoord is om een deel van de leerlingen deelname aan een groter aantal culturele activiteiten te ontzeggen.

In het eerste hoofdstuk is beschreven dat cultuuronderwijs van grote maatschappelijke waarde is, doordat het een belangrijke bijdrage levert aan het ontwikkelen van '21st century skills' (LKCA, 2015a). Creativiteit en cognitieve, sociale en culturele vaardigheden zouden onmisbaar voor het ontwikkelen van een kenniseconomie (Kennisset, 2015; Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2013b). Uit dit onderzoek blijkt dat cultuuronderwijs hier inderdaad een kleine bijdrage aan kan leveren doordat het de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen vergroot. In het volgende hoofdstuk staat beschreven hoe cultuuronderwijs beter kan worden vormgegeven zodat het beter aansluit bij deze leereffecten.

## 6. BELEIDSAANBEVELINGEN

---

De onderzoeksvraag die in deze thesis centraal staat is: *"Welke beleidsaanbevelingen kunnen worden opgesteld om het cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs beter te laten aansluiten op de leereffecten van cultuuronderwijs?"*. Het antwoord op deze onderzoeksvraag staat hieronder beschreven.

In het begin van dit onderzoek is onderzocht welke doelen volgens het ministerie van OCW met cultuuronderwijs bereikt moeten worden. Uit beleidsdocumenten blijkt dat deze doelen erg divers zijn en dat er weinig duidelijkheid bestaat omtrent het uiteindelijke doel van cultuuronderwijs. Dit is niet per definitie een gemis. Zoals uit het theoretisch kader is gebleken, is cultuuronderwijs in zichzelf een erg breed begrip en omvat het een groot aantal onderwijsactiviteiten. Om een concrete beleidsaanbeveling te kunnen doen, is het echter wel van belang dat duidelijk is welk doel bereikt moet worden. De eerste beleidsaanbeveling is daarom ook niet om het brede karakter dat inherent is aan cultuuronderwijs te veranderen. Wel kan een onderscheid worden gemaakt in het onderlinge belang van de doelen die met cultuuronderwijs bereikt moeten worden. In de onderwijspraktijk is ook gebleken dat er een behoefte bestaat aan een meer duidelijke invulling van het begrip (Bamford, 2007). Beleidsmakers zouden een indeling kunnen maken, waarbij de verschillende doelen van cultuuronderwijs met elkaar worden vergeleken en worden gewaardeerd. Een belangrijke vraag daarbij is of cultuuronderwijs een direct doel (als een op zichzelf staand onderdeel), dan wel een indirect doel dient (in de vorm van een instrumentele bijdrage aan een achterliggend doel). Dient cultuuronderwijs een esthetisch, dan wel cognitief doel? Met andere woorden: willen we dat leerlingen vaardigheden binnen een kunstvak leren, of dient kunst en cultuur een breder achterliggend doel? Dit is deels een normatieve discussie, maar ook een discussie waar docenten in de kunst- en cultuurvakken een bijdrage aan kunnen leveren. Zij kunnen immers aangeven welke doelen volgens hen te behalen zijn en adviseren in hoeverre deze doelen al worden bereikt. Ook is het raadzaam om de relatie van de verschillende leertheorieën met de onderwijspraktijk in de kunst- en cultuurvakken uit te diepen. Hierdoor ontstaat inzicht in de leerprocessen die plaatsvinden tijdens het cultuuronderwijs, waardoor het aanbod van cultuuronderwijs betere aansluiting kan vinden op de gekozen doelen.

In dit onderzoek is gekozen om aansluiting te zoeken met eerder geconstateerde leereffecten in het Britse cultuuronderwijs, zoals verwoord in een typologie van Harland (2000). De leereffecten die in het databestand voorkomen, vertonen grote gelijkenis met deze typologie. Na een factoranalyse bleek dat er twee achterliggende leergebieden te onderscheiden zijn, namelijk de cognitieve vaardigheden en de sociaal-culturele vaardigheden. Het stimuleren van de cognitieve en sociale

vaardigheden, alsmede de kennis omtrent kunst en cultuur zijn onderdeel van het brede palet aan beoogde doelen, die volgens het ministerie van OCW moeten worden bereikt. Als de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden het primaire doel van cultuuronderwijs zouden vormen, is het van belang de kenmerken te beïnvloeden die een sterk effect vertonen op deze beide leereffecten. Om te bepalen of het werken met een doorlopende leerlijn binnen de kunst- en cultuurvakken en het organiseren van culturele activiteiten enerzijds en de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen anderzijds een causaal verband is, zou eerst een experimenteel onderzoek moeten worden uitgevoerd onder leerlingen in het voortgezet onderwijs (zie ook de vorige paragraaf). Als uit dat onderzoek blijkt dat er inderdaad sprake is van een causaal verband, verdient het aanbeveling om deze effecten te versterken. Daarvoor is het van belang de effecten te beoordelen voor wat betreft een aantal randvoorwaarden:

- Er bestaat binnen de school een groot draagvlak voor de maatregel, zodat de implementatie hiervan geen hinder ondervindt.
- Gezien de geringe effecten van de kenmerken, mogen de kosten van de maatregel niet te hoog zijn.
- De maatregel moet direct inzetbaar zijn, zodat resultaten niet lang op zich laten wachten.
- De maatregel moet een duurzaam karakter hebben, zodat de resultaten blijvend zijn.

In onderstaande tabel 6.1 staat een beoordeling van de mogelijke maatregelen ten aanzien van deze randvoorwaarden weergegeven.

Tabel 6.1 Beoordeling mogelijke maatregelen

	Draagvlak	Kosten	Direct inzetbaar	Duurzaam
Versterking doorlopende leerlijn cultuuronderwijs	+	+	-	+
Uitbreiding aantal culturele activiteiten	-	+/-	+	-

+ = goed  
 +/- = matig  
 - = slecht

Uit de onderwijspraktijk blijkt dat in de vakken drama en dans door slechts weinig docenten met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt. Ook voor de vakken CKV/KCV en muziek werkt minder dan de helft van de docenten met een doorlopende leerlijn. De ontwikkeling van een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs zou dus gestimuleerd moeten worden voor scholen waar deze vakken worden gegeven. Deze maatregel kan rekenen op een groot draagvlak. Het projectonderzoek *Cultuur in de Spiegel* heeft wat dat betreft de weg al deels gebaan. Een belangrijk



doel dat uit dit projectonderzoek is voortgekomen is om 'docenten en scholen het kader te leveren van waaruit zij een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs kunnen ontwikkelen die aansluit bij hun eigen schoolvisie, die afgestemd is op hun leerlingen en (...) kan worden geïntegreerd in het schoolcurriculum' (Cultuur in de Spiegel, 2015). Uit het monitoronderzoek naar cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs blijkt dat op iets minder dan twee derde van de scholen (62%) de komende twee jaar plannen bestaan om iets te veranderen op het gebied van cultuuronderwijs. Negen van de tien schoolleiders van deze scholen is van plan om (een) leerlijn(en) te ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen (Oberon, 2015). Wat betreft de kosten kan ook een gunstig plaatje worden geschetst. Het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn betreft voornamelijk het opbouwen van een cumulatief programma en het aanbrengen van een opbouw in competenties. Om dit op te zetten hoeven geen grote uitgaven te worden gedaan. Er zal hooguit een aantal nieuwe lesmethodieken moeten worden aangeschaft. Wel heeft het opzetten van een doorgaande leerlijn voor cultuuronderwijs enige tijd nodig, waardoor de maatregel niet direct inzetbaar is. De nieuwe lesmethoden zullen immers moeten worden geïmplementeerd en worden geverifieerd. Tot slot heeft deze maatregel een duurzaam karakter. Als de doorlopende leerlijn eenmaal is opgezet, hoeven er immers geen nieuwe investeringen te worden gedaan.

Het vergroten van het aantal culturele activiteiten dat door een school wordt georganiseerd is een andere belangrijke maatregel die kan worden genomen. Uit dit onderzoek is gebleken dat vrijwel alle scholen culturele activiteiten organiseren. Drie kwart van de scholen (77,1%) organiseert tot 25 culturele activiteiten per schooljaar. Dit staat gelijk aan ongeveer één tot twee culturele activiteiten per maand. Omdat op veel scholen al met regelmaat activiteiten worden georganiseerd, is het de vraag of een intensivering van deze activiteiten op een groot draagvlak kan rekenen. Het organiseren van en deelnemen aan extra culturele activiteiten gaat immers ten koste van andere onderwijsactiviteiten. Docenten zouden tijdens hun lessen misschien liever andere activiteiten willen ondernemen. Een toename van het aantal culturele activiteiten brengt hogere kosten met zich mee. Hoewel sommige culturele activiteiten gratis kunnen worden gedaan (zoals cultuurhistorisch onderzoek in de schoolomgeving of het bezoeken van een monument), geldt dit niet voor een groot aantal culturele activiteiten. Om een groot effect te hebben op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden, zou een school veel extra culturele activiteiten moeten organiseren. Hierdoor kunnen de kosten erg hoog oplopen. Deze maatregel is wel direct inzetbaar. Omdat veel scholen geregeld culturele activiteiten organiseren, kan gebruik worden gemaakt van bestaande contacten. Dit vormt daardoor geen extra drempel. Tot slot is deze maatregel niet duurzaam. De culturele activiteiten moeten blijvend worden uitgevoerd, om een effect te veroorzaken op de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden van leerlingen.

Uit de beoordeling van de voorgestelde maatregelen blijkt dat een intensivering van de mate waarin met een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs wordt gewerkt de meest rendabele optie is. Deze maatregel heeft een groter draagvlak, is goedkoper en biedt een duurzamere bijdrage dan het vergroten van het aantal culturele activiteiten op school.

Als we willen dat cultuuronderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van de eerder benoemde '21st century skills' en we onze kinderen goed willen voorbereiden op de eisen die de toekomstige maatschappij aan hen stelt, heeft cultuuronderwijs de potentie om daar beter op aan te sluiten. Om dit te realiseren, kan het hiervoor beschreven stappenplan daarbij worden gebruikt als leidraad.

## LITERATUURLIJST

---

- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, T., & Perry, J. (1991). Theory into practice: How do we link? In G. Anglin, *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cherry, K. (2015). *Classical vs Operant Conditioning. The Differences Between Classical and Operant Conditioning*. Geraadpleegd op 10 april 2015, 2015, van <http://psychology.about.com/od/behavioralpsychology/a/classical-vs-operant-conditioning.htm>
- CJP. (2015). *CJP Cultuurkaart*. Geraadpleegd op 9 februari, 2015, van <http://www.cjp.nl/scholen/cjp-cultuurkaart/>
- Conner, M. (2002). *A Primer on Educational Psychology*. Institute of Training & Occupational Learning (ITOL) Journal.
- Cultuur in de Spiegel. (2015). *Archief Cultuur in de Spiegel*. Geraadpleegd op 20 maart, 2015, van <http://www.cultuurindespiegel.nl/>
- Cultuurnetwerk Nederland. (2007). *Zicht op... kunstvakken in de vernieuwde tweede fase. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Damen, M.-L., Haanstra, F., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. [Cultuur+Educatie 4]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ertmer, P., & Newby, T. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Fonds voor Cultuurparticipatie. (2012). *Beleidsplan 2013 / 2016*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Fonds voor Cultuurparticipatie. (2014). *Over het Fonds - Missie en doelstellingen*. Geraadpleegd op 2 februari, 2015, van <http://www.cultuurparticipatie.nl/over-het-fonds/missie-en-doelstellingen/>

- Harland, J., & Hetland, L. (2008). *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. [Cultuur+Educatie 4]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., . . . Poala, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.
- Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 611-627.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel - Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Heusden, B. van. (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Van Lanschot Hubrecht, V., Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Van der Vorle, R. (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk - Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Howell, D. (2007). The treatment of missing data. In W. Outhwaite, & S. Turner, *The SAGE Handbook of Social Science Methodology* (pp. 208-224). London: Sage.
- Huisman, M. (2007). Multiële imputatie van ontbrekende scores. In M. Associatie, *Jaarboek MarktOnderzoek Associatie* (pp. 171-188). Amsterdam: MarktOnderzoek Associatie.
- Kennisnet. (2015). *21st century skills*. Geraadpleegd op 6 april, 2015, van Benodigde vaardigheden voor de 21st eeuw: <http://www.kennisnet.nl/themas/21st-century-skills/vaardigheden/benodigde-vaardigheden-voor-de-21ste-eeuw/>
- Kloprogge, J. (2008). *Decentralisatie in het onderwijsbeleid. Een historische analyse en een vooruitblik*. Utrecht: Oberon.
- Konings, F., & Heusden, van. (2013). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs - Richtlijnen*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Konings, F., & Ranshuysen, L. (2001). Cultuur en school. Valkuilen en potenties: de stand van zaken. *Boekmancahier, tijdschrift voor kunst, onderzoek en beleid*, 13(49), 409-418.
- LKCA. (2013). *'Cultuureducatie belangrijk voor kenniseconomie en brede ontwikkeling'*. Geraadpleegd op 15 maart, 2015, van <http://www.cultuurplein.nl/primair-onderwijs/nieuws/cultuureducatie-belangrijk-voor-kenniseconomie-en-brede-ontwikkeling>

- LKCA. (2014a). *Fonds voor Cultuurparticipatie*. Geraadpleegd op 2 februari, 2015, van <http://www.cultuurplein.nl/voortgezet-onderwijs/overheidsbeleid/rijksbeleid/fonds-voor-cultuurparticipatie>
- LKCA. (2014b). *Regeling stimulering cultuureducatie in het vmbo (2013-2015)*. Geraadpleegd op 2 februari, 2015, van <http://www.cultuurplein.nl/voortgezet-onderwijs/overheidsbeleid/subsidies-rijk/regeling-stimulering-cultuureducatie-het-vmbo-20>
- LKCA. (2015a). *Creativiteitsontwikkeling*. Geraadpleegd op 6 april, 2015, van <http://www.lkca.nl/kennis-a-z/creativiteitsontwikkeling>
- LKCA. (2015b). *Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2016)*. Geraadpleegd op 28 februari, 2015, van <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/cultuureducatie-met-kwaliteit>
- LKCA. (2015c). *Cultuuronderwijs onderbouw vo*. Geraadpleegd op 16 juni, 2015, van <http://www.lkca.nl/voortgezet-onderwijs/kerndoelen-onderbouw-vo>
- LKCA. (2015d). *Talentontwikkeling*. Geraadpleegd op juni 16, 2015, van <http://www.lkca.nl/actieve-cultuurparticipatie/jongeren/talentontwikkeling>
- LKCA. (2015e). *Wat is cultuuronderwijs?* Geraadpleegd op 18 maart, 2015, van <http://www.lkca.nl/cultuuronderwijs/wat-is-cultuuronderwijs>
- Malone, J. (1975). William James and B.F. Skinner: Behaviorism, Reinforcement, and Interest. *Behaviorism*, 140-151.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2011). *Meer dan kwaliteit, een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Cultuur en Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2012). *Cultuureducatie met kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2013a). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2013b). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2014a). *Reactie op het advies van de Verkenningcommissie Kunstvakken*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2014b). *Voortgangsrapportage cultuuronderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2014c). *CJP blijft cultuurkaart uitvoeren*. Geraadpleegd op 9 februari, 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/02/19/cjp-blijft-cultuurkaart-uitvoeren.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2015). *Kunst en cultuur voor iedereen*. Geraadpleegd op 25 februari, 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (1996). *Cultuur en school*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (2015). *Daltonscholen in de buurt*. Geraadpleegd op 27 mei, 2015, van <http://www.dalton.nl/dalton-scholen/overzichtskaart?view=map>
- Nederlandse Montessori Vereniging. (2015). *Hoeveel scholen voor voortgezet montessorionderwijs zijn er in Nederland*. Geraadpleegd op 27 mei, 2015, van <http://www.montessori.nl/106/hoeveel-scholen-voor-voortgezet-montessorionderwijs-zijn-er-in-nederland.html>
- Oberon. (2006). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006*. Utrecht: Oberon.
- Oberon. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon.
- Oberon. (2015). *Monitor cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs 2015 (titel onder voorbehoud)*. Utrecht: Oberon.
- Onderwijsraad. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Ranshuysen, L., & Ganzeboom, H. (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Sardes. (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes.

- Scholtens, S., & Heusden, B. van. (2007). Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie. *Conferentie onderzoek in cultuureducatie* (pp. 80-87). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Sinnige, A. (2010). *Basisonderwijs in cultuur - Een onderzoek naar het versterken van de positie van cultuuronderwijs door middel van een diagnose-instrument*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- SLO. (2014). *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018*. Geraadpleegd op 16 juni, 2015, van <http://www.slo.nl/nieuws/toptalenten/>
- Stepich, D., & Newby, T. (1988). Analogical instruction within the information processing paradigm: effective means to facilitate learning. *Instructional Science*, 129-144.
- Thompson, A., Simonson, M., & Hargrave, C. (1992). *Educational Technology: A review of the research*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Vereniging van vrijescholen. (2015). *Vrije scholen*. Geraadpleegd op 27 mei, 2015, van <http://www.vrijescholen.nl/scholenoverzicht/#.U6wYTBZZ2Tc>
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26(1), 14-25.
- Winn, W. (1990). Some implications of cognitive theory for instructional design. *Instructional Science*, 53-69.