

# CULTUURDEELNAME EN CKV

STUDIES NAAR EFFECTEN VAN KUNSTEDUCATIE OP DE CULTUURDEELNAME  
VAN LEERLINGEN TIJDENS EN NA HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Beoordelingscommissie:

Prof. dr. A.M. Bevers (Erasmus Universiteit Rotterdam)

Prof. dr. H.D. Flap (Universiteit Utrecht)

Prof. dr. G.L.M. Kraaykamp (Radboud Universiteit Nijmegen)

Dr. I. Maas (Universiteit Utrecht)

Prof. dr. Th. Wubbels (Universiteit Utrecht)

ISBN: 978-90-393-54476

Dit proefschrift werd gemaakt met financiële steun van de onderzoekschool ICS. De dataverzameling is gefinancierd door het ministerie van OCW en Cultuurnetwerk Nederland.

# CULTUURDEELNAME EN CKV

STUDIES NAAR EFFECTEN VAN KUNSTEDUCATIE OP DE CULTUURDEELNAME  
VAN LEERLINGEN TIJDENS EN NA HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Cultural participation and CKV  
Studies on effects of arts education on students' cultural participation  
during and after secondary education  
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Universiteit Utrecht  
op gezag van de rector magnificus,  
prof.dr. J.C. Stoof,  
ingevolge het besluit van het college voor promoties  
in het openbaar te verdedigen op  
vrijdag 3 december 2010 des middags te 2.30 uur

door

Maria Louiza Christina Damen  
geboren op 23 december 1974 te Rotterdam

Promotoren: Prof. dr. H.B.G. Ganzeboom  
Prof. dr. F.H. Haanstra

Co-promotor: Dr. F.A. Nagel

## Voorwoord

“Theaters zitten niet te wachten op de jonkies van Van der Ploeg”. Dit schrijft het dagblad Trouw in 1998, vlak voor de invoering van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV1) in het voortgezet onderwijs. Destijds waren lang niet alle culturele instellingen direct enthousiast over de toekomstige groepsgewijze bezoeken van leerlingen. De leerlingen zelf protesteerden op het Malieveld tegen de vele verslagen die de culturele bezoeken met zich mee brachten. Anno 2010 zijn de kritieken verstomd en is het vak stevig verankerd in het onderwijs. De cultuurkaart waarmee leerlingen zich toegang verschaffen tot culturele instellingen is ingeburgerd. Zelfs zozeer dat culturele instellingen nu in het geweer komen om de dreigende afschaffing van de cultuurkaart te voorkomen.

In 1999 kreeg de Universiteit Utrecht van het ministerie van OCW opdracht om de invoering van het vak CKV1 te volgen. Het meerjarige onderzoek moest de organisatorische en inhoudelijke invulling van het vak beschrijven, alsmede de meningen en ervaringen van betrokkenen: docenten, leerlingen en culturele instellingen. Ten slotte diende het onderzoek antwoord te geven op de vraag naar de effecten van CKV1 op de cultuurdeelname van leerlingen. Leidt deelname aan CKV1 tot een vergroting van de culturele participatie en culturele belangstelling van de leerlingen op korte en middellange termijn?

De invoering van CKV1 stond niet op zichzelf. Het vak maakte onderdeel uit van een ingrijpende structuurverandering in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs: de Tweede Fase. Tegelijk met de invoering van de Tweede Fase werden didactische vernieuwingen geïntroduceerd, onder de noemer Studiehuis. In het Studiehuis voeren leerlingen hun eigen studieplan uit en werken ze in toenemende mate zelfstandig of in groepjes. De school wordt ingericht als een ‘krachtige leeromgeving’ waarin leerlingen de beschikking hebben over een bibliotheek, mediatheek, computers en studiezalen.

Leerlingen werken aan de hand van studiewijzers en planners, die zij in ‘begeleidingsuren’ met de betreffende vakdocent bespreken. In het Studiehuis heeft de ideaaltypische docent daarom de rol van begeleider en adviseur.

Het vak CKV1 werd ingevoerd volgens de principes van het Studiehuis en dus kreeg ook de functie van een CKV1-docent een andere invulling. Door het kunstdisciplineoverstijgende karakter van CKV1 moesten de leerlingen les krijgen van een multidisciplinair team van vakdocenten en begeleid worden door kunstmentoren. De introductie van het Studiehuis roept de vraag op hoe deze veranderde rol van de docenten heeft uitpakkt in het vak CKV1 en welk effect de didactische aanpak van CKV1-docenten heeft gehad op de leeropbrengsten van hun leerlingen. Het ICS stelde mij in de gelegenheid om juist deze kwestie te onderzoeken in een promotietraject waarvan dit proefschrift het resultaat is.

Dit proefschrift is tot stand gekomen met hulp en inzet van velen. Ik ben blij dat ik nu enkelen van hen op deze plek kan bedanken. Mijn eerste woord van dank gaat uit naar mijn promotoren Harry Ganzeboom en Folkert Haanstra. Harry Ganzeboom bedank ik voor de vakkundige supervisie over het CKV1-Volgproject én mijn promotietraject, voor het lezen en becommentariëren van de vele teksten die vooraf gingen aan deze uiteindelijke versie van het proefschrift en voor de inspirerende uren die hij met mij besteedde aan de berekeningen van de LISREL-modellen in hoofdstuk vijf.

Folkert Haanstra introduceerde mij in de wereld van de kunst- en cultuureducatie. In 2002 werkten wij op zijn initiatief in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland samen aan een literatuurstudie over een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland. Het tweede hoofdstuk in dit proefschrift is mede gebaseerd op de kennis die we toen verzamelden. Ik bedank Folkert voor zijn uitgebreide expertise, voor het constructieve commentaar bij alle teksten en voor de altijd prettige samenwerking in dit en andere projecten. In 2003 bracht hij mij in contact met de Ohio State University in Columbus Ohio, Verenigde Staten. Ik bedank professor Michael Parsons van de Ohio State University en Donna Collins en Lea Pearson van de Ohio Alliance for Arts Education voor de leerzame onderzoeksstage aldaar.

Onder de bezielende leiding van Ineke Nagel werkte ik in 1998 als afstudeerstudent mee aan de dataverzameling van het CJP-project. Die succesvolle samenwerking is voortgezet in het CKV1-Volgproject waarvan Ineke het logistieke brein was. Vanaf het moment dat zij als co-promotor bij dit proefschrift betrokken is, is Ineke erg belangrijk geweest voor het voltooien van het derde en vierde hoofdstuk. Ik heb veel van haar geleerd en met heel erg veel plezier samengewerkt aan de analyses van de CKV1-effecten, aan de beleidsrapportages die we daarover schreven met Harry Ganzeboom, Folkert Haanstra en Marjo van Hoorn en later aan de wetenschappelijke artikelen die ik integraal opgenomen heb als derde en vierde hoofdstuk in dit proefschrift. Ik waardeer Ineke om haar betrokken

en consciëntieuze manier van werken en hoop dat we ook in de toekomst onze samenwerking zullen voortzetten.

Anonieme reviewers lazen het tweede, derde en vierde hoofdstuk. Ik bedank hen voor het commentaar en de suggesties ter verbetering. Ton Bevers, Henk Flap, Gerbert Kraaykamp, Ineke Maas en Theo Wubbels bedank ik voor het zitting nemen in de beoordelingscommissie.

Ik bedank alle leerlingen, ouders en docenten die aan het onderzoek hebben deelgenomen. De waarde van deze unieke gegevensverzameling is groot en deze zal bij continuering van het onderzoek alleen nog maar versterkt worden. Ik hoop daarom dat het onderzoek ook in de toekomst zal worden voortgezet en dat jullie blijven meewerken aan het onderzoek.

Het ministerie van OCW en Cultuurnetwerk Nederland bedank ik voor de financiering van de gegevensverzameling van het CKV1-Volgproject. In 2003 zette ik met een extra financiering van Cultuurnetwerk Nederland een derde ronde van de gegevensverzameling onder CKV1-docenten op. Ik bedank Cultuurnetwerk Nederland voor de geboden mogelijkheid daartoe.

Later heeft Cultuurnetwerk Nederland mij als werkgever alle gelegenheid en ruimte gegeven om het proefschrift af te ronden. Daarvoor ben ik de directeur Piet Hagenaars en mijn directe collega's zeer dankbaar.

Ik bedank de onderzoekschool ICS en de afdeling Sociologie voor het mogelijk maken van deze promotie. Het ICS is een productieve en stimulerende omgeving. Het was een groot genoegen om daar deel van uit te maken.

Familie en vrienden vormen uiteindelijk de sterkste socialisatiefactor en blijven de grootste drijfveer voor alles wat je doet. Ik bedank jullie allemaal voor jullie betrokkenheid.

*Marie-Louise*

Montvilliers, oktober 2010





# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding en conclusies</b>	<b>1</b>
1	Inleiding	1
1.1	<i>Achtergrond</i>	1
1.2	<i>Onderzoeksvragen</i>	3
1.3	<i>Data</i>	4
1.4	<i>Vooruitgang</i>	4
1.5	<i>Leeswijzer</i>	5
2	Het vak CKV1	5
2.1	<i>Doelstelling</i>	5
2.2	<i>Domein A: culturele activiteiten</i>	6
2.3	<i>Domein B: kennis van kunst en cultuur</i>	6
2.4	<i>Domein C: praktische activiteiten</i>	6
2.5	<i>Domein D: reflectie en kunstdossier</i>	6
2.6	<i>Toetsing</i>	6
2.7	<i>Studielast</i>	7
2.8	<i>Docenten</i>	7
2.9	<i>Cultuurkaart en voorlopers</i>	7
2.10	<i>CKV2,3</i>	8
2.11	<i>Klassieke Culturele Vorming</i>	8
2.12	<i>CKV op vmbo</i>	9
3	Data	9
3.1	<i>CJP-onderzoek</i>	9
3.2	<i>Het CKV1-Volgproject</i>	11
3.3	<i>Onderzoek naar de beoordeling van CKV1</i>	12
3.4	<i>Jeugd en Cultuur</i>	12
3.5	<i>Onderzoeksdesigns</i>	13
3.6	<i>Analysemodel</i>	15
3.7	<i>Operationalisering van cultuurdeelname en houding tegenover kunst</i>	15
4	Probleemstellingen en uitkomsten	17
4.1	<i>Onderwijshervormingen en kunstvakken in het voortgezet onderwijs</i>	17
4.2	<i>Effecten tijdens CKV1</i>	18

4.3	<i>Effecten twee tot zes jaar na CKVI</i>	19
4.4	<i>Beschrijving en meetkwaliteit leerstof/leerlinggerichte aanpak</i>	20
4.5	<i>Effecten van docenten CKVI op de cultuurdeelname en houding van leerlingen</i>	22
4.6	<i>Conclusies</i>	22
5	<b>Discussie</b>	23
5.1	<i>Gemeten met de goede onderzoeksopzet?</i>	23
5.2	<i>Te vroeg gemeten?</i>	25
5.3	<i>Cultuurdeelname goed gemeten?</i>	25
5.4	<i>Goede effecten gemeten?</i>	26
5.5	<i>Goede interventie?</i>	28
5.6	<i>Vergelijking met andere kunstvakken</i>	28
5.7	<i>Effecten van didactische aanpak</i>	30
5.8	<i>Suggesties voor verder onderzoek</i>	31
<b>2</b>	<b>Onderwijshervormingen en de kunstvakken in het Nederlands voortgezet onderwijs</b>	<b>35</b>
1	Inleiding	35
2	De Mammoetwet als breekpunt	36
3	De kunstvakken voor en na de Mammoetwet	37
4	Basisvorming	39
5	Kunstvakken in de basisvorming	40
6	Kritiek op de Basisvorming en herzieningen	41
7	Van pakket naar profiel: Tweede Fase en het Studiehuis	43
8	Kunstvakken in de Tweede Fase	44
9	Kritiek op het Studiehuis en de invoering van de ‘vernieuwde Tweede Fase’	45
10	Conclusie en discussie	46
<b>3</b>	<b>Short-term Effects of Compulsory Multidisciplinary Secondary School Arts Education on Cultural Participation in the Netherlands</b>	<b>49</b>
1	Introduction	49
2	Research questions	51
3	Data	52
4	Measurement	52
4.1	<i>Participation in high and popular culture</i>	52
4.2	<i>Attitude towards arts and culture</i>	53
4.3	<i>Complexity of cultural participation</i>	53
4.4	<i>Education and enrollment in CKVI</i>	55
4.5	<i>Parents’ cultural participation, ethnic minority status, and gender</i>	58
5	Method of analysis	58
6	Results	59
6.1	<i>Cultural participation and attitude</i>	59
6.2	<i>Complexity of cultural participation</i>	61
7	Conclusion and discussion	62

<b>4</b>	<b>The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands</b>	<b>65</b>
1	Introduction	65
2	Hypotheses	69
3	Data and design	70
4	Construction of variables	72
5	Method	78
6	Results	78
7	Conclusion	84
<b>5</b>	<b>Beschrijving en meetkwaliteit van een schaal ‘leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak’ in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming</b>	<b>89</b>
1	Inleiding	89
2	Leren en doceren	92
2.1	<i>Opvattingen over leren</i>	92
2.2	<i>Opvattingen over doceren</i>	94
2.3	<i>Didactische modellen in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming</i>	95
3	Data en methode	96
3.1	<i>Respondenten en meetinstrument</i>	96
3.2	<i>Variabelen didactische aanpak</i>	97
	<i>Domein A - culturele activiteiten</i>	97
	<i>Domein B - kennis van kunst en cultuur</i>	99
	<i>Domein C - praktische activiteiten</i>	101
	<i>Domein D Reflectie en het kunstdossier</i>	102
3.3	<i>De schaal ‘leerstofgerichte/leerlinggerichte didactische aanpak CKV1’</i>	103
4	Conclusies	109
5	Discussie	111
<b>6</b>	<b>Effecten van docenten CKV1 op de cultuurdeelname en houding van leerlingen</b>	<b>113</b>
1	Inleiding	113
2	Eerder onderzoek naar docenteffecten	114
3	Hypothesen	117
4	Data	118
5	Onafhankelijke en afhankelijke variabelen	120
5.1	<i>Leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak</i>	120
5.2	<i>Cultuurdeelname</i>	120
5.3	<i>Cultuurdeelname bij lokale bioscopen, musea en theaters</i>	123
5.4	<i>Complexiteit</i>	123
5.5	<i>Houding</i>	123
5.6	<i>Opleidingsniveau, leerjaar en cultuurdeelname ouders</i>	124
6	Analyse	124
7	Resultaten	124
7.1	<i>Ongemeten kenmerken</i>	124
7.2	<i>Effecten van leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak</i>	126
8	Conclusie en discussie	128

<b>Bijlagen</b>	133
bij hoofdstuk 1	
<i>Figuur A. Overzicht van de deelname aan CKV1 over de tijd, per cohort</i>	135
bij hoofdstuk 2	
<i>Tabel A. Chronologie onderwijshervormingen en verantwoordelijke bewindslieden</i>	136
bij hoofdstuk 5	
<i>Tabel B1. Items domein A (stellingen over het handelingskarakter, criteria erkende kwaliteit, toegestane culturele activiteiten), in percentages.</i>	138
<i>Tabel B2. Items domein B (behandeling en kennis van begrippen, canon als richtlijn, opbouw), in percentages.</i>	141
<i>Tabel B3. Items domein C (stellingen over de rol van de praktische activiteiten en artistieke criteria), in percentages.</i>	142
<i>Tabel B4. Items domein D (toetsing, cijfers geven en beoordelingscriteria), in percentages.</i>	143
<i>Tabel B5. Correlatietabel van de subschalen uit de schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' (N tussen haakjes).</i>	145
<i>Tabel B6. Eigenwaarden componenten factoroplossingen</i>	146
bij hoofdstuk 6	
<i>Tabel C. Factoranalyse traditionele en populaire cultuurdeelname</i>	147
<b>Summary</b>	149
<b>Literatuur</b>	155
<b>Curriculum Vitae</b>	169
<b>ICS dissertation series</b>	171





# Hoofdstuk 1

## Inleiding en conclusies

### 1 Inleiding

#### 1.1 *Achtergrond*

Aan het begin van de jaren negentig komen verschillende ontwikkelingen op het gebied van onderwijs en cultuur samen. In 1994 keert het beleidsterrein kunst en cultuur na een onderbreking van enkele decennia weer terug bij het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Dit is aanleiding om de projectgroep Cultuur en School op te richten waarin vertegenwoordigers van de departementen Cultuur en Onderwijs gezamenlijk opereren. Eén van de ideeën is dat het onderwijs en culturele instellingen dichterbij elkaar gebracht moeten worden. Tegelijkertijd zijn er zorgen over de dalende cultuurdeelname onder jongeren en er wordt gedacht dat cultuureducatie via het onderwijs het tij zal kunnen keren. Daarbij bieden de op stapel staande hervormingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kansen om een breed socialiserend vak op het terrein van kunst en cultuur te introduceren; dat wordt Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1)<sup>1</sup>. De daarin verplichte bezoeken van leerlingen aan culturele instellingen realiseren de wens om onderwijs en culturele instellingen dichterbij elkaar te brengen en de cultuurdeelname van jongeren in het voortgezet onderwijs te stimuleren.

Het belang van opleiding en onderwijs voor cultuurdeelname wordt in de literatuur steeds weer aangetoond (DiMaggio & Useem, 1978; Ganzeboom, 1989; Nagel, 2004;

---

<sup>1</sup> In september 2007 is de naam van het vak gewijzigd in CKV (zonder de toevoeging 1). Zie ook §2.10. In dit proefschrift hou ik vast aan de naam die gehanteerd is ten tijde van het onderzoek, CKV1.

Wippler, 1968). Het is bijna een sociologische wetmatigheid te noemen dat hoger opgeleiden in ruime meerderheid vertegenwoordigd zijn onder cultuurparticipanten (Van den Broek, De Haan & Huysmans, 2009). Toch is er nog weinig onderzoek gedaan naar de precieze werking van onderwijs op latere cultuurdeelname. In onderzoek naar determinanten van cultuurdeelname vindt men twee veronderstellingen over het effect van opleidingsniveau op latere cultuurdeelname (Van Eijck, 1997; Ganzeboom, 1993). Ten eerste leiden scholen leerlingen op tot deelname aan kunst en cultuur. In het onderwijs wordt je een vertrouwdheid met en een competentie voor het culturele aanbod aangeleerd. Hoger opgeleiden brengen een langere tijd in het onderwijs door en krijgen daardoor meer instructie op het gebied van kunst en cultuur. Deze redenering noemen we het instructiemodel van de relatie tussen opleiding en cultuurdeelname. Ten tweede worden leerlingen in het voortgezet onderwijs geselecteerd naar individuele achtergronden zoals intellectuele capaciteiten, culturele interesse en ouderlijk milieu. Zowel de selectie naar intellectuele capaciteiten, naar culturele interesse, als naar ouderlijk milieu vormen ieder op zich een (verwante) verklaring voor de oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden onder kunst- en cultuurparticipanten: het selectiemodel<sup>2</sup> (Ganzeboom, Nagel & Damen, 2001). Het is echter niet gemakkelijk om een onderzoeksdesign te ontwerpen waarin instructie- en selectie-effecten van elkaar te onderscheiden zijn. Als leerlingen zelf kiezen voor deelname aan kunsteducatie op school, zoals bijvoorbeeld het geval is bij de eindexamens in de kunstvakken, is er tegelijkertijd sprake van selectie en instructie.

De invoering van CKV1 biedt evenwel een unieke kans om de instructie-effecten van kunsteducatie nader te onderzoeken. CKV1 is immers een verplicht examenvak over kunst en cultuur voor alle leerlingen van havo en vwo. Dat betekent dat we nu niet te maken hebben met een selectieve groep leerlingen die het vak uit eigen belangstelling gekozen heeft en dat we de instructie-effecten van CKV1 zodoende los van selectie kunnen bestuderen. Door leerlingen met en zonder CKV1 te volgen kan onderzocht worden of instructie de verschillen in cultuurdeelname tussen leerlingen kan verklaren. Bovendien is tegelijk met de invoering van CKV1 een nieuwe didactiek gepropageerd onder de noemer 'het Studiehuis'. Deze didactische aanpak gaat uit van een zelfstandige en actieve manier van leren door de leerlingen en vergt daardoor een veranderende rol van docenten. Docenten zullen variëren in de mate waarin zij zich die nieuwe rol eigen maken. Daardoor is het mogelijk om ook de effecten van de variaties in instructie te bestuderen.

---

<sup>2</sup> In eerdere publicaties wordt gesproken over het milieumodel (selectie naar ouderlijk milieu) en het selectiemodel (selectie naar intellectuele capaciteiten en culturele interesse) (Ganzeboom, 1993). Omdat het feitelijk om twee verwante verklaringen over selectie gaat, vat ik beide modellen hier samen onder de noemer selectiemodel.



## 1.2 Onderzoeksvragen

Dit proefschrift gaat over de effecten van het vak CKV1 en over de effecten van de didactische aanpak door CKV1-docenten op de deelname aan en houding over kunst en cultuur van leerlingen. Is het nu zo dat de deelname aan en houding over kunst en cultuur van leerlingen veranderen tijdens het vak CKV1? En veranderen door CKV1 de deelname aan en houding over kunst en cultuur van leerlingen ook op de langere termijn, in dit geval tot enkele jaren nadat leerlingen het vak hebben afgesloten? Met andere woorden: is het mogelijk om de tot dusver ongelijke patronen van cultuurdeelname in de samenleving te veranderen door de invoering van een verplicht examenvak over de kunsten in het voortgezet onderwijs? Of simpeler en vanuit de theorie gesteld: werkt het instructiemodel? En een logische vervolgvraag is: onder welke condities of omstandigheden werkt instructie in de kunsten het best? Bij die laatste vraag kunnen we kijken naar de omstandigheden van de leerlingen, maar ook naar de omstandigheden van de instructie bij het vak CKV1: de docenten.

Bij de hervormingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is bewust ruimte gelaten aan de autonomie van de scholen. In veelal kwalitatieve studies wordt uitgebreid beschreven dat scholen en docenten zeer verschillen in aanpak en visie op het vak CKV1 en dat scholen en schooltypen daarom ook tamelijk verschillende manieren kiezen om inhoud en organisatie aan het vak CKV1 te geven (Dieleman, 2010; Coppens, 2007; Stokking, 1999; Stokking & Scheeres, 2000; Vogel en Veugelers, 2001;). Er zijn scholen die de ervaring van de leerlingen centraal stellen en scholen die vanuit de theorie of de leerstof werken (Adviespunt, 2001). Steeds weer wordt de docent een sleutelrol toegewezen (Bamford, 2007; Coppens, 2007; Dieleman, 2010). Docenten kunnen onderling sterk verschillen in hun didactische aanpak, maar de rol van docenten kan pas echt groot genoemd worden wanneer de variaties in instructie ook verschillende effecten bij leerlingen sorteren. Dat is voor het vak CKV1 nog niet eerder uitgezocht. In dit proefschrift gebruiken we het theoretisch onderscheid tussen leerstof- en leerlinggerichte didactische benaderingen (Denessen, 2000). In de onderwijskundige literatuur wordt een soortgelijk onderscheid besproken onder noemers als persoongericht versus discipline-/vakgericht onderwijs of als procesgericht versus produktgericht onderwijs (Boekaerts & Simons, 1993; De Jong & Van de Kamp, 2000; Standaert & Troch, 1998). Maakt het nu voor de deelname aan en houding over kunst en cultuur van de leerlingen tijdens CKV1 uit op welke manier docenten het vak didactisch aanpakken? Met andere woorden: is er wat betreft de deelname aan en houding over kunst en cultuur van leerlingen een meer of minder effectieve manier van lesgeven?

Het vak CKV1 staat in dit proefschrift centraal. Hoewel de naam van het vak in september 2007 wijzigde in CKV (zonder 1), houden we in dit proefschrift vast aan de benaming die gold ten tijde van de gegevensverzameling. Verwante vakken als CKV-vambo

en Klassieke Culturele Vorming zijn om verschillende redenen, die later in deze inleiding uitgelegd worden, minder geschikt om de instructie-effecten van kunsteducatie te bestuderen en komen in dit proefschrift dan ook slechts marginaal aan de orde.

### 1.3 Data

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, analyseren we gegevens van leerlingen en docenten. Tussen 1998 en 2004 heeft de Universiteit Utrecht eerst het CJP-onderzoek (Ganzeboom & Nagel, 1999) en het CKV1-Volgproject uitgevoerd; later samengevoegd en voortgezet onder de noemer 'Jeugd en Cultuur' (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002; 2004). Het CKV1-Volgproject is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW en heeft als doel om "belangrijke aspecten van de eerste jaren van invoering te beschrijven, om de meningen van betrokkenen in kaart te brengen en om de effecten van CKV1 op de cultuurdeelname van leerlingen te bepalen" (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel, 2003, p. 12). Drie cohorten van in totaal 3897 leerlingen uit de derde, vierde en vijfde klassen van vmbo, havo en vwo zijn gedurende meerdere jaren gevolgd. Deze leerlingen zijn afkomstig van 72 scholen in 14 Nederlandse gemeenten. De gegevensverzameling bestaat uit gegevens van zowel leerlingen die het vak CKV1 wel hebben gevolgd, als van leerlingen die het vak niet hebben gevolgd. De leerlingen zijn ondervraagd over onder andere hun cultuurdeelname, houding tegenover kunst en hun sociale achtergronden. Tevens zijn 163 CKV1-docenten van deze scholen ondervraagd over hun didactische aanpak. Ten slotte zijn ook 2104 ouders van de leerlingen ondervraagd over hun cultuurdeelname.

### 1.4 Vooruitgang

Over deze gegevens is al verscheidene malen gepubliceerd (Damen, 2000; Damen, 2004; Ganzeboom & Nagel, 1999; Ganzeboom, Nagel & Damen, 2001; Haanstra, Nagel & Ganzeboom, 2002; Van Iperen, 2003; Voorpostel & Van der Lippe, 2001) en zijn eerder in de reeks Cultuur+Educatie drie beleidsrapportages verschenen (Ganzeboom, Haanstra, Van Hoorn, Nagel & Vingerhoets, 2001; Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel, 2002; Ganzeboom e.a., 2003). Dit proefschrift bouwt voort op de eerder verschenen rapportages en boekt daarin zowel theoretische als methodologische vooruitgang.

De theorie over het instructiemodel wordt op twee manieren scherper getoetst dan in de eerdere rapportages. Enerzijds door vanuit theorieën over cultivatie en compensatie hypothesen af te leiden onder welke condities het instructie-effect wel of niet optreedt en anderzijds door de variaties in instructie in het vak CKV1 uitgebreid te beschrijven en vanuit onderwijspsychologische leertheorieën te voorspellen welke variatie in instructie onder welke condities effect zal hebben.

Methodologisch boeken de studies in dit proefschrift vooruitgang ten opzichte van de eerder verschenen beleidsrapportages omdat 1. de effecten van CKV1 tijdens het vak nu voor alle cohorten samen worden getoetst, en niet per cohort afzonderlijk. Hierdoor is het onderscheidend vermogen van de analyse groter en worden eventuele effecten eerder en nauwkeuriger vastgesteld, 2. de effecten van CKV1 in dit proefschrift met een hiërarchisch lineair model worden geschat, waardoor de effecten beter gespecificeerd zijn, 3. we de beschikking hebben over een extra nameting, waardoor de effecten tot zes jaar na afsluiten van het vak - in de laatste beleidsrapportage was dit tot vier jaar na afsluiting - geschat kunnen worden en 4. we bij het schatten van de effecten op langere termijn een betere specificatie van het hiërarchisch lineair model gebruiken, waardoor de effecten beter gecorrigeerd zijn voor selectie. Dit proefschrift vormt tevens een afsluiting van het grootschalige en longitudinale panelonderzoek, overigens zonder dat daarbij nieuwe gegevensverzameling in de toekomst aan relevantie en noodzaak inboet.

### *1.5 Leeswijzer*

Het vervolg van dit hoofdstuk bestaat uit een beschrijving van de inhoud van CKV1, een meer gedetailleerde uitleg over de gegevensverzameling en vervolgens een samenvatting van de probleemstellingen en de uitkomsten en conclusies van de afzonderlijke studies, die in meer detail worden besproken in de vijf volgende hoofdstukken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een discussie en suggesties voor verder onderzoek.

## **2 Het vak CKV1**

### *2.1 Doelstelling*

CKV1 is sinds september 1999 ingevoerd op alle scholen voortgezet onderwijs in de vierde klas van havo en vwo. Het vak is één van de verplichte vakken in het gemeenschappelijk deel van de Tweede Fase<sup>3</sup>. De algemene doelstelling van CKV1 is dat ‘leerlingen zelfstandig een gemotiveerde keuze leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur’ (Schönau, 1998). Het examenprogramma van CKV1 bestaat uit vier ‘domeinen’; domein A: culturele activiteiten, domein B: kennis van kunst en cultuur, domein C: praktische activiteiten en domein D: reflectie (Examenprogramma, 2010).

---

<sup>3</sup> De bovenbouw van havo en vwo (vanaf de vierde klas) wordt sinds september 1998 aangeduid met de term ‘Tweede Fase’. De term is afkomstig van een grootschalige stelselwijziging in het voortgezet onderwijs: leerlingen kiezen vanaf dan een ‘profiel’ in plaats van een vakkenpakket en volgen daarnaast verplichte algemene vakken, zoals CKV1. De examenprogramma’s en studiebelasting van verschillende vakken zijn herzien en nieuwe vakken zoals CKV1 zijn ingevoerd. In september 2007 is de regeling op basis van evaluaties aangepast en wordt sindsdien aangeduid met ‘Vernieuwde Tweede Fase’.

## 2.2 *Domein A: culturele activiteiten*

Leerlingen worden geacht actief deel te nemen aan minstens zes (havo) of acht<sup>4</sup> (vwo) culturele activiteiten, zoals het bezoeken van een tentoonstelling, voorstelling of concert of het lezen van literatuur. In de eerste edities van het examenprogramma staat expliciet vermeld dat de culturele activiteiten van ‘algemeen erkende kwaliteit’ dienen te zijn, een kwalificatie die later vervangen wordt door de eis dat de culturele activiteiten gespreid moeten zijn naar de verschillende kunstdisciplines in beeldende vormgeving, dans, drama, literatuur en muziek.

## 2.3 *Domein B: kennis van kunst en cultuur*

Kennis van kunst en cultuur komt in domein B aan de orde in een aantal te kiezen thema's, zoals bijvoorbeeld ‘Helden’, ‘De stad’ of ‘Onmogelijke liefde’. Zo'n thema is exemplarisch voor een onderwerp uit de kunsten, het biedt dwarsverbanden tussen verschillende kunstdisciplines, verschillende culturen en verschillende tijdperken en is relevant voor de belevingswereld van leerlingen.

## 2.4 *Domein C: praktische activiteiten*

Bezoeken aan culturele activiteiten worden door de leerlingen voorbereid door informatiemateriaal en recensies te verzamelen, eventueel aangevuld met praktische activiteiten, zoals beeldende activiteiten, creatief schrijven, acteren, musiceren/componeren en dansen. De praktische activiteiten in domein C vormen echter een beperkt onderdeel van CKV1 en zijn uitsluitend gericht op de voorbereiding of verwerking van de culturele activiteiten.

## 2.5 *Domein D: reflectie en kunstdossier*

Domein D bestaat uit de reflectie van de leerlingen en een hulpmiddel daarbij is een zogeheten kunstdossier. In een kunstdossier zijn de verslagen van culturele activiteiten uit domein A opgenomen, de behandeling van bepaalde thema's uit domein B en de resultaten van praktisch werk uit domein C. Bij de samenstelling van het dossier kan ook gebruik worden gemaakt van een kunstautobiografie. De kunstautobiografie geeft bij de start van het vak CKV1 een indruk van de kennis en ervaring van een leerling op cultureel gebied.

## 2.6 *Toetsing*

CKV1 kent geen centraal landelijk examen, maar wordt afgesloten met een schoolexamen dat betrekking heeft op de vier domeinen. Omdat volgens de bedenkers van CKV1 vooral

---

<sup>4</sup> Aanvankelijk is op het vwo het aantal van tien culturele activiteiten verplicht. Na vele klachten en zelfs demonstraties over de overladenheid van het lesprogramma in de Tweede Fase, is dit aantal teruggebracht tot acht culturele activiteiten.

de eigen ervaring en beleving van de leerling centraal staan, wordt het als contraproductief beschouwd cijfers te geven voor CKV1. Het vak moet 'naar behoren' worden afgesloten. Het kunstdossier kan als onvoldoende, voldoende of goed beoordeeld worden.

### 2.7 *Studielast*

Sinds de invoering van de Tweede Fase wordt de tijdbesteding van leerlingen aan het onderwijs uitgedrukt in studielasturen. Per schoolvak is een vast aantal uren vastgesteld dat leerlingen aan het betreffende vak dienen te besteden. In die berekening zijn de lessen, de individuele begeleiding door docenten en de zelfstudie door de leerlingen bij elkaar opgeteld. CKV1 telt op de havo 120 studielasturen en op het vwo aanvankelijk 200 studielasturen. In september 2007 zijn de regelingen rond de Tweede Fase herzien, we spreken vanaf dan over de Vernieuwde Tweede Fase, en sindsdien is aantal studielasturen voor het vwo teruggebracht tot 160.

### 2.8 *Docenten*

Docenten met een eerstegraads bevoegdheid in één van de talen, in kunstgeschiedenis of in één van de kunstvakken (beeldende vorming, muziek, dans of drama) zijn bevoegd om CKV1 te geven. Het vak wordt bij voorkeur gegeven door een interdisciplinair team van docenten uit verschillende disciplines (Vakontwikkelgroep Culturele en Kunstzinnige Vorming, 1995). De docenten begeleiden de culturele en praktische activiteiten van de leerlingen en behandelen thema's van het domein kennis van kunst en cultuur. Verder is er per school een 'kunstcoördinator' die optreedt als organisatorisch en inhoudelijk teamleider.

### 2.9 *Cultuurkaart en voorlopers*

Het ministerie van OCW komt de leerlingen tegemoet in de kosten voor culturele activiteiten. Sinds september 1999 krijgen leerlingen als ze voor het eerst CKV1 hebben, eenmalig een bedrag van vijftig gulden in de vorm van CKV-vouchers die ingewisseld kunnen worden bij culturele instellingen. Na de invoering van de euro -in januari 2002- is dat bedrag omgerekend naar 22,70 euro. Al vanaf de invoering van de vouchers kan de school ervoor kiezen het geld niet aan individuele leerlingen uit te reiken maar deels of geheel in te zetten voor collectieve besteding. Sinds september 2009 krijgen alle leerlingen in het voortgezet onderwijs al vanaf de eerste klas een zogenoemde 'cultuurkaart', een persoonsgebonden kaart met magneetstrip waarmee betaald kan worden bij culturele instellingen. De kaart is tevens een CJP-kortingspas. Op de pas wordt door het ministerie van OCW jaarlijks een bedrag van 15 euro gestort. CKV1-leerlingen krijgen in de vierde klas daarbovenop nog 10 euro van het VSB-fonds. Dat laatste bedrag kan alleen

individueel besteed worden en niet collectief door de school. Ook CKV1-docenten en educatief medewerkers van culturele instellingen krijgen een cultuurkaart.

### 2.10 CKV2,3

De naam CKV1 geeft het onderscheid aan met de vakken CKV2 en CKV3<sup>5</sup>. CKV2 gaat over algemene cultuurgeschiedenis in brede zin. Het behandelt theorie, geschiedenis en verbanden tussen verschillende kunstdisciplines, zoals beeldende kunst en vormgeving, muziek, dans en theater. CKV3 is grotendeels een praktijkvak en wordt aangeboden in de disciplines muziek, beeldende vormgeving, drama en dans. De vakken zijn keuzevakken voor leerlingen die het profiel Cultuur en Maatschappij volgen, maar het staat scholen tevens vrij om in plaats van het combinatievak CKV2,3 de traditionele eindexamens tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen of muziek aan te bieden. Bij de start van de Vernieuwde Tweede Fase in september 2007 zijn de namen van deze vakken veranderd in Kunst(algemeen) en Kunst(beeldende vormgeving, muziek, dans of drama), CKV1 heet vanaf dat moment gewoon CKV (zonder 1).

### 2.11 *Klassieke Culturele Vorming*

Gymnasiumleerlingen volgen in plaats van CKV1 het vak Klassieke Culturele Vorming (KCV). Leerlingen van de havo en het atheneum kunnen KCV als keuzevak in hun pakket opnemen, wanneer de school ze die mogelijkheid biedt. Hoewel ze vaak in één adem genoemd worden is KCV duidelijk een ander vak dan CKV1. Het doel van KCV is “om leerlingen in staat te stellen antieke cultuuruitingen uit verschillende artistieke disciplines en voorbeelden van hun verwerking in de latere Europese cultuur in hun historische context te situeren, de functie en betekenis ervan te onderzoeken en de resultaten daarvan te presenteren en een eigen oordeel te beargumenteren” (Schönau, 1998, p 9). Er worden geen eisen gesteld aan het aantal verplichte bezoeken aan culturele activiteiten, de culturele activiteiten tellen niet mee in de beoordeling van het schoolexamen en zijn sinds 2003 zelfs een facultatief onderdeel van het vak geworden (Van Meurs, 2008). Alleen al om die reden kunnen we van KCV niet dezelfde effecten op de cultuurdeelname van leerlingen verwachten als van CKV1. KCV komt in dit proefschrift daarom slechts marginaal aan de orde. In andere onderzoeken is uitgebreider aandacht besteed aan KCV (Dieleman, 2010; Van 't Hoff, 2005; Van Meurs, 2008). Van Meurs heeft in haar proefschrift over de implementatie van KCV bijvoorbeeld als leereffect bij leerlingen geconstateerd dat “driekwart [...] onderschrijft door KCV meer belangstelling te hebben voor klassieke en door klassieken geïnspireerde kunstuitingen” (Van Meurs, 2008, p. 106). Ook is het aantal scholen dat excursies naar Rome of Griekenland organiseert na de invoering van KCV substantieel toegenomen (Van Meurs, 2008, p. 207).

---

<sup>5</sup> Deze vakken worden niet afzonderlijk gegeven en gaan daarom samen onder de noemer CKV2,3.

## 2.12 CKV op vmbo

In september 2003 is CKV ook als een verplicht vak ingevoerd in het vmbo. Het is vak is echter veel beperkter in omvang (40 studielasturen en vier verplichte culturele activiteiten) dan CKV1 en heeft een minder theoretische en meer praktische invulling. We kunnen van CKV-vmbo - net als van KCV - daarom niet dezelfde effecten als van CKV1 verwachten. Het vak CKV-vmbo is ten tijde van de dataverzameling in dit onderzoek bovendien nog niet ingevoerd op alle scholen. We kunnen in deze studie ook om die reden niet goed naar de instructie-effecten van CKV-vmbo kijken, er zijn simpelweg te weinig leerlingen in de dataverzameling die het vak krijgen. Omdat er ten tijde van het onderzoek enkele vmbo-scholen met het vak CKV experimenteren, controleren we wel voor het feit of vmbo-leerlingen CKV hebben of hebben gehad. Voorafgaand aan de invoering van het vak zijn enkele onderzoeken naar de ervaringen van deelnemers aan proefprojecten geweest (Konings, 2001; Stokking, 1999; Stokking & Scheeres, 2000). Nadien zijn er verschillende beschrijvingen van voorbeeldprojecten of lessen verschenen (Van der Geest, 2009; Haanstra, Van Strien & Wagenaar, 2006; Kerkhoffs, 2006; Van de Sande 2005), maar is er geen onderzoek gedaan naar effecten van CKV-vmbo.

## 3 Data

De dataverzameling die gebruikt is om in dit proefschrift de effecten van CKV1 te bestuderen is afkomstig uit een veelomvattend onderzoeksproject 'Jeugd en Cultuur'. Dit kan gezien worden als een overkoepeling en voortzetting van het eerder genoemde CJP-onderzoek en CKV1-Volgproject (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002; 2004). De dataverzameling van het project 'Jeugd en Cultuur' is opgezet als een multi-actor panelonderzoek van meerdere cohorten en is zodanig een unieke en omvangrijke bron van informatie over verschillende vormen van cultureel gedrag van jongeren in Nederland en daarvoor relevante sociale en onderwijskundige achtergronden.

### 3.1 CJP-onderzoek

In opdracht van de stichting CJP en het ministerie van OCW wordt in 1998 het zogenoemde CJP-onderzoek uitgevoerd (Ganzeboom & Nagel, 1999). Dat onderzoek begint een jaar voor de invoering van CKV1 met een evaluatie van de verstrekking van gratis CJP-kaarten. Het doel van deze proef is om te zien of de cultuurparticipatie van de betrokken leerlingen een impuls krijgt door de gratis CJP-kaart. Maken jongeren daadwerkelijk gebruik van de mogelijkheden tot kostenreductie bij het bezoek aan culturele instellingen als zij daartoe een gratis CJP-kaart krijgen? Deze vraag is mede van belang voor de invoering van het dan op stapel staande vak CKV1. De verplichte culturele bezoeken voor dit vak brengen aanzienlijke kosten met zich mee, hetgeen het succes van dit vak zou kunnen beïnvloeden. Het ministerie van OCW overweegt om de leerlingen

tegenoet te komen in deze kosten en de proef met de gratis verstrekking van CJP-kaarten moet uitwijzen of die beleidsmaatregel de financiële drempels voor leerlingen inderdaad wegneemt. In september 1998 participeren 1521 leerlingen uit 69 klassen van 23 scholen in acht middelgrote gemeenten, namelijk Alkmaar, Amersfoort, Delft, Enschede, Gouda, Haarlem, Nijmegen en Zwolle.

Alle leerlingen in de vierde klassen<sup>6</sup> van de participerende scholen krijgen vanaf september 1998 de gratis CJP-kaart uitgereikt op school. Per gemeente is een steekproef getrokken van drie scholen<sup>7</sup>. In de steekproef is gestreefd naar een willekeurige, maar tevens zo groot mogelijke spreiding van de schoolniveaus. Alle schoolniveaus, vbo, mavo<sup>8</sup>, havo en vwo<sup>9</sup> zijn in het onderzoek vertegenwoordigd. Vervolgens zijn per school drie klassen geselecteerd, zodanig dat er een evenredige verdeling is van experimentele (met gratis CJP-kaart) en controle-(zonder gratis CJP-kaart) klassen over de schoolniveaus. Daar waar de CJP-kaarten uitgedeeld zijn aan de leerlingen van de vierde klas, is afwisselend random een derde of vijfde klas als controleklas genomen. De ondervraging van de leerlingen heeft plaatsgevonden met schriftelijke vragenlijsten die in de meeste gevallen door een docent (vaak de docent Nederlands) in de klas is afgenomen. Uiteindelijk hebben 1521 leerlingen een complete vragenlijst ingevuld.

Om de effecten van de CJP-proef vast te kunnen stellen zijn deze leerlingen - het zogenoemde cohort 1998 - in maart 1999 opnieuw benaderd met een telefonische enquête. Er participeren 893 leerlingen aan de nameting van het CJP-onderzoek. De conclusie van het onderzoek is dat leerlingen die nog niet eerder over een CJP-kaart beschikten inderdaad frequenter kunst en cultuur (zeggen te) bezoeken dan leerlingen in de vergelijkingsgroep die geen CJP hebben gekregen. Leerlingen die al voor het experiment beschikten over een CJP-kaart zijn evenwel nog cultureel actiever. De stijging van het bezoek geldt alleen voor traditionele vormen van kunst en cultuur (theater, klassiek concert, musea) en doet zich niet voor bij populaire vormen (popmuziek en bioscoop). Het effect is sterker voor cultuurdeelname aan lokale culturele instellingen. De houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur verandert niet (Ganzeboom & Nagel, 1999; Ganzeboom, Nagel & Damen, 2001).

---

<sup>6</sup> In de regel zijn de gratis CJP-kaarten aan vierdeklassers verstrekt. In Enschede hebben evenwel de derdeklassers een CJP-kaart gekregen, in Haarlem en Zwolle hebben de derdejaars vbo en mavo en de vierdejaars havo en vwo een CJP-kaart ontvangen. In Amersfoort hebben alleen scholen voor havo en vwo aan het experiment meegedaan.

<sup>7</sup> In de gemeente Delft participeren uiteindelijk slechts twee scholen in het CJP-project, waarmee het aantal scholen in het onderzoek op 23 komt.

<sup>8</sup> De samenvoeging van de schoolniveaus vbo en mavo tot vmbo is in september 1999 ingevoerd.

<sup>9</sup> Het schoolniveau vwo bestaat uit atheneum en gymnasium, in de steekproef in 1998 zijn twee zelfstandige gymnasia vertegenwoordigd.



### 3.2 *Het CKV1-Volgproject*

In september 1999 wordt het vak CKV1 ingevoerd op alle scholen in Nederland. De Universiteit Utrecht krijgt van het ministerie van OCW de opdracht om de invoering van het vak te volgen en de effecten ervan te meten, een opdracht uitmondend in het CKV1-Volgproject (Ganzeboom e.a., 2003). Daartoe worden in mei 2000 dezelfde scholen uit de acht gemeenten die eerder participeerden in het CJP-project opnieuw benaderd, ditmaal aangevuld met scholen uit vier kleine gemeenten (Emmeloord, Goes, Steenwijk en Weert) en uit twee grote steden (Rotterdam en Utrecht). Op deze in totaal 69 schoollocaties wordt op dezelfde wijze als in 1998 (klassikaal met een schriftelijke vragenlijst afgenomen door de docent) een nieuw cohort leerlingen ondervraagd. Ook dit maal zijn de leerlingen afkomstig uit derde, vierde of vijfde klassen<sup>10</sup> van alle schoolniveaus (vmbo, havo en vwo). In mei 2000 participeren 1129 leerlingen aan het CKV1-Volgproject. Om zicht te krijgen op de organisatorische aanpak van CKV1, worden tevens 40 mondelinge interviews afgenomen met de zogenoemde kunstcoördinatoren - de inhoudelijk organisatoren van het vak -. CKV1-docenten krijgen een schriftelijke vragenlijst over hun didactische aanpak. Daarvan worden 88 ingevulde vragenlijsten teruggestuurd, een respons van 54%.

Voor een eerste inventarisatie van de effecten van CKV1 na afsluiting van het vak worden in september 2000 de leerlingen van cohort 1998 opnieuw benaderd, nu met een schriftelijke vragenlijst op hun thuisadres. Ook is één van de ouders (random vader of moeder) gevraagd om een vragenlijst in te vullen om hun cultuurdeelname en houding onafhankelijk van de leerling in beeld te brengen. Deze vragenlijsten zijn door 1098 leerlingen teruggestuurd, dit komt overeen met 72% ten opzichte van het eerste meetmoment in september 1998. Er hebben 935 ouders deelgenomen aan deze ondervraging, een respons van 61%.

Met als doel de invoering van en eventuele veranderingen in het vak te volgen worden in mei 2001 de 69 schoollocaties uit de veertien gemeenten andermaal benaderd, nu om een derde cohort leerlingen te ondervragen. Op wederom dezelfde wijze participeren nu 1247 leerlingen uit de derde, vierde en vijfde klassen van vmbo, havo en vwo in het CKV1-Volgproject. Opnieuw worden de kunstcoördinatoren mondeling geïnterviewd over de organisatie van CKV1, er worden 39 interviews afgenomen. Vierenzestig procent van de CKV1-docenten stuurt een ingevulde vragenlijst over hun didactische aanpak retour, hetgeen neerkomt op 111 ingevulde vragenlijsten.

Om de effecten op de langere termijn te meten krijgen in september 2002 alle leerlingen uit de cohorten 1998, 2000 en 2001 een schriftelijke vragenlijst op hun

---

<sup>10</sup> Vanwege een te grote tijdbelasting voor de scholen worden examenklassen uitgezonderd van deelname aan het onderzoek; op vmbo worden daarom alleen 3e klassen ondervraagd, op havo alleen 3e en 4e klassen en alleen op vwo worden 3e, 4e en 5e klassen ondervraagd.

thuisadres. Er responderen 1910 leerlingen, dat is een totale respons van 49% ten opzichte van de in totaal 3897 leerlingen van de eerste meetmomenten. De ouders van de leerlingen uit cohort 1998 zijn reeds in september 2000 benaderd, dus tijdens deze ondervraging hebben alleen de ouders van de leerlingen uit de cohorten 2000 en 2001 een vragenlijst ontvangen. Er doen nu 1169 ouders aan het onderzoek mee, wat overeenkomt met een respons van 49%. Dit is de laatste meting in het kader van het CKV1-Volgproject.

In het onderzoek blijkt dat CKV1-leerlingen tijdens het vak meer culturele activiteiten bezoeken dan leerlingen die (nog) niet aan CKV1 deelnemen. Tot vier jaar na afsluiting van het vak vinden we echter geen verschillen meer in cultuurdeelname tussen leerlingen die CKV1 gehad hebben en leerlingen die het vak niet gehad hebben.

### 3.3 *Onderzoek naar de beoordeling van CKV1*

In opdracht van Cultuurnetwerk Nederland wordt tussen oktober 2003 en februari 2004 onderzoek gedaan naar de beoordeling van de kunstdossiers door CKV1-docenten (Damen, 2004). Voor dit onderzoek worden 148 CKV1-docenten uit het CKV1-Volgproject opnieuw benaderd met een schriftelijke vragenlijst op het schooladres. De vragenlijst gaat wederom over hun didactische aanpak en er wordt nu extra aandacht besteed aan de beoordeling van de kunstdossiers. Aan deze dataverzameling doen 72 CKV1-docenten mee, een respons van 49%.

De conclusie is dat het kunstdossier wordt gebruikt als een combinatie van een ontwikkelingsgericht en een beoordelingsportfolio (Moelands, 2003). Docenten blijken niet van elkaar te verschillen in hun waardering voor verschillende (levensechte) fragmenten van kunstdossiers. Docenten met een leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak beoordelen de kunstdossiers niet anders en laten de kenmerken van leerlingen ook niet meer of minder meewegen in hun beoordeling (Damen, 2004).

### 3.4 *Jeugd en Cultuur*

De waarde van de gegevens strekt zich verder uit dan het vak CKV1 en uit wetenschappelijke interesse naar culturele loopbanen en andere transitie's in de levensloop wordt de gegevensverzameling onder de noemer 'Jeugd en Cultuur' voortgezet. Het laatste meetmoment waarover in dit proefschrift wordt gerapporteerd heeft plaatsgevonden in december 2004. De leerlingen van de cohorten 1998, 2000 en 2001 zijn opnieuw met een schriftelijke vragenlijst op hun thuisadres benaderd. Er hebben 1722 leerlingen een ingevulde vragenlijst teruggestuurd, een respons van 44% ten opzichte van de 3897 leerlingen uit de eerste meetmomenten. Tabel 1 geeft een schematisch overzicht van de onderzochte groepen op de verschillende meetmomenten weer.

Tabel 1: Overzicht van de ondervraagden per meetmoment in de dataverzameling

	Sept 1998	Maart 1999	Mei 2000	Sept 2000	Mei 2001	Sept 2002	Oktober 2003	Dec 2004
leerlingen								
cohort 1998	1521	893		1098		750		712
cohort 2000			1129			524		463
cohort 2001					1247	636		547
ouders								
cohort 1998				935				
cohort 2000						534		
cohort 2001						635		
docenten								
2000			88		49		42	
2001					62		22	
2003							8	

### 3.5 Onderzoeksdesigns

De effecten van CKV1 worden in beeld gebracht door de deelname aan en houding over kunst en cultuur van CKV1-leerlingen te vergelijken met die van verschillende vergelijkingsgroepen. Het onderzoeksproject is daarmee opgezet in de vorm van een quasi-experimenteel design (Shadish, Cook & Campbell, 2002). We selecteren in de verschillende hoofdstukken steeds opnieuw de meest geëigende groep leerlingen om de verschillende effecten te bestuderen.

In hoofdstuk 3 onderzoeken we de effecten tijdens het vak, daartoe worden leerlingen in CKV1 op één meetmoment vergeleken met leerlingen die het vak (nog) niet hebben. We gebruiken de gegevens van alle leerlingen op de eerste meetmomenten van de drie cohorten, dus tijdens de ondervragingen in klassenverband. Daardoor selecteren we de grootste groep leerlingen die we met elkaar kunnen vergelijken, er is dan immers nog geen sprake van paneluitval als gevolg van de herhaalde ondervragingen. De vergelijkingsgroepen bestaan uit: 1. leerlingen uit de vierde en vijfde klas van havo en vwo van cohort 1998, 2. leerlingen uit de derde klas en 3. vmbo-leerlingen.

De effecten op langere termijn, dat wil zeggen tot zes jaar na afsluiten van het vak worden in hoofdstuk 4 geanalyseerd met panelgegevens. In een panelbestand zijn de onderzoekseenheden de observaties van de leerlingen op de verschillende meetmomenten. We selecteren alle observaties van leerlingen die minimaal één keer aan één van de nametingen hebben deelgenomen. We hebben dan dus een panelbestand met daarin van elke leerling minstens twee observaties - de klassenondervraging plus één nameting - en maximaal drie (cohort 2000 en cohort 2001) tot vijf observaties (cohort 1998). De vergelijkingsgroepen zijn opnieuw vmbo-leerlingen en leerlingen uit de vierde en vijfde klas havo en vwo van cohort 1998, maar in de analyse van de effecten op langere termijn wordt de derde vergelijkingsgroep gevormd door de CKV1-leerlingen zelf op het moment

Tabel 2: Overzicht van de gebruikte gegevens in de verschillende hoofdstukken

hoofdstuk	gebruikte gegevens	meetmomenten	ondervraagden
H2: Onderwijshervormingen en de kunstvakken in het Nederlands voortgezet onderwijs	literatuurstudie	nvt	nvt
H3: Short-term Effects of Compulsory Multidisciplinary Secondary School Arts Education on Cultural Participation in the Netherlands	eerste meetmomenten (klassikale ondervragingen) leerlingen cohort 1998, 2000 en 2001	September 1998 Mei 2000 Mei 2001	CKV1-leerlingen en niet-CKV-leerlingen; 3e, 4e en 5e klas; vbo, mavo, havo en vwo; N leerlingen: 3849
H4: The Arts Course CKV1 and Cultural Participation in the Netherlands	paneldata leerlingen cohort 1998, 2000 en 2001	September 1998 Maart 1999 Mei 2000 September 2000 Mei 2001 September 2002 December 2004	CKV1-leerlingen en niet-CKV-leerlingen; 3e, 4e en 5e klas; vbo, mavo, havo en vwo; N leerlingen: 2556
H5: Beschrijving en meetkwaliteit van een schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming	CKV1-docenten	Mei 2000 Mei 2001 Oktober 2003	N docenten: 163
H6: Effecten van CKV1-docenten op de cultuurdeelname en houding van leerlingen	selectie van CKV1-leerlingen uit cohort 1998, 2000 en 2001 tijdens CKV1 op moment van ondervraging, waarvan gegevens van CKV1-docent beschikbaar zijn	Maart 1999 Mei 2000 September 2000 Mei 2001 September 2002	CKV1-leerlingen; 3e, 4e, 5e en 6e klas, havo en vwo; N leerlingen: 1069; N docenten: 100

dat zij nog geen CKV1 hebben. Het grote voordeel van een longitudinaal design is dat leerlingen gevolgd worden op meerdere momenten tijdens hun CKV1-carrière: voor, tijdens en na afsluiting van het vak. Veranderingen over de tijd in de cultuurdeelname van CKV1-leerlingen worden vergeleken met de veranderingen in cultuurdeelname die niet-CKV1-leerlingen meemaken. Individuele verschillen worden in deze vergelijkingen binnen personen over de tijd constant gehouden en dat betekent dat de schattingen van de veranderingen in cultuurdeelname en houding als gevolg van deelname aan CKV1 nauwkeuriger zijn; ze worden namelijk beter gecorrigeerd voor de individuele verschillen die op voorhand al aanwezig zijn. In figuur A in de bijlage is per cohort weergegeven in welke fase van CKV1 (nooit, voor, tijdens of na) deze leerlingen zich bevinden.

In hoofdstuk 5 beschrijven we met empirische gegevens de didactische aanpak van CKV1-docenten volgens het theoretisch onderscheid van een leerstof/leerlinggerichte aanpak. Docenten hebben in de periode 2000-2003 één of meerdere keren een vragenlijst

ingevuld over hun didactische aanpak. Met deze gegevens is een schaal leerstof/leerlinggerichte aanpak samengesteld, als opmaat voor het zesde en laatste hoofdstuk.

De effecten van de leerstof/leerlinggerichte aanpak van CKV1-docenten in hoofdstuk 6 kunnen alleen geschat worden voor leerlingen die het vak CKV1 ook daadwerkelijk hebben. Omdat we het culturele gedrag en houding over kunst van leerlingen één op één aan de didactische benadering van hun docent koppelen, schatten we het effect bovendien alleen voor de leerlingen van wie we weten wie ze als docent voor CKV1 hebben en van wie we ook gegevens van de betreffende docent hebben. Uit alle meetmomenten selecteren we leerlingen die we op moment van ondervraging voor het eerst in CKV1 aantreffen en van wie we gegevens van de door hen genoemde CKV1-docent hebben. In de analyse van de effecten van een leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak vergelijken we dan deze CKV1-leerlingen onderling. Zij verschillen in de mate waarin zij les krijgen van een meer leerstofgerichte of meer leerlinggerichte docent. In tabel 2 is in het kort weergegeven welke gegevens in welk hoofdstuk worden gebruikt.

### 3.6 *Analysemodel*

We analyseren de empirische gegevens met een hiërarchisch lineair model, ook bekend onder de noemer multilevelmodel<sup>11</sup>. De deelname aan en houding over kunst en cultuur van leerlingen zijn geobserveerd op verschillende momenten binnen klassen binnen docenten binnen cohorten binnen scholen binnen gemeenten. We spreken dan van een ‘geneste’ of ‘hiërarchische structuur’, de gegevens zijn immers op meerdere niveaus (‘levels’) te onderscheiden (Snijders en Bosker, 1999). De consequentie daarvan is dat de metingen en, belangrijker: de residuen, op de verschillende niveaus dan niet meer onafhankelijk van elkaar zijn; leerlingen uit dezelfde klas of school hebben immers kenmerken met elkaar gemeen, namelijk het behoren tot diezelfde klas of school. Dat betekent vervolgens dat we daar bij het toetsen van de effecten rekening mee moeten houden. Zouden we dat niet doen, dan worden de toetsen gebaseerd op een overschatting van de grootte van de steekproef en daardoor wordt de significantie van de effecten overschat.

### 3.7 *Operationalisering van cultuurdeelname en houding tegenover kunst*

De cultuurdeelname van leerlingen wordt in dit proefschrift op verschillende manieren in beeld gebracht. In de eerste plaats bestuderen we de frequentie van culturele bezoeken. We

---

<sup>11</sup> In de eindrapportage van het CKV1-Volgproject zijn de effecten ook in een multilevelmodel geschat (Ganzeboom e.a., 2003). Het betrof echter een relatief simpel model met twee niveaus: observaties binnen personen. De specificaties van de multilevelmodellen zijn in dit proefschrift verbeterd, waardoor de effecten adequater getoetst zijn.

bekijken de deelname aan meer traditionele culturele activiteiten, zoals museumbezoek, toneel, cabaret, klassieke concerten en ballet en de deelname aan populaire cultuur, zoals bioscoopbezoek, popconcerten, dj-vj-optredens en jongerenmanifestaties. De items zijn afkomstig uit het Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO)<sup>12</sup> dat sinds 1979 elke vier jaar door het Sociaal en Cultureel Planbureau wordt gehouden (SCP, bijvoorbeeld 1999).

Het onderscheid in traditionele en populaire cultuur is veelgebruikt in eerder onderzoek naar cultuurdeelname (Bourdieu, 1984[1979]; Van Eijck, 1999; Ganzeboom, 1982; Peterson & Kern, 1996; Vander Stichele & Laermans, 2006). Het is theoretisch van belang om onderscheid te maken tussen verschillende cultuuruitingen bij het bestuderen van de effecten van CKV1, omdat de zorgen over de dalende cultuurdeelname onder jongeren in de eerste plaats het bezoek aan traditionele cultuuruitingen betreffen. Tegelijkertijd is het bezoek aan culturele instellingen tijdens CKV1 weliswaar verplicht, maar staat de keuzevrijheid van leerlingen in CKV1 voorop. Het is dan dus interessant om te bekijken welke soort culturele activiteiten al dan niet door de leerlingen gekozen worden tijdens CKV1. Anderzijds is de vraag naar traditionele cultuurdeelname niet alleen voor beleidsvraagstukken van belang; een meer sociologische invalshoek is dat de bestaande sociale ongelijkheid in cultuurdeelname zou kunnen veranderen door CKV1. Hoewel er in de literatuur een debat gaande is over de omnivorisering van de cultuurparticipant (Van Eijck, 2001; Peterson & Kern, 1996; Vander Stichele & Laermans, 2006), betekent dat geenszins dat de deelname aan traditionele cultuuruitingen heeft afgedaan als statusmarker (DiMaggio & Mukhtar, 2004; Van Eijck & Knulst, 2005). In sociologisch onderzoek over sociale ongelijkheid in statusverwerving is de vraag naar instructie-effecten van CKV1 op juist de traditionele cultuurdeelname relevant.

Een tweede indicator van cultuurdeelname is de ‘algemeen erkende kwaliteit’ van de bezochte activiteiten. In de beginjaren van CKV1 stelt het examenprogramma dat de culturele activiteiten aan die eis van ‘erkende kwaliteit’ moeten voldoen. In dit onderzoek is dat begrip opgevat als ‘complexiteit’. Het concept complexiteit is afgeleid van de informatieverwerkingstheorie (Ganzeboom, 1984), die stelt dat het door de cultuurparticipant gewenste niveau van complexiteit van een culturele activiteit stijgt naarmate de culturele competentie van de cultuurparticipant hoger is. De laatst bezochte films, musea en theatervoorstellingen zijn op complexiteit beoordeeld door experts op het gebied van kunst en cultuur. Zij hebben de verschillende culturele activiteiten gecodeerd op een schaal van 0 - minst complex; geen achtergrondkennis vereist, tot 6 - meest complex; vereist veel mentale inspanning. De meting van complexiteit is vanzelfsprekend

---

<sup>12</sup> Met uitzondering van de items dj-vj-optredens en jongerenmanifestaties.

alleen beschikbaar voor leerlingen die een dergelijke activiteit ook daadwerkelijk bezocht hebben.

Een derde indicator van cultuurdeelname is ten slotte het bezoek aan lokale culturele instellingen. Leerlingen hebben een lijst voorgelegd gekregen met alle bioscopen en filmhuizen, musea en theaters in de gemeente van de school. Daarop hebben ze aangegeven of ze daar wel eens geweest zijn en zo ja, hoe vaak in de afgelopen zes maanden.

De houding tegenover kunst is gemeten in tien stellingen waarmee de leerlingen het meer of minder eens kunnen zijn. De stellingen gaan bijvoorbeeld over het beeld dat kunst voor specifieke sociale groepen zou zijn (“Theater is voor een ander soort mensen dan ik”) of over het beeld dat kunst meer bedoeld is voor ouderen (“Klassieke muziek is net zo goed iets voor jongeren als voor ouderen”). De stellingen zijn afgeleid van het beeld dat bepaalde groepen jongeren over kunst hebben, gebaseerd op uitspraken van de jongeren zelf (De Waal, 1989).

#### **4 Probleemstellingen en uitkomsten**

In dit proefschrift worden vijf probleemstellingen in evenzoveel achtereenvolgende hoofdstukken<sup>13</sup> beantwoord met als doel om meer te begrijpen van de relatie tussen instructie in de kunsten, in dit geval in het vak CKV1, en cultuurdeelname. Nu volgt een samenvatting van de probleemstellingen en de belangrijkste uitkomsten en conclusies. Een meer gedetailleerde bespreking van de afzonderlijke studies is te vinden in de betreffende hoofdstukken zelf.

*4.1 Onderwijshervormingen en kunstvakken in het voortgezet onderwijs (hoofdstuk 2)*  
CKV1 en de gepropageerde leerlinggerichte didactiek van het Studiehuis zijn in 1999 vanzelfsprekend niet uit de lucht komen vallen. Veranderingen in het onderwijs en in de kunstvakken hebben ieder hun eigen context en geschiedenis. In het tweede hoofdstuk wordt de eerste probleemstelling van dit proefschrift beantwoord, namelijk hoe algemene structuurveranderingen in het onderwijs en hoe trends van een leerstofgerichte naar leerlinggerichte didactiek en vice versa uitwerken op het terrein van de kunstvakken en in het bijzonder voor CKV1. Aan de hand van een literatuurstudie beschrijven we de ontwikkeling in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs tot en met de invoering van het vak CKV1 tegen de achtergrond van de algemene onderwijshervormingen sinds 1968, de invoering van de Mammoetwet.

---

<sup>13</sup> Dit proefschrift bestaat uit vijf artikelen, die ieder afzonderlijk van elkaar gelezen kunnen worden. Er is een zekere mate van overlap in de beschrijving van de theorie en data tussen de verschillende artikelen. Twee van de vijf artikelen zijn verschenen in internationale wetenschappelijke tijdschriften. Er is voor gekozen om deze artikelen in dit proefschrift in gepubliceerde vorm en taal op te nemen.

In dit hoofdstuk wordt betoogd dat de naoorlogse onderwijshervormingen in Nederland gericht zijn op verbetering van de kwalificerende doelstelling (opleiden voor deelname aan de arbeidsmarkt) van het onderwijs en hebben geleid tot een toenemende individualisering van scholen én leerlingen. Scholen hebben meer autonomie gekregen om het onderwijs zelf in te richten en de individuele keuzen van leerlingen zijn steeds meer centraal komen te staan. De kunstvakken, die van oudsher een meer socialiserende doelstelling (opleiden voor participatie in de samenleving) hebben, volgen deze algemene trend naar individualisering en leerlinggerichtheid, maar pogen tegelijkertijd hun marginale plaats in het curriculum te verlaten door in plaats van een socialiserende een meer kwalificerende taak in het onderwijs te vervullen. De kunstvakken versterken vanaf de invoering van de Mammoetwet hun positie door examenvakken te worden. Dat leidt tot een toename van de theoretische component en tot een meer leerstofgerichte aanpak. De receptieve component van de kunstvakken is door het toegenomen cultuurrelativisme en de groeiende invloed van jeugdcultuur echter steeds leerlinggerichter geworden. Dit is uitgemond in het vak CKV1 in de Tweede Fase waarbij eigen ervaringen en keuzes van leerlingen en de reflectie daarop het uitgangspunt vormen. Van begin af aan zijn er echter vraagtekens gezet bij de wenselijkheid van een individuele keuzevrijheid voor de leerlingen (Dieleman, 2010). Er wordt geopperd dat een culturele canon houvast kan bieden (Kempers, 2000; De Haan & Knulst 2000).

#### 4.2 *Effecten tijdens CKV1 (hoofdstuk 3)*

De tweede probleemstelling is of CKV1 ervoor zorgt dat de deelname aan culturele activiteiten stijgt onder leerlingen die het vak hebben, of die culturele activiteiten van meer 'erkende kwaliteit' zijn vergeleken met de culturele activiteiten van leerlingen zonder CKV1 en of de houding tegenover kunst positiever is onder CKV1-leerlingen. Deze probleemstelling wordt beantwoord in het derde hoofdstuk. Feitelijk is dit een vaststelling van het instructie-effect. Omdat we het instructie-effect in eerste instantie bestuderen op het moment dat leerlingen het vak ook daadwerkelijk volgen, beantwoorden we daarmee de vraag of de interventie van CKV1 werkt zoals ze ook bedoeld is: worden leerlingen actievere cultuurparticipanten op moment dat ze het vak volgen? De vraag naar cultuurparticipatie als zodanig zou men in zekere zin triviaal kunnen noemen: het bezoeken van culturele activiteiten is immers een verplicht onderdeel van CKV1. De vraag naar de soort culturele activiteiten en naar de complexiteit van de culturele activiteiten is echter vanwege de individuele keuzevrijheid van de leerlingen allerminst triviaal. Evenmin is het vanzelfsprekend dat leerlingen tijdens CKV1 een positievere houding tegenover kunst ontwikkelen. Met de vaststelling van de instructie-effecten zijn we er bovendien nog niet. Een belangrijke vervolgvraag is of deze effecten voor alle leerlingen in gelijke mate optreden. Het gevaar van een individuele keuze, zoals bij CKV1, is dat het vak juist of



zelfs alleen een effect heeft bij potentiële kunstliefhebbers. We noemen dit het cultivatie-effect van instructie. De instructie, CKV1, zou dan de cultuurdeelname of houding van juist die leerlingen bevorderen, die reeds een voorsprong hebben op dit gebied (de instructie valt ‘in goede aarde’). Het tegenovergestelde mechanisme is ook mogelijk en wordt het compensatie-effect genoemd. Bij deze tegenhanger van cultivatie heeft instructie juist alleen effect bij leerlingen die niet eerder van huis uit kennismaakten met kunst en cultuur.

In de analyses blijkt dat het vak CKV1 geslaagd is in haar opzet: leerlingen zijn tijdens het vak cultureel actiever dan vergelijkbare leerlingen zonder CKV1. Dit geldt in sterke mate voor deelname aan traditionele cultuur en in mindere mate voor populaire cultuur. CKV1 lijkt echter weinig effect te hebben op de houding van de leerlingen. Alleen de havo-leerlingen rapporteren een iets positievere houding tijdens het vak, maar de effecten zijn veel kleiner vergeleken met de effecten op deelname. Dit effect wordt bovendien niet gereproduceerd in het volgende hoofdstuk, waarin optimaal gecontroleerd wordt voor selectie. De havo-leerlingen met CKV1 zijn dus op voorhand al iets positiever over kunst dan de havo-leerlingen zonder CKV1 en dat is wat we terugzien in deze analyses. Gegeven het genre van de gekozen culturele activiteiten, verandert de complexiteit van de gekozen culturele activiteiten niet onder invloed van CKV1. Leerlingen bezoeken tijdens CKV1 dus wel meer culturele activiteiten, maar deze activiteiten verschillen binnen de verschillende kunstdisciplines in complexiteit niet van de culturele activiteiten die hun leeftijdsgenoten zonder CKV1 bezoeken. Het blijkt dat de effecten van CKV1 even sterk zijn voor havo- en vwo-leerlingen, hoewel de studielast en het aantal voorgeschreven activiteiten voor vwo-leerlingen hoger zijn. De cultivatiethese voorspelt dat CKV1 de cultuurdeelname van leerlingen met cultureel actieve ouders het meest versterkt, terwijl volgens de compensatiethese CKV1 de verschillen tussen leerlingen met verschillende cultureel actieve ouders kleiner maakt. De CKV1-effecten zijn echter gelijk voor leerlingen van verschillende cultureel actieve ouders, sekse en etniciteit, hetgeen niet wijst op compensatie, noch op cultivatie.

#### *4.3 Effecten twee tot zes jaar na CKV1 (hoofdstuk 4)*

Het verhogen van de cultuurdeelname en het stimuleren van een positieve houding tegenover kunst tijdens CKV1 is één ding, de uiteindelijke vraag is of deelname aan kunst en cultuur door CKV1 ook blijvend kan veranderen, in ieder geval tot enkele jaren na afsluiten van het vak. Dit is de derde probleemstelling van dit proefschrift en komt aan de orde in het vierde hoofdstuk. We bekijken het effect van CKV1 op de traditionele cultuurdeelname en houding tegenover kunst van leerlingen tot maximaal zes jaar na afsluiting van het vak. We zijn geïnteresseerd in de sociologische vraag naar de verwerving van cultureel kapitaal en vergelijken daartoe het culturele reproductiemodel met het

verklaringsmodel van culturele mobiliteit. Volgens het model van culturele reproductie is cultuurdeelname een gedragsvorm die alleen eigen gemaakt kan worden in een langdurig proces van culturele socialisatie in het gezin van herkomst en dat niet elders kan worden aangeleerd, zeker niet in het onderwijs (Bourdieu & Passeron, 2000 [1970]). Uitgaande van deze theorie kan CKV1 de cultuurdeelname van leerlingen dus niet blijvend stimuleren, of in het beste geval alleen de cultuurdeelname van leerlingen die van huis uit al kennism gemaakt hebben met kunst en cultuur. De Jager (1967) meent dat de culturele socialisatie in het ouderlijk gezin haar sterke invloed niet alleen te danken heeft aan het lange en continue proces tijdens het opgroeien, maar ook aan de jonge leeftijd waarop dit socialisatieproces start. Om die reden heeft primaire socialisatie door familie een dominante en langdurige invloed boven de later ervaren secundaire socialisatie door school en vrienden (De Jager, 1967).

We analyseren in dit vierde hoofdstuk panelgegevens van CKV1- en niet-CKV1-leerlingen die op meerdere meetmomenten hebben meegedaan aan het onderzoek. Volgens het instructiemodel heeft CKV1 weliswaar effect op de cultuurdeelname en houding tegenover kunst van leerlingen, maar het instructiemodel leert ons echter niets over de termijn van deze effecten. De culturele reproductietheorie daarentegen voorspelt dat er geen blijvende instructie-effecten van CKV1 zijn: instructie in het onderwijs kan de verschillen in cultuurdeelname niet verkleinen, maar reproduceert deze verschillen juist door de invloed van de cultuurdeelname van de ouders. Die theorie wordt in dit hoofdstuk ondersteund door het feit dat het instructie-effect van CKV1 niet blijvend is. Na afsluiting van het voortgezet onderwijs is er geen effect van CKV1 op de traditionele cultuurdeelname en houding van leerlingen. De leerlingen die CKV1 hebben gehad zijn dan weer even cultureel actief als hun leeftijdgenoten die het vak niet hebben gevolgd. Dit geldt in dezelfde mate voor leerlingen uit cultureel actieve en inactieve gezinnen. CKV1 versterkt noch verzwakt de sociale ongelijkheden in cultuurdeelname. De culturele reproductietheorie wordt ook bevestigd door het resultaat van een groot effect van de cultuurdeelname van de ouders. De cultuurdeelname van de ouders versterkt bovendien het effect van opleidingsniveau - los van CKV1 - op cultuurdeelname. En ten slotte blijkt dat het effect van opleidingsniveau op cultuurdeelname sterker wordt na afsluiting van het voortgezet onderwijs. De verschillen in cultuurdeelname tussen hoger en lager opgeleiden zijn dus - zij het in beperkte mate - al aanwezig tijdens het voortgezet onderwijs, maar worden groter wanneer het voortgezet onderwijs is afgesloten. Het vak CKV1 verandert daar niets aan.

#### 4.4 Beschrijving en meetkwaliteit leerstof/leerlinggerichte aanpak (hoofdstuk 5)

Nadat we hebben vastgesteld dat er instructie-effecten zijn tijdens, maar geen effecten na afsluiting van CKV1, verdiepen we ons in de verschillende vormen van instructie. Veel

theorieën in onderzoek naar instructie in het onderwijs gaan uit van het onderscheid tussen leerstof- en leerlinggerichte benaderingen (Denessen, 2000). De vierde probleemstelling wordt beantwoord in het vijfde hoofdstuk. Is het mogelijk om een stabiele en betrouwbare empirische schaal samen te stellen op basis van het theoretische onderscheid tussen leerstof- en leerlinggerichte benaderingen? Leerstofgerichte benaderingen gaan uit van een kwalificerende doelstelling van het onderwijs: scholen bereiden leerlingen in de eerste plaats voor op een maatschappelijke loopbaan. Docenten met een leerstofgerichte benadering leggen nadruk op het *product* van onderwijs (Denessen, 2000). Voor CKV1 betekent dit - exemplarisch voorgesteld - dat docenten met een leerstofgerichte benadering uitgaan van vaktheorie en de culturele activiteiten gezien worden als illustratie daarvan. Deze docenten nemen de leerlingen meer bij de hand in hun keuze van culturele activiteiten en ze leggen bij de beoordeling van het vak nadruk op het blijkgewezen van kennis en inzicht. Aan de andere kant van het spectrum staan docenten met de meest leerlinggerichte benadering. In deze opvatting wordt uitgegaan van een socialiserende of vormende doelstelling van het onderwijs en komt de nadruk op het onderwijsproces te liggen (Denessen, 2000). Voor CKV1-docenten met een leerlinggerichte benadering betekent dit dat zij invulling aan het vak geven vanuit de belevingswereld van de leerling en hun culturele en praktische activiteiten. De ervaring van de leerling staat centraal. Deze docenten laten de leerlingen vrij in het kiezen van de culturele activiteiten en bij de beoordeling van het vak telt de eigen mening van de leerling het zwaarst.

In het vijfde hoofdstuk beschrijven we het didactisch handelen van docenten in de vier domeinen van het vak CKV1. Steeds is getracht om het onderscheid tussen docenten langs de lijn van een leerstofgerichte tot leerlinggerichte aanpak weer te geven. Om later effecten van variaties in didactische aanpak te kunnen bestuderen, zoeken we in deze beschrijving in eerste instantie naar de verschillen tussen docenten en niet zozeer naar de overeenkomsten. De grootste verschillen laten zich zien in domein D, de reflectie en het kunstdossier. Leerlinggerichte docenten letten bij de beoordeling meer op de argumentatie en de eigen mening van de leerlingen en in mindere mate op de beheersing van kennis over kunst en cultuur. Leerstofgerichte docenten toetsen vaker en op meer traditionele manieren, zoals met proefwerken en schriftelijke overhoringen. Ook geven zij vaker cijfers. In de analyse blijkt dat docenten ten opzichte van elkaar een vaste positie innemen wat betreft een leerstof/leerlinggerichte aanpak en dat zij deze positie grotendeels behouden over de verschillende jaren. Het idee dat de aanpak van een vak in de beginjaren nog zeer aan veranderingen onderhevig is, wordt hiermee dus verworpen. Door gebruik te maken van herhaalde metingen laten we zien dat de meetkwaliteit van de aldus geconstrueerde schaal heel behoorlijk is. Deze conclusies samen rechtvaardigen het idee om de rijkheid aan informatie maximaal te gebruiken door de gegevens uit de

verschillende meetmomenten samen te voegen in één schaal ‘leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak’.

#### 4.5 *Effecten van docenten CKV1 op de cultuurdeelname en houding van leerlingen (hoofdstuk 6)*

De vijfde probleemstelling is ten slotte of de beschreven en empirisch gekwantificeerde verschillen in didactische aanpak tussen docenten ook verschillen in cultuurdeelname onder CKV1-leerlingen teweeg brengen, de laatste toets van het instructiemodel. Deze probleemstelling wordt beantwoord in het afsluitende zesde hoofdstuk van dit proefschrift. De keuzevrijheid van leerlingen in de culturele activiteiten is sterk afhankelijk van de didactische benadering door de docent. We verwachten dat leerlingen van docenten met een meer leerstofgerichte benadering meer gestuurd worden in hun keuze voor de culturele activiteiten. De hypothese is dat een leerstofgerichte benadering de traditionele cultuurdeelname en de complexiteit van culturele activiteiten bevordert. Een meer leerlinggerichte docent daarentegen laat leerlingen culturele activiteiten kiezen die dicht bij hun eigen belevingswereld liggen. We voorspellen dat een meer leerlinggerichte benadering een positieve invloed heeft op populaire cultuurdeelname. Ook verwachten we dat de houding van leerlingen tegenover kunst positief beïnvloed zal worden door een meer leerlinggerichte benadering.

We zien in dit laatste hoofdstuk dat er tijdens het vak verschillen zijn tussen CKV1-leerlingen in cultuurdeelname en houding tegenover kunst en in de analyse blijkt dat deze verschillen deels toe te schrijven zijn aan kenmerken van scholen en docenten. De verschillen worden echter niet verklaard door de didactische benadering die de docent zegt toe te passen. De onafhankelijk gemeten leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak heeft geen significant effect op de traditionele noch populaire cultuurdeelname, op het bezoek aan lokale culturele instellingen, op de complexiteit van de laatst bezochte activiteiten of op de houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur.

#### 4.6 *Conclusies*

- CKV1 is met haar nadruk op de individuele keuze en het zelfstandig cultureel bezoek van de leerling exemplarisch voor de onderwijsaanpak in het Studiehuis (hoofdstuk 2).
- Tijdens CKV1 bezoeken leerlingen vaker culturele activiteiten dan voor die tijd of zonder het vak. Dit geldt voornamelijk voor de deelname aan traditionele cultuur en in mindere mate voor de deelname aan populaire cultuur. De houding van leerlingen tegenover kunst verandert niet onder invloed van CKV1 (hoofdstuk 3).

- CKV1 verandert de cultuurdeelname en houding tegenover kunst van leerlingen tot zes jaar na afsluiten van het vak niet blijvend en de effecten hangen niet af van de sociale achtergrond, het geslacht of etnische afkomst van de leerling (hoofdstuk 4).
- CKV1-docenten verschillen in de manier waarop ze het vak aanpakken. Die verschillen laten zich goed beschrijven volgens de dimensie van een leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak en is een stabiel gegeven tussen CKV1-docenten onderling (hoofdstuk 5).
- De leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak van de docent heeft geen effect op de deelname aan en houding over kunst en cultuur van CKV1-leerlingen tijdens het vak (hoofdstuk 6).

## 5 Discussie

We vinden in dit proefschrift geen instructie-effecten van CKV1 in de periode van twee tot zes jaar na afsluiten van het vak en ook geen effecten van de variaties in instructie tijdens het vak. De toename van de cultuurdeelname van CKV1-leerlingen tijdens het vak moet dus geheel op het conto geschreven worden van het belangrijkste kenmerk van CKV1: de verplichte culturele bezoeken. Hoe verklaren we nu de afwezigheid van de instructie-effecten, ofwel het falen van het instructiemodel? Daarvoor kijken we naar de kenmerken van het onderzoek en naar de kenmerken van de instructie, van CKV1 dus.

### 5.1 *Gemeten met de goede onderzoeksopzet?*

Een eerste onderzoekstechnische verklaring zou gezocht kunnen worden in de gekozen onderzoeksopzet. Op zes onderdelen is het longitudinale quasi-experimentele design met verschillende cohorten en actoren in combinatie met het verplichte karakter van CKV1 uniek in het kunst- en cultuureducatieonderzoek in Nederland en heeft verschillende voordelen boven eerder gebruikte onderzoeksdesigns:

1. de beschikking over goede vergelijkingsgroepen,
2. nauwelijks non-respons op het eerste meetmoment,
3. de deelname aan de interventie is in de meeste gevallen vastgesteld tijdens de interventie - en dus niet retrospectief - en waar mogelijk (en nodig) gecorrigeerd met gegevens van klasgenoten,
4. de interventie is verplicht voor alle leerlingen, waardoor selectie-effecten uitgesloten zijn,
5. de belangrijkste controlevariabele, cultuurdeelname van de ouders, is aan één van de ouders zelf gevraagd,
6. de leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak van docenten is aan de docenten zelf gevraagd.

Ad 1. De leerlingen van cohort 1998 uit de vierde en vijfde klas van havo en vwo zijn een goede vergelijkingsgroep omdat zij beschikken over dezelfde belangrijke kenmerken (zelfde school, zelfde leeftijd, zelfde opleidingsniveau) als de interventiegroep, de CKV1-leerlingen. Ze zijn alleen een jaar voor de invoering van de Tweede Fase en CKV1 ondervraagd en zullen het vak om die reden niet krijgen. Door het longitudinale design kunnen leerlingen daarnaast met zichzelf vergeleken worden; in de periode voor, tijdens en na afsluiting van CKV1. Dit is de meest precieze vergelijking die we kunnen maken, waarin optimaal gecontroleerd wordt voor individuele verschillen. Overigens moet gezegd worden dat de derde-klassers en de vmbo-leerlingen minder geschikte vergelijkingsgroepen zijn, maar zij dragen bij aan het beter schatten van de andere effecten. Ook zonder deze vergelijkingsgroepen worden dezelfde resultaten gevonden (Damen & Van Klaveren, 2010).

Ad 2. De eerste meetmomenten van de dataverzameling zijn in klasverband afgenomen hetgeen als groot voordeel heeft dat er dan nauwelijks sprake is van non-respons (alleen de leerlingen die door bijvoorbeeld ziekte afwezig waren hebben niet meegedaan tijdens dat eerste meetmoment). De ondervraging in klas- en schoolverband geeft tevens de mogelijkheid om de cultuurdeelname in de verschillende contexten te bestuderen.

Ad 3. In eerder onderzoek is vaak achteraf vastgesteld of respondenten de betreffende kunsteducatie wel of niet hebben gevolgd (Kracman, 1996; Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1996; Ranshuysen & Ganzeboom, 1993). Wanneer dit niet aan de hand van onafhankelijke bronnen wordt vastgesteld, is het goed mogelijk dat hierdoor meetfouten ontstaan als gevolg van vertekende herinneringen. In deze studie zijn de leerlingen tijdens of relatief kort na afsluiten van CKV1 ondervraagd, waardoor de kans op een verkeerde herinnering klein is. Bovendien kunnen de antwoorden van de leerlingen over de deelname aan CKV1 tijdens de meetmomenten in klasverband gecontroleerd en waar nodig gecorrigeerd worden aan de hand van de antwoorden van de klasgenoten.

Ad 4. CKV1 is verplicht voor alle leerlingen, waardoor selectie-effecten vrijwel uitgesloten zijn. Bovendien kunnen we in het longitudinale model met verschillende vergelijkingsgroepen ook controleren of leerlingen die in de toekomst CKV1 krijgen voor die tijd al dan niet cultureel actiever zijn dan de leerlingen die later geen CKV1 krijgen. Dat blijkt voor deelname aan kunst en cultuur niet het geval. Wel zijn havo-leerlingen die CKV1 krijgen van tevoren al iets positiever over kunst dan havo-leerlingen die het vak niet krijgen.

Ad 5. Cultuurdeelname van de ouders is onafhankelijk van de leerlingen gemeten, dat wil zeggen bij één van de ouders zelf. Dat betekent dat we een belangrijke determinant van cultuurdeelname zo valide mogelijk gemeten hebben. Dat komt de zuivere schattingen van de andere effecten ten goede. Eerlijkheid gebiedt te zeggen dat dit voor de helft van de

ondervraagde leerlingen het geval is. Bij de ontbrekende ouders is de cultuurdeelname van de ouders aan de leerlingen zelf gevraagd.

Ad 6. Ook de leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak van CKV1-docenten is onafhankelijk gemeten. We gaan dus niet af op de mening van de leerlingen als we naar de effecten van didactische aanpak kijken, hoewel het overigens de vraag is of de mening van twintig leerlingen in een klas over de didactische aanpak van een docent minder betrouwbaar is dan de opvatting hierover van één docent zelf. De leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak is echter met herhaalde ondervragingen via items over zowel het gedrag tijdens als de opvattingen over CKV1 achterhaald. Het geheel is betrouwbaar gemeten en blijkt bovendien een stabiel gegeven tussen docenten onderling over de verschillende beginjaren van het vak.

### 5.2 *Te vroeg gemeten?*

Een tweede onderzoekstechnische verklaring zou kunnen zijn dat we te vroeg gemeten hebben en dat het instructie-effect (nog) geen tijd heeft gehad om uit te kristalliseren. In eerder onderzoek naar lange termijneffecten van kunsteducatie zijn effecten bestudeerd (en gevonden) bij respondenten op veel latere en volwassen leeftijd (o.a. Verboord, 2003; Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1996; Ranshuysen & Ganzeboom, 1993; Kraaykamp, 1993). De effecten in dit onderzoek zijn tot maximaal zes jaar na afsluiten van CKV1 vastgesteld en de respondenten zijn niet ouder dan 25 jaar. Daartegenover staat dat er in onderzoek naar andere kunsteducatieprogramma's geen aanwijzingen zijn dat een verhoogde deelname aan cultuur als gevolg van kunsteducatie zich pas na verloop van tijd voordoet (Nagel, 2004). Sterker, in het onderzoek naar de effecten van de eindexamens kunstvakken wordt juist gevonden dat effecten van beeldende vormgeving op museumbezoek vooral aantoonbaar zijn vlak na deelname aan het eindexamen, dat ze daarna afnemen en uiteindelijk na verloop van tijd zelfs verdwijnen<sup>14</sup> (Nagel, 2004).

### 5.3 *Cultuurdeelname goed gemeten?*

Een derde onderzoekstechnische verklaring zou de meting van de afhankelijke variabele kunnen zijn; de cultuurdeelname van leerlingen. Hebben we cultuurdeelname wel goed gemeten? De meting van cultuurdeelname is zoals eerder beschreven vrijwel volledig vergelijkbaar met de vragen van het Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO) van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Deze vragen zijn eerder bekritiseerd als gedateerd en beperkt tot formele cultuur (Rijpma & Roques, 2001). In de Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek (RCO) van Rijpma & Roques (2001) wordt een uitgebreidere en geactualiseerdere versie van deelname aan formele cultuur voorgesteld

---

<sup>14</sup> Dezelfde afname in het effect wordt gevonden voor het eindexamenvak muziek en het bezoek aan podiumkunsten, maar hier is die afname net niet significant (Nagel, 2004, p.137).

(zoals ‘concert pop-/wereldmuziek’ en ‘dance/houseparty’) en is een blok vragen over deelname aan informele cultuur toegevoegd. Dat betreft vragen over deelname aan feesten met optredens van muzikanten, dansers, cabaretiers, dj’s en vj’s in buurthuis, zalencentrum, moskee, huiselijke kring en dergelijke. Als het nu zo is dat CKV1 vooral een effect heeft op informele cultuur, dan worden onze resultaten vertekend door gebruik te maken van de oorspronkelijke AVO-vragen. Dat ligt echter juist niet in de lijn der verwachting. Naar ons idee sluiten de oorspronkelijke AVO-vragen de deelname aan informele cultuur bovendien niet uit, omdat de vragen voor het merendeel betrekking hebben op activiteiten zelf (bezoek aan toneelvoorstellingen, cabaret, klassiek concert) en niet op de locatie waar de activiteiten worden aangeboden. Informele cultuur zou pas worden uitgesloten wanneer bijvoorbeeld gevraagd werd naar het bezoek aan schouwburg of concertzaal. In dit proefschrift zijn de AVO-vragen uitgebreid met twee items over jongerencultuur (dj/vj-optredens en jongerenmanifestaties) en daarnaast zijn er meerdere indicatoren van cultuurdeelname gebruikt, zoals specifieke vragen over de laatst bezochte film, museum en voorstelling, over het bezoek aan lokale culturele instellingen en vragen over de houding over kunst. Een kanttekening is wel dat niet gevraagd is naar cultuurdeelname via de media, zoals Laermans (2002) suggereert. Daar kan men tegenin brengen dat het volgens de meeste betrokkenen bij CKV1 juist gaat om het ‘live’ ervaren van culturele activiteiten. Toch kan niet worden uitgesloten dat CKV1 daar wel een effect op heeft.

#### 5.4 *Goede effecten gemeten?*

De vraag naar effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname is relevant vanuit het sociologische ongelijkheidsvraagstuk. De deelname aan culturele activiteiten zoals musea, theatervoorstellingen, concerten en films is in onze samenleving immers zeer ongelijk verdeeld naar sociale achtergrond (Bourdieu, 1984[1979]; DiMaggio & Useem, 1978; Ganzeboom, 1989; Knulst, 1989; Nagel, 2004; Wippler, 1968), dus een logische vraag is of instructie in de kunsten deze ongelijkheid kan verklaren. Vanuit het gezichtspunt van beleidsmakers en de kunsteducatie zelf, is er echter onder bepaalde groepen discussie over een breed scala aan gewenste of beoogde doelen en effecten van kunst- en cultuureducatie (Burchenal, Housen, Rawlinson & Yenawine, 2008; Harland & Hetland, 2008). Die discussie kan vanzelfsprekend ook over CKV1 gevoerd worden. Is het de bedoeling van een vak als CKV1 om leerlingen een positieve houding over kunst mee te geven en om de frequentie en complexiteit van hun deelname aan cultuur te vergroten of te verbreden? Verschillende publicaties van OCW suggereren dat de gewenste effecten inderdaad in deze richting gezocht moeten worden. In de Cultuurnota van staatsecretaris Nuis (1996, p. 9) voor de periode 1997-2000 wordt bijvoorbeeld met instemming onderzoek aangehaald dat aantoonde dat cultuureducatie in het onderwijs “een aanzienlijke invloed heeft op de



cultuurdeelname in het latere leven”. En over de voordelen van meer samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wordt onder andere gezegd: “Culturele instellingen vinden [...] daarin een uitgelezen gelegenheid zich alvast aan hun toekomstige publiek te presenteren.” (Nuis, 1996, p. 10). Leerlingen worden door CKV1 in het eigen zadel geholpen, waarbij het voor de hand ligt om uit te gaan van activiteiten die al een grote aantrekkingskracht voor jongeren bezitten, maar waarin het op zoek gaan naar kunst en cultuur buiten het reeds vertrouwde deelterrein stimulering verdient (Nuis, 1995). In de Vervolgotitie Cultuur en School is te lezen: “Het bezoeken van voorstellingen en concerten in het kader van CKV1 is vanzelfsprekend niet bedoeld als ongestuurde en vrijblijvende activiteit. Idealiter vormt het vak de opmaat voor een langdurige en brede culturele interesse bij de leerlingen.” (OCW, 1999, p. 13). Daarom gaan we er in dit onderzoek van uit dat de bevordering van cultuurparticipatie op de lange termijn en de ontwikkeling van een positieve houding tegenover kunst belangrijke hoofddoelen van CKV1 zijn.

Er zijn echter ook bezwaren tegen een kwantitatieve effectmeting in termen van cultuurparticipatie (o.a. verwoord door Dieleman, 2010; Nuis, 2003; Van der Tas, 1998). De effecten van kunsteducatie moeten volgens deze opposanten juist worden afgemeten aan kwalitatieve veranderingen in de omgang met kunst. Kunsteducatie zorgt ervoor dat leerlingen zich bewuster worden van hun eigen keuzes en voorkeuren, dat ze kunst op een andere manier beleven en meer kunnen reflecteren op wat ze aan kunst zien en horen. Deze verworvenheden hoeven niet per se te leiden tot meer deelname aan het kunstaanbod, het kan immers ook leiden tot het afwijzen of niet deelnemen aan bepaalde kunstuitingen (Blokland, 1991). Tegelijkertijd worden in verschillende beleidsnota's en andere onderzoeken alternatieve effecten gesuggereerd zoals artistieke of esthetische ervaringen (o.a. Dieleman, 2010; Van den Hoogen, 2009; Van Maanen, 2005), cultureel zelfbewustzijn (Van Heusden, 2010), een beter schoolklimaat of sociale cohesie (zie Hagens, 2008 voor een overzicht). Dergelijke effecten sluiten echter de vraag naar de effecten op cultuurdeelname en houding over kunst geenszins uit. Integendeel, dit alles is immers niet mogelijk zonder regelmatig kennis te nemen van verschillende kunstuitingen.

Vier onderzoekstechnische verklaringen voor de afwezigheid van de effecten zijn nu de revue gepasseerd en de conclusie is dat zij geen van allen een voldoende verklaring bieden; de relevante effecten zijn binnen een interessante termijn en goed gemeten. Dat betekent dat we voor de verklaring van de afwezigheid van effecten naar kenmerken van de instructie zelf, dus van het vak CKV1, moeten kijken.

### 5.5 *Goede interventie?*

Is CKV1 wel de goede interventie om de instructie-effecten van kunsteducatie in beeld te brengen? Misschien is het vak een verzamelplaats geworden voor de culturele activiteiten met school, activiteiten die voor de invoering van CKV1 plaatsvonden in het kader van andere schoolvakken zoals geschiedenis, Nederlands of de moderne vreemde talen<sup>15</sup>. Een dergelijke ontwikkeling heeft op sommige scholen plaatsgevonden bij het vak KCV. Culturele bezoeken aan musea of moderne opvoeringen van klassieke tragedies die voorheen bij de klassieke talen Latijn en Grieks werden ondernomen, gebeuren nu in het kader van KCV (Van Meurs, 2008). We vinden dan geen effecten van het vak op langere termijn, omdat de leerlingen feitelijk geen andere culturele socialisatie op school krijgen dan de leerlingen uit de periode voor de invoering van CKV1. Het feit echter, dat door CKV1 de vrijblijvendheid van de culturele activiteiten verdwenen is - voor zowel de organiserende docenten als voor de leerlingen -, maakt deze verklaring niet heel aannemelijk.

Een tweede inhoudelijke verklaring kan zijn dat de omvang van het vak rechtevenredig is met de opleidingsniveaus en daardoor met de potentiële culturele belangstelling van leerlingen. CKV1 weerspiegelt in dat geval de bestaande ongelijkheden in cultuurdeelname als gevolg van ouderlijk milieu en schoolniveau en voegt niets extra toe aan wat in potentie al bij de leerlingen aanwezig is. In de analyses blijkt overigens dat CKV1 naast opleidingsniveau wel degelijk effect heeft op de cultuurdeelname van de leerlingen. Er is bovendien niets dat wijst op cultivatie: het effect van CKV1 is niet sterker voor leerlingen van cultureel actieve ouders. Dat CKV1 enkel de potentiële belangstelling van leerlingen reflecteert wordt bovendien weerlegd door het opmerkelijke feit dat de instructie-effecten tijdens CKV1 sterker zijn voor traditionele dan voor populaire cultuurdeelname. Door de individuele keuzevrijheid van de leerling centraal te stellen en de geneigdheid van jongeren tot populaire cultuur (Van den Broek & De Haan, 2000) lag eerder een toename van populaire cultuurdeelname door CKV1 in de lijn der verwachting.

### 5.6 *Vergelijking met andere kunstvakken*

Een andere manier om de vraag naar het uitblijven van de effecten op langere termijn te beantwoorden is de verschillen tussen de inhoud en organisatie van CKV1 en andere kunstvakken te bekijken. Van de andere kunstvakken zijn in eerder onderzoek wel effecten op de langere termijn aangetoond, zoals de eindexamens (oude stijl<sup>16</sup>) kunstvakken in het voortgezet onderwijs (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1996), de Amsterdamse

---

<sup>15</sup> Met dank aan Gerbert Kraaykamp die me deze suggestie aan de hand heeft gedaan.

<sup>16</sup> Het onderzoek is gedaan naar de effecten van de eindexamens beeldende vakken (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen) en muziek, dus niet naar de nieuwe vakken Kunst(algemeen) en Kunst(beeldende vormgeving, muziek, dans, drama).

Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het basisonderwijs (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993) en literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs (Kraaykamp, 1993; Verboord, 2003).

Het eerste opvallende verschil is dat bij CKV1 in principe een groot aantal kunstdisciplines aan de orde komt, terwijl de eerder onderzochte kunstvakken zich op één kunstdiscipline richten. Bij de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen krijgen leerlingen in de hoogste groepen van het basisonderwijs tien lessen in beeldende kunst, respectievelijk muziek. Ook de eindexamens kunstvakken in het voortgezet onderwijs omvatten een intensieve instructie, in dit geval van één tot drie jaar (afhankelijk van het opleidingsniveau) in beeldende kunst of muziek. Literatuuronderwijs richt zich (vanzelfsprekend) alleen op literatuur. De verhoogde cultuurdeelname is dan ook te zien bij dezelfde kunstdiscipline als die van de lessen. Van de eindexamens in de kunstvakken is bovendien expliciet aangetoond dat deze vakken géén effect hebben op deelname in de andere kunstdiscipline (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1996). Omdat CKV1 alle kunstdisciplines aan bod wil laten komen, komen de kunstdisciplines ieder voor zich maar kort aan bod. Mogelijk is de aandacht voor de afzonderlijke kunstdisciplines te beperkt om een duurzaam effect te bewerkstelligen en is een intensievere training, gericht op één kunstdiscipline, nodig om effecten op langere termijn aan te tonen.

Een belangrijk verschil tussen CKV1 en de eindexamens in de kunstvakken (en overigens ook de kunstvakken in de basisvorming) is dat de eigen praktische activiteiten van leerlingen slechts een beperkt onderdeel van CKV1 vormen. Het onderzoek naar de eindexamens heeft aangetoond dat de eigen praktische activiteiten effect hebben op zowel de latere receptieve als productieve deelname. Er is in onderzoek naar buitenschoolse kunsteducatie vaker gewezen op een mogelijk positief effect van eigen kunstzinnige activiteiten op receptieve deelname (Van Beek & Knulst, 1991). Momenteel staat de actieve kunstbeoefening weer volop in de belangstelling van het cultuurbeleid en wordt bijvoorbeeld gestimuleerd door het Fonds voor Cultuurparticipatie (Fonds Cultuurparticipatie, 2010). Het is echter maar de vraag of een groter aandeel van de eigen kunstzinnige activiteiten in CKV1 zal leiden tot effecten op receptieve cultuurdeelname op langere termijn. Er zijn veel verschillende uitwerkingen mogelijk. Voor een deel van de leerlingen zal het verplichte vak CKV1 daardoor aantrekkelijker en stimulerender worden, maar voor andere leerlingen misschien juist niet. Ten slotte zijn vooral kunstvakdocenten voorstander van meer aandacht voor praktische activiteiten in CKV1, talendocenten hechten daar minder belang aan (Ganzeboom e.a, 2002).

Een ander opvallend verschil tussen CKV1 en de eindexamens in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs is dat de leerlingen zelf kiezen voor een eindexamenvak in muziek of beeldende kunst en vormgeving. Waarschijnlijk zijn deze leerlingen dan ook gemotiveerd voor deze vakken. Als het effect van kunsteducatie afhankelijk is van de

motivatie van de leerlingen, dan kan een negatief effect van CKV1 voor de niet-gemotiveerde leerlingen de afwezigheid van de effecten op langere termijn verklaren.

De Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen zijn net als CKV1 verplicht voor alle leerlingen, maar hebben wel effect (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993). Een verschil tussen deze twee programma's is de leeftijd waarop ze worden aangeboden. CKV1 krijgen jongeren op een leeftijd van rond de 15 jaar, wanneer zij in de puberteit zijn. Wellicht is dit een moeilijker leeftijdsfase om de smaak en het gedrag van jongeren te beïnvloeden dan rond de leeftijd van 11 jaar waarop de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen worden aangeboden in de hoogste groepen van het basisonderwijs. De Jager (1967) laat bijvoorbeeld in zijn onderzoek zien dat de meest fervente bezoekers aan klassieke concerten jong begonnen zijn. Onderzoek naar culturele levenslopen toont ook aan dat hoe vroeger kinderen kennismaken met kunst, des te vaker zij later aan kunst en cultuur participeren (Nagel & Ganzeboom, 2002).

### 5.7 *Effecten van didactische aanpak*

Het literatuuronderwijs bij het vak Nederlands is echter ook verplicht en wordt aangeboden op dezelfde 'moeilijke' leeftijd als CKV1. Toch zijn er voor het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs wel effecten op het latere leesgedrag aangetoond (Kraaykamp, 1993; Verboord, 2003). In het literatuuronderwijs zijn bovendien - zij het tegenstrijdige - effecten gevonden van de didactische aanpak van docenten (Janssen, 1998; Verboord, 2003). Janssen (1998) stelt vast dat leerlingen van docenten met een cultuurgerichte didactische benadering zes jaar na het eindexamen een positievere houding over lezen rapporteren, terwijl Verboord (2003) heeft aangetoond dat een leerlinggerichte benadering door docenten de latere leesfrequentie en houding over lezen van leerlingen positief beïnvloedt. Als het effect van literatuuronderwijs op leesgedrag en houding over lezen geconditioneerd wordt door de didactische aanpak van docenten, dan is dit een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van de effecten van CKV1 op de latere cultuurdeelname. In dit proefschrift vinden we immers geen effecten van een leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak op de cultuurdeelname en houding over kunst tijdens het vak. Die conclusie is opmerkelijk en onverwacht, omdat over het algemeen breed wordt aangenomen dat de rol van docenten van doorslaggevend belang is (o.a. Bamford, 2007). Omdat het examenprogramma CKV1 geformuleerd is in algemene termen, zoals bijvoorbeeld de eis dat culturele activiteiten van 'algemeen erkende kwaliteit' moeten zijn, stellen individuele docenten vast wanneer een culturele activiteit hieraan voldoet en bepalen zij dus grotendeels de invulling van het vak. We zien in dit onderzoek echter dat de variatie in didactische benaderingen door CKV1-docenten weliswaar groot is, maar dat de invloed van de docent op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens CKV1 relatief beperkt is en er zelfs helemaal geen effect is van de gemeten didactische aanpak.

Een verschil met de onderzoeken naar het literatuuronderwijs is dat we ons in dit onderzoek beperkt hebben tot effecten van een didactische aanpak tijdens het vak, waar Janssen (1998) en Verboord (2003) effecten bestudeerden onder oud-leerlingen die al zes respectievelijk tot ongeveer 25 jaar van school af zijn. Gezien het feit dat er tot zes jaar na afsluiten van CKV1 geen effecten op de cultuurdeelname en houding over kunst van leerlingen gevonden zijn, lijkt het onwaarschijnlijk dat de invloed van de didactische aanpak van de CKV1-docent zich wel op die latere termijn laat gelden. Uitgesloten is dit overigens niet. Maar het belangrijkste verschil met literatuuronderwijs lijkt toch te liggen in de kunstdiscipline die ze beoogt te bevorderen: lezen is duidelijk ander soort gedrag dan cultureel uitgaan. Eerder is door andere onderzoekers betoogt dat lezen een duidelijker kenniscomponent kent dan het bezoeken van culturele activiteiten - dat meer sociale gedragscomponenten zou kennen - hetgeen het aanleren ervan via school zou vergemakkelijken (Kraaykamp, 2009).

De eerder geformuleerde slotsom dat dit onderzoek naar de instructie-effecten van CKV1 degelijk is uitgevoerd in combinatie met de inhoudelijke argumenten over het uitblijven van deze effecten op de langere termijn, leiden samengevat tot de conclusie dat CKV1 'too little, too late' is.

#### 5.8 *Suggesties voor verder onderzoek*

CKV1 heeft weliswaar geen effect op de latere cultuurdeelname van leerlingen, maar tijdens het vak slaagt het onderwijs erin alle leerlingen kennis te laten maken met een breed spectrum aan culturele activiteiten waarin de traditionele vormen van kunst door CKV1 bovendien extra gestimuleerd worden. CKV1 heeft daarnaast de professionalisering van het educatief werk door culturele instellingen een impuls gegeven door de noodzaak om het cultureel aanbod op een aantrekkelijke manier te presenteren aan jongeren en waar nodig geschikt te maken voor deze doelgroep. De unieke situatie dat alle leerlingen verplicht kennis maken met kunst en het gegeven dat CKV1 de ongelijkheden in cultuurdeelname niet vergroot - de effecten van CKV1 zijn immers gelijk voor alle leerlingen - is een verworvenheid die het onderwijs niet snel prijs zal willen geven. Bovendien is het - zoals al eerder gezegd - onwaarschijnlijk maar niet ondenkbaar dat het effect van CKV1 pas op veel latere leeftijd optreedt. De gegevensverzameling van het onderzoeksproject 'Jeugd en Cultuur' moet dan ook zeker voortgezet worden. De veelal kortdurende beleidscycli eisen snelle resultaten van onderzoek, maar tijd wijst uit dat een lange adem veel extra kennis oplevert. In de eerdere beleidsrapportages konden we de effecten op deze langere termijn van zes jaar na afsluiting CKV1 nog niet onderzoeken en waren er nog niet voldoende gegevens voorhanden om de effecten van een leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak te analyseren. Gedreven door

wetenschappelijke interesse kunnen we deze effecten nu toch kunnen rapporteren. Alleen door deze cohorten leerlingen te blijven volgen, kunnen we een antwoord krijgen op de vraag of het CKV1-effect zich op latere leeftijd wel laat zien. We hoeven echter niet te wachten tot deze leerlingen in een volgende levensfase terecht komen. Het belang van de gegevensverzameling strekt zich verder uit dan alleen onderzoeksvragen over het vak CKV1.

De gegevens zijn in de eerste plaats bijzonder omdat ze uitvoerig, gedetailleerd en longitudinaal (panelgewijs) over het cultureel gedrag en de culturele voorkeuren van de betrokken leerlingen rapporteren. Hiermee is het mogelijk om patronen van deelname aan cultuuruitingen te bestuderen, zoals bijvoorbeeld in Nagel (2004). Hoe ontwikkelt de culturele belangstelling zich over de levensloop, zowel wat betreft frequentie van deelname als voor de aard van het gebodene? Bestaand onderzoek hiernaar berust nagenoeg geheel op retrospectieve rapportages. Deze gegevens betreffen mededelingen over ontwikkelingen in culturele belangstelling door de opgroeiende jongeren zelf.

In de tweede plaats zijn de gegevens zeer waardevol omdat ze directe metingen bevatten over de twee socialisatiecontexten waarin jongeren opgroeien: hun ouders en hun school. Over de ouders zijn zowel directe als proxy-gegevens (namelijk door de leerling zelf gerapporteerd) verzameld. Over de school is niet alleen bekend wat de leerlingen ons daarover hebben meegedeeld, maar ook zijn CKV1-docenten afzonderlijk ondervraagd. Bovendien zijn de vriendennetwerken in de klas in beeld gebracht (Nagel, Ganzeboom & Kalmijn, 2010). Daarnaast is de opzet van de steekproef zelf, namelijk een integrale klassenondervraging, een belangrijke bron van kennis over de invloed van de school. Die opzet maakt het mogelijk om de invloeden van de school af te lezen aan de gelijkenis van gedragingen en voorkeuren van leerlingen uit een schoolklas, ook op moment dat ze niet meer bij elkaar in de klas zitten (Nagel, 2009). Door bijvoorbeeld het gegevensbestand uit te breiden met gegevens van broers en zussen (siblings), kunnen bovendien familie- en schoolcontexten van elkaar onderscheiden worden in een longitudinaal dubbel-contextueel model (zie Nagel & Ganzeboom, 2008).

In de derde plaats zijn de gegevens van belang omdat voor het eerst in Nederlands onderzoek naar cultuureducatie gekeken is naar de effecten van een didactische aanpak op leeruitkomsten bij leerlingen. De schaal leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak is in dit onderzoek samengesteld met gebruikmaking van zoveel mogelijk informatie in de gegevens hierover. Vervolgonderzoek is echter gebaat bij een korter en daardoor hanteerbaar meetinstrument. Hiervoor moet een schaalconstructie uitgevoerd worden die erop gericht is om met zo min mogelijk items een zo hoog mogelijke betrouwbaarheid te halen, een exercitie die evenwel in beginsel mogelijk is met deze gegevens. De schaal kan inhoudelijk gevalideerd worden met gegevens van leerlingen over de aanpak van docenten en met lesobservaties of een methode als ‘gestimuleerde herinnering’.

Met een meetinstrument voor de vakdidactische aanpak kan vervolgens onderzoek gedaan worden naar het startniveau en de ontwikkeling van beginnende CKV1-docenten in navolging van dergelijk onderzoek in andere vakken (Van de Grift, 2010). Er zou dan tevens gekeken moeten worden naar de invloed van de docentenopleidingen op de didactische aanpak van beginnende docenten. Tegelijkertijd kan daarmee meer inzicht gekregen worden in de absolute mate van leerstof/leerlinggerichtheid in CKV1 of in de huidige ontwikkelingen daarin. Ook zouden de gegevens dan wederom aan die van leerlingen gekoppeld moeten worden om te zien of er veranderingen zijn opgetreden in de effecten van een vakdidactische aanpak op leeruitkomsten bij leerlingen. Die effecten kunnen scherper getoetst worden in een experimentele opzet, waarin de variatie in instructie gemanipuleerd wordt door de onderzoeker. Dit idee is eerder verwoord in het voorstel voor een onderzoeksagenda kunst- en cultuureducatie (Werkgroep, 2008).

De instructie-effecten van opleiding zijn in dit proefschrift uitgebreid bestudeerd, maar we hebben ze op de langere termijn niet gevonden. Uit de resultaten blijkt echter wel dat effecten van het opleidingsniveau van het voortgezet onderwijs sterker worden na afsluiting van het voortgezet onderwijs. De vraag is hoe we dat patroon kunnen verklaren. Het is dus een interessante kwestie om die opleidingseffecten over de levensloop te volgen en te traceren onder welke condities de effecten in meer of mindere mate optreden. Door de gegevensverzameling in de toekomst te continueren, kunnen we meer te weten komen over het verloop van het effect van opleidingsniveau op bijvoorbeeld cultuurdeelname. Een groot voordeel en uniek aan de gegevens is dan dat zij beginnen met een integrale waarneming van de proefgroep - de klassikale ondervraging. Omdat in zo'n opzet geen selectie kan optreden, betekent het dat de invloed van non-respons in de volgende meetmomenten - die dan natuurlijk wel optreedt - in kaart gebracht en gecorrigeerd kan worden.

We hebben in deze gegevens geen effect van CKV-vmbo gevonden, maar dit komt omdat het vak ten tijde van de dataverzameling nog niet was ingevoerd en er daardoor in het onderzoek simpelweg te weinig leerlingen CKV-vmbo volgen om een effect te kunnen vinden. Het vak CKV-vmbo is vanaf september 2003 ingevoerd, maar is minder intensief dan CKV1 (minder verplichte culturele activiteiten en minder studielasturen). Het zou goed zijn om het effect van CKV-vmbo alsnog te onderzoeken. Een nieuw cohort leerlingen uit het project 'Jeugd en Cultuur' maakt dat evenwel mogelijk (Ganzeboom en Nagel, 2005). Op basis van die gegevens kan vastgesteld worden of een minder intensieve variant van het vak tot dezelfde effecten leidt.

Dit onderzoek is net als eerdere onderzoeken een sterke bevestiging van de culturele reproductietheorie; de invloed van de ouders op het cultureel gedrag van hun kind is groot, veel groter dan van onderwijs. Daarin blijft de vraag overeind of de sterke invloed van de cultuurdeelname van de ouders veroorzaakt wordt door de instructie of door het

voorbeeld van de ouders (Kraaykamp, 2009); of door de vroege beginleeftijd waarop kinderen in het ouderlijk milieu kennismaken met kunst en cultuur (De Jager, 1967; Nagel, 2004). De eerste kwestie laat zich alvast nader onderzoeken met deze gegevensverzameling (Nagel, 2009). Onder welke condities treedt de culturele reproductie meer of minder sterk op; is de invloed van de ouders bijvoorbeeld gelijk voor alle leeftijdsgroepen of wordt die geringer naarmate de leerling ouder wordt? Is de invloed van ouders even sterk voor jongens als voor meisjes en maakt het iets uit of de moeder of de vader het voorbeeld geeft? Hangt het af van het type cultuuruiting en hoe? Om de kwestie over de vroege beginleeftijd op te lossen zou een soortgelijke panelstudie onder jongere kinderen opgezet moeten worden.

Tot nu toe bestaat het onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland voor driekwart uit toegepast onderzoek; onderzoek met als doel het vergroten van kennis en directe bruikbaarheid van de resultaten voor beleid en/of praktijk (Damen, Haanstra & Henrichs, 2002; Haanstra & Damen, 2006). In de praktijk komt dit neer op veel monitorend of 'stand van zaken'-onderzoek op het niveau van scholen en instellingen. Docenten worden bijvoorbeeld gevraagd om de stand van zaken over cultuureducatie op hun school te rapporteren. Deze onderzoeken winnen aan informativiteit wanneer ook de situatie van de leerlingen in beeld gebracht wordt, door de leerlingen zelf of hun ouders te ondervragen. Bovendien kunnen met een combinatie van gegevensverzamelingen van scholen, docenten, leerlingen en hun ouders meer en bredere onderzoeksvragen beantwoord worden over culturele socialisatie, inclusief kunst- en cultuureducatie.



## Hoofdstuk 2

# Onderwijshervormingen en de kunstvakken in het Nederlands voortgezet onderwijs\*

### 1 Inleiding

Een veelgehoorde opvatting in het publieke debat over didactiek in het onderwijs is dat sinds eind jaren negentig een leerlinggerichte aanpak is gaan domineren ten koste van een leerstofgerichte aanpak als gevolg van onderwijshervormingen in het voortgezet onderwijs zoals de Basisvorming in de onderbouw en de Tweede Fase en Studiehuis in de bovenbouw (zie o.a. Bronneman-Helmers, 2008; Walters, 2007). Tegelijkertijd is er in media, samenleving en wetenschap veel discussie over en kritiek op de leerlinggerichte aanpak (o.a. BON, 2006; Reijn, 2007; Rietdijk-Helmer, 2005; Van der Werf, 2005). Naar aanleiding van deze kritiek is 2007 een parlementaire onderzoekscommissie ingesteld om na te gaan of de recente onderwijshervormingen op een verantwoorde manier zijn ingevoerd (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Tweede Kamer, 2007). De conclusie van de commissie Dijsselbloem luidt dat dit niet het geval is en volgens de commissie heeft “de overheid [...] haar kerntaak, het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig verwaarloosd” (p.187). De overheid heeft zich teveel met het ‘hoe’ van het onderwijs beziggehouden en heeft docenten met een impliciete dwang een leerlinggerichte didactiek opgelegd. Anderzijds heeft de overheid zich te weinig bekommerd om de onderwijsinhoud, het ‘wat’. De analyse en conclusies van de commissie zijn door politiek en pers positief ontvangen en de slinger van

---

\* Co-auteur van dit hoofdstuk is Folkert Haanstra.

onderwijshervormingen beweegt zich momenteel weer naar meer leerstofgericht onderwijs.

In dit hoofdstuk stellen we ons de vraag hoe algemene structuurveranderingen in het onderwijs en hoe trends van een leerstofgerichte naar leerlinggerichte didactiek en vice versa, uitwerken binnen één specifiek vakgebied: de kunstvakken, en in het bijzonder het vak Culturele Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Onder de kunstvakken worden verstaan: audiovisuele vormgeving, dans, drama of theater, handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen. De vakken audiovisuele vormgeving, handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen worden ook aangeduid als beeldende vakken, beeldende vorming of beeldende vormgeving. Verder zijn met de invoering van de Tweede Fase nieuwe kunstvakken bedacht, zoals CKV1. Literatuur vormt een onderdeel van het vak Nederlands en het vreemde talenonderwijs en wordt in dit hoofdstuk grotendeels buiten beschouwing gelaten. Ontwikkelingen in het literatuuronderwijs en een discussie over de didactische aanpak van literatuuronderwijs wordt uitgebreid besproken in Witte (2008).

De kunstvakken nemen in het onderwijs een bijzondere positie in. In vergelijking met de meeste andere vakgebieden worden ze nauwelijks als kwalificerend (leerlingen voorbereiden op de arbeidsmarkt) beschouwd, maar vooral als socialiserend (leerlingen voorbereiden op participatie in de samenleving). Ze worden bovendien vaak betiteld als niet-cognitieve vakken of als ‘doe vakken’ (Onderwijsraad, 2001). Dat betreft dan de kunstzinnige activiteiten van leerlingen zelf: dansen, tekenen, musiceren of toneel spelen. Maar de kunstvakken omvatten behalve deze actieve component ook kunstbeschouwelijke (‘receptieve’) en kunsttheoretische componenten. Deze vakspecifieke kenmerken leiden naar verwachting tot versterking of juist nuancering van de algemene ontwikkelingen in het onderwijs.

## **2 De Mammoetwet als breekpunt**

Voor de in werking treding van de Mammoetwet in 1968 bestaat het onderwijsstelsel feitelijk uit verschillende onderwijsvormen, zoals de ambachtsschool, ulo, mms, hbs en gymnasium, waartussen een structurele samenhang ontbreekt (Van der Heiden, 2004). De toelating tot één van de onderwijstypen wordt in sterke mate bepaald door sociale afkomst. Mogelijkheden om door te stromen naar een hoger of lager voortgezet onderwijsniveau zijn er nauwelijks. Veel leerlingen verlaten vroegtijdig het onderwijs, omdat het onderwijstype niet aansluit bij hun capaciteiten en interesses. Om tegemoet te komen aan de kritiek op het versnipperde onderwijsstelsel met geringe doorstroommogelijkheden wordt een omvangrijke stelselwijzing in gang gezet. De invoering van de ‘Wet op het Voortgezet Onderwijs’ (beter bekend als de Mammoetwet) in 1968 geldt als een belangrijk startpunt voor de naoorlogse onderwijshervormingen (zie ook tabel A in de bijlage). De bestaande schooltypen (behalve het gymnasium) verdwijnen en vwo, havo, mavo en lbo

doen hun intrede. Doorstroming van het ene naar het andere onderwijstype wordt mogelijk en de brugklas wordt ingevoerd. Leerlingen van havo en vwo krijgen in het eerste jaar gezamenlijk hetzelfde pakket onderwijs om zo de keuze voor één van de twee opleidingsniveaus een jaar uit te stellen. Dit moet leiden tot meer gelijke kansen onder leerlingen en het benutten van alle potentieel talent in de samenleving. Leerlingen kiezen voortaan individueel een vakkenpakket, bestaande uit een beperkt aantal vakken, afhankelijk van het onderwijsniveau. Dat betekent organisatorisch bovendien dat de roosters van leerlingen op een meer individuele basis gevolgd worden. Hoewel het onderwijs pedagogisch-didactisch gezien nog wel als klassikaal kan worden beschouwd, zitten leerlingen niet meer bij alle vakken in dezelfde samenstelling in een klas. In de structuur van het voortgezet onderwijs doen individualisering en leerlinggerichtheid daarmee hun intrede. Verschillende auteurs (De Haan & Knulst, 2000; Janssen, 2005) beschouwen de invoering van de Mammoetwet als een breuk met het klassieke Bildungsideal. Dat blijkt ook uit de veranderde aard en inhoud van het curriculum, zoals bijvoorbeeld de mogelijkheid om cultuurvakken (moderne talen, geschiedenis), waarin leerlingen voordien een culturele canon werd voorgehouden, voor het examen te laten vallen.

### **3 De kunstvakken voor en na de Mammoetwet**

Voor de invoering van de Mammoetwet wordt in het voortgezet onderwijs aandacht besteed aan tekenen, muziek en letteren (Vos, 1999). In het technisch onderwijs is het vak tekenen sterk gekoppeld aan technische vaardigheden. Op de andere schoolniveaus hebben kunstvakken als tekenen en muziek een marginale positie en de invulling ervan is vrijblijvend. Een uitzondering hierop is de middelbare meisjesschool (mms). Daar is het aandeel van de kunstvakken substantieel en wordt ook kunstgeschiedenis gedoceerd (zie bijvoorbeeld Koevoets, 1980). De term kunstvakken is in deze periode niet gangbaar, men spreekt van expressievakken en kunstzinnige vorming. In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen bestudeert de Commissie Vroom zes jaar lang “het vraagstuk van de kunstzinnige vorming van de jeugd” (Ministerie OK&W, 1961, p. 7). De commissie hanteert voor het leren van kunstzinnige activiteiten een leerlinggericht uitgangspunt. Ontplooiing van de persoonlijkheid en van de expressieve vermogens van ieder kind dienen bij kunstzinnige vorming voorop te staan. Dit betekent dat geen vastgelegde methodiek kan worden gehanteerd, want dat zou tot uniforme resultaten leiden. Ook bij het beoordelen van resultaten van leerlingen is volgens de commissie grote voorzichtigheid geboden, want elk resultaat heeft immers “enkel waarde in betrekking tot de opgroeiende persoonlijkheid die het heeft verwezenlijkt” (Ministerie OK&W, 1961, p. 19). Het ontwikkelen van “receptieve vermogens” komt in het onderwijs te weinig aan bod. “Eerbied en waardering voor het kunstwerk” behoren daarbij uitgangspunt te zijn, maar “in

deze receptieve sector moet iedere nadruk op gezagsverhouding worden vermeden en de eigen keuze zoveel mogelijk worden ontwikkeld” (Ministerie OK&W, 1961, p. 16). Ten slotte onderscheidt de commissie ook een kenniscomponent, waarbij wel een leerstofgerichte benadering gewenst is. Over kunst zijn “tal van feiten mede te delen, die de leerling zich op een of andere wijze moet eigen maken” (Ministerie OK&W, 1961, p. 49).

Met de invoering van de Mammoetwet krijgen tekenen, muziek en handvaardigheid een plaats als verplicht vak in alle vormen van het voortgezet onderwijs. Maar volgens het rapport ‘Kunstzinnige Vorming in Nederland’ (NIVOR en Werkgroep O3, 1973) nemen de ‘expressievakken’ nog een ondergewaardeerde positie in. Dat rapport is gebaseerd op een uitgebreide inventarisatie in opdracht van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk. De ondergewaardeerde positie komt omdat de doelstellingen van deze vakken niet duidelijk zijn, er geen overeenstemming bestaat over het niveau dat door de leerlingen moet worden bereikt en dat “systematische programma’s en didactische methoden pas op kleine schaal zijn ontwikkeld en vrijwel niet zijn geëvalueerd” (NIVOR en Werkgroep O3, 1973, p. 21). Aan de wens tot meer systematiek in inhoud, didactiek en beoordeling kan tegemoet worden gekomen door de mogelijkheid van eindexamens in de kunstvakken. Aanhangers van de na de oorlog dominante vrije expressie gedachte (waarbij de ervaring van de individuele leerling uitgangspunt is) wijzen dergelijke examens af (Van der Kamp, 1980). Toch wordt vanaf 1971 op de mavo en havo geëxperimenteerd met eindexamens handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen met een beperkte groep scholen en eind jaren zeventig worden de eindexamens voor alle mavo- en havoscholen opengesteld. Bij het vwo wordt vanaf 1978 geëxperimenteerd, maar worden de kunstvakken pas in 1984 een regulier examenvak. Reden voor deze vertraging is dat de kunstvakken niet kwalificerend worden geacht voor academisch onderwijs. Bij het lbo bestaan sinds 1976 schoolexamens in de kunstzinnige vakken, zonder dat een experimenteerfase is gehouden. Pogingen om ook andere kunstvakken dan de beeldende vakken en muziek als examenvak toe te laten, halen het in deze periode niet (Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1996).

De eindexamens beeldende vakken en muziek op de mavo, havo en vwo omvatten zowel praktische (zoals zelf tekenen, ruimtelijk vormen, musiceren) als theoretische componenten (kunstbeschuwing en kunst- en muziekgeschiedenis). De introductie van eindexamens in de kunstvakken brengt de noodzaak mee tot overleg, afstemming en uniformering. De tot dan toe volstrekt autonome docent moet zich gaan verantwoorden over de inrichting van zijn vak. Dit brengt de leerplanontwikkeling van kunstvakken in een stroomversnelling. Tegelijkertijd betekent de ontwikkeling van landelijke examens ook een verdergaande verantwoording van wat leerlingen nu eigenlijk van de vakken opsteken (Van der Kamp, 1980). Er wordt aandacht besteed aan de centraal getoetste theoretische

componenten van de kunsteducatie en kunstbeschouwing en kunsttheorie/muziektheorie krijgen een vaste plaats in het curriculum.

Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig is door de toename van het belang van theorie sprake van een verschuiving van leerlinggericht naar meer leerstofgericht onderwijs in de kunstvakken. Deze verschuiving is tegengesteld aan de algemene tendens in het onderwijs naar een meer leerlinggerichte aanpak. Zo is bij de moderne vreemde talen sprake van een vervanging van het grammatica-structureel onderwijs door communicatief talenonderwijs (Withagen, Oud-de Glas, Smeets & Buis, 1996) en in de bètavakken maakt onderwijs gericht op de structuur van de wetenschappelijke discipline plaats voor het streven naar meer leefwereldgericht en participatiegericht onderwijs (Vermeulen, Volman & Terwel, 1995).

#### **4 Basisvorming**

De Mammoetwet blijft niet onbekritiseerd (Schüssler, 2006) en een terugkerend thema is de gebleven kansenongelijkheid van het onderwijsstelsel. Volgens critici moet het stelsel nog eens op de schop om het potentieel talent voor de samenleving optimaal te benutten. Een andere kritiek op de Mammoetwet is de nog steeds bestaande gerichtheid op feitenkennis, het ‘weetjesonderwijs’. De inhoud van het onderwijs zou in toenemende mate minder voldoen aan de wensen van de samenleving (WRR, 1986). Door de nadruk op feitenkennis missen leerlingen de nodige vaardigheden, waardoor een goede aansluiting op het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt ontbreekt. De oplossingen worden vanaf 1975 gezocht in het door minister Van Kemenade gelanceerde concept ‘Middenschool’. Hierin volgen leerlingen drie jaar lang gezamenlijk hetzelfde onderwijsprogramma, ongeacht verschillen in capaciteit of achtergrond. Deze ‘uitgestelde keuze’ moet leerlingen de gelegenheid geven om op latere leeftijd een betere keus te maken voor een type voortgezet onderwijs. Om tegemoet te komen aan de kritiek op het leerstofgerichte onderwijs, zou de Middenschool meer dan het huidige stelsel moeten bijdragen aan individuele ontplooiing en sociale bewustwording. Een verbreding van de vakken geeft leerlingen de mogelijkheid zich te ontwikkelen op uiteenlopende gebieden (Schüssler, 2006).

De realisatie van de Middenschool komt in de jaren zeventig niet verder dan enkele experimenten, maar halverwege de jaren tachtig komen de plannen in een andere vorm terug, namelijk in die van de Basisvorming. Het WRR-rapport ‘Basisvorming in het Onderwijs’ spreekt van “een gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als een grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze voor een verdere scholing van een beroep” (WRR, 1986). In de in 1991 ingevoerde Basisvorming krijgen alle leerlingen in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs hetzelfde verplichte vakkenpakket van vijftien vakken (Karstanje, 1996;

Roelofs, Vermeulen & Houtveen, 1998). De eindtermen van deze vakken, later kerndoelen genoemd, worden wettelijk vastgelegd. Naast de wettelijke eisen die gesteld worden aan het 'wat', worden door de overheid ondersteunde adviezen gegeven over het 'hoe'. Het Procesmanagement Basisvorming, een tijdelijke organisatie voor de ondersteuning van scholen bij de invoering van de Basisvorming, bedenkt als innovatieondersteunende activiteiten de TVS-karakteristieken (Roelofs, Vermeulen & Houtveen, 1998). De afkorting staat voor 'toepassen, vaardigheid en samenhang'. Als overkoepelende term voor het gewenste leergedrag van leerlingen kiest men de term 'actief leren'. De essentie ervan is dat leerlingen zelf "hun kennis en vaardigheden opbouwen, met behulp van informatie die geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd wordt in samenhang met aanwezige kennis en vaardigheden" (Inspectie, 1995).

## **5 Kunstvakken in de basisvorming**

De invoering van de Basisvorming betekent voor de kunstvakken een verbreding van het aanbod. In plaats van het voorheen verplichte aanbod van drie vakken (muziek, handvaardigheid en tekenen) kan de school volgens de gewijzigde Wet op het Voortgezet Onderwijs leerlingen nu laten kiezen uit muziek, drama, dans en één van de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving). Leerlingen kiezen twee vakken uit dit brede aanbod. Scholen kunnen in plaats van afzonderlijke beeldende vakken ook een geïntegreerd vakgebied 'beeldende vorming' aanbieden. In de daaropvolgende jaren gebeurt dat ook steeds vaker.

De Onderwijsinspectie heeft in een evaluatie na vijf jaren Basisvorming gekeken of docenten voldoende ruimte bieden aan actief leren, zoals aan het zelfstandig werken van de leerlingen, stimuleren dat leerlingen zelf initiatieven nemen, zorgen dat leerlingen eigen oplossingen expliciteren en dat ze daarop reflecteren (Inspectie, 1999). Het zijn de nieuwe vakken zoals informatiekunde, techniek en verzorging die relatief goed scoren op actief leren. Ook bij de kunstvakken krijgt alleen het nieuwe vak drama op dit punt een voldoende. Bij de andere kunstvakken wordt het actief leren volgens de Onderwijsinspectie onvoldoende bevorderd. Muzieklessen kennen een overwegend klassikaal verloop, waarbij de leraar een sterk sturende rol heeft. Een verklaring is volgens de Onderwijsinspectie dat leerlingen vaak starten zonder enige basisvaardigheid muziek en dat daarom opdrachten vaak onder directe leiding moeten worden uitgevoerd. Verder vereist zelfstandig werken in muziek ook veel organisatievermogen van zowel docenten als leerlingen. Al met al komen leerlingen bij muziek te weinig toe aan zelfstandig werken en worden ze te weinig gestimuleerd tot eigen initiatieven, creativiteit en reflectie.

Ook bij de beeldende vakken blijken docenten er moeite mee te hebben een actief leerproces bij de leerlingen op gang te brengen. Docenten nodigen leerlingen nauwelijks uit een eigen standpunt of visie kenbaar te maken. Docenten van de beeldende vakken

maken weinig gebruik van lesmateriaal dat aansluit op de visuele jeugdcultuur van de leerlingen en ook docenten dans en muziek houden weinig rekening met de leefwereld van de leerlingen. In de door de Onderwijsinspectie bezochte muzieklessen worden vaak liedjes uit de popcultuur van de jaren '70 gebruikt, de tijd dat veel leraren zelf jong waren (Inspectie, 1999d). Haanstra, Wagenaar en Van Strien (2006) komen in een onderzoek onder Amsterdamse docenten beeldende vorming eveneens tot de conclusie dat de beeldende vakken maar in beperkte mate leerlinggericht zijn, in weerwil van de gepropageerde didactiek. Docenten in dat onderzoek menen dat leerlingen in het basisonderwijs de meest basale kennis en vaardigheden op beeldend gebied niet is bijgebracht en hebben de beschikbare tijd in de basisvorming grotendeels nodig om dat alsnog te bewerkstelligen. Het zelf exploreren en onderzoeken is tijdsintensief en die tijd is er niet of gunt men zich niet. Kerndoelen moeten binnen een beperkt aantal lessen worden behaald en daarom moet het leerproces efficiënt en beheersbaar zijn. Docenten richten zich op het op gestructureerde wijze aanleren van beeldaspecten als kleur en lijn en het toepassen van bepaalde materialen en technieken. Het uitgangspunt is in termen van Irwin & Chalmers (2007) niet zozeer 'visualizing experiences': leerlingen verbeelden zelf hun ervaringen, maar 'experiencing the visual': de docent bepaalt welke beelden de leerlingen ervaren. Uitzonderingen daargelaten is in de onderzochte lespraktijk een relatie met jeugdcultuur en de cultureel diverse achtergronden van leerlingen beperkt. Voor meer aansluiting bij achtergronden en belangstelling van jongeren en een meer leerlinggerichte didactiek verwijzen de onderbouwdocenten naar de nieuwe vakken in de bovenbouw: CKV (vmbo) en CKV1 (havo en vwo). Op deze vakken gaan we later verder in.

## **6 Kritiek op de Basisvorming en herzieningen**

Al snel na de invoering is er kritiek op de Basisvorming. Het lesprogramma wordt door leerlingen en docenten ervaren als overladen en versnipperd (Inspectie, 1999). Bovendien is het onderwijs ongelukkig over het feit dat er niet gedifferentieerd mag worden tussen verschillende leerniveaus (Roelofs, Vermeulen & Houtveen, 1998). Voor vbo-leerlingen is de lesstof te theoretisch, te veel en te moeilijk en de vwo-leerlingen worden er niet door uitgedaagd. In praktijk kiezen steeds meer scholen ervoor om hun eigen gang te gaan. Door leerlingen van hetzelfde niveau bij elkaar in de klas te plaatsen, is er uiteindelijk toch sprake van differentiatie.

Vanaf september 2006 krijgen scholen ook wettelijk meer vrijheid om de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs op hun eigen manier in te richten. Minister Van der Hoeven meent dat de Basisvorming hiermee is afgeschaft (El Ayadi & Duursma, 2005) en het beleid spreekt voortaan van de 'Onderbouw-VO' (zie tabel A in de bijlage voor een chronologisch overzicht van de onderwijshervormingen en verantwoordelijke bewindslieden). Scholen moeten blijven voldoen aan de kerndoelen, maar het aantal

kerndoelen wordt drastisch omlaag gebracht (van 300 tot 58) en de formulering ervan is veel globaler dan de eerste generaties kerndoelen. De kerndoelen zijn geordend in zeven domeinen: de vakken Nederlands, Engels, wiskunde en de 'leergebieden' mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en sport en bewegen. Het curriculum heeft een kern- en een differentieeldeel. Het kerndeel richt zich op de verplichte kerndoelen en het differentieel deel wordt door de school zelf ingevuld en verantwoord in een schoolplan.

Om scholen te helpen bij de vormgeving van hun onderwijs worden vier mogelijke scenario's geformuleerd (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2003). Deze scenario's lopen van een leerstofgerichte aanpak met vakkenscheiding ("De school blijft dicht bij het bestaande, met name bij de bestaande schoolvakken.") tot een volledig leerlinggerichte aanpak met vakkenintegratie ("Alles gaat op de schop. De lerarenrol en het programma verandert totaal. Er wordt gewerkt met leergebieden, thematisch onderwijs, leraren coachen en leerlingen kiezen hun eigen arrangement."). De scenario's gelden ook voor de kunstvakken. Uit de Monitor Cultuureducatie Voortgezet Onderwijs 2007 (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra, 2007) blijkt dat het leerstofgerichte scenario bij havo en vwo meer voorkomt dan bij het vmbo.

Voor het leergebied 'Kunst en cultuur' zijn vijf zeer globale kerndoelen geformuleerd (OCW, 2006). Er is echter behoefte aan meer duidelijkheid over de inhoud van de brede leergebieden. De Onderwijsraad (2005) stelt dat de socialisatietask van het onderwijs meer aandacht behoeft. Die moet de vorm krijgen van een canon, een gedeelde cultuurhistorische kennisbasis, als uiting van onze culturele identiteit. De minister van OCW stelt daarop de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon in. In oktober 2006 presenteert de commissie Van Oostrom een canon van vijftig 'vensters' naar de Nederlandse cultuurgeschiedenis in heden en verleden (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, 2006). De Tweede Kamer heeft in 2009 een motie aangenomen over de manier waarop de canon van Nederland in de kerndoelen voor basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs opgenomen moet worden. Aan de kerndoelen van het primair en voortgezet onderwijs, waarin de historische basiskennis in tien tijdvakken staan opgesomd, wordt de volgende zin toegevoegd: "De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie voor de behandeling van de tijdvakken" (OCW, 2010). Bovendien zal in de toelichting op de kerndoelen komen te staan dat de canon van Nederland op alle scholen "aan de orde behoort te komen". Dit is een duidelijke breuk met de globale inhoudsbeschrijving van de kerndoelen van enkele jaren daarvoor. De canon representeert hiermee de tegenbeweging tegen de toegenomen individualisering van het onderwijs. De houding van het onderwijs ten aanzien van de invoering van de Nederlandse canon is overigens nog afwachtend (IVGD, 2008). Scholen beschouwen de canon bovendien als onderdeel van het geschiedenisonderwijs en de kunstvakdocenten zien hierin dan ook geen rol voor zichzelf (Van der Vegt, 2008).



## 7 Van pakket naar profiel: Tweede Fase en het Studiehuis

Eind jaren negentig worden ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs hervormingen doorgevoerd. Aanleiding zijn de blijvende problemen bij de aansluiting tussen het voortgezet en hoger onderwijs. Hogescholen en universiteiten klagen over de geringe zelfstandigheid van studenten en het gebrek aan (studie)vaardigheden.

Vroegtijdige uitstroom, ondoelmatige leerwegen en kansenongelijkheid zijn andere knelpunten van het voortgezet onderwijs (Stuurgroep, 1994a). Ook is er kritiek op de vakkenpakketten. Veel leerlingen zouden zich laten verleiden tot een ‘pretpakket’ van makkelijke en niet op elkaar aansluitende vakken. De kunstvakken worden hierbij vaak genoemd als ‘vluchtvak’ voor zwakke leerlingen.

Volgens de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs is het onderwijs anno jaren negentig gebaseerd op “een verkokerde, fragmentarische visie op mens en wereld” (Stuurgroep, 1994a, p. 9). Men constateert dat de samenleving mede onder invloed van technologische ontwikkelingen steeds sneller verandert. Het centraal stellen van kennisoverdracht en inzicht als exclusieve doelstellingen in het onderwijs is hierdoor “minder vanzelfsprekend” geworden (Stuurgroep, 1994a, p. 14). Behalve kennis moeten ook vaardigheden een belangrijker rol in het onderwijs gaan spelen. Docenten moeten zich erop gaan toeleveren om leerlingen te “leren leren” (Stuurgroep, 1994a, p. 15).

In 1999 gaat deze hervorming onder de titel Tweede Fase integraal van start in het voortgezet onderwijs (Profielcommissies 2006). In plaats van een eigen examenpakket kiezen de leerlingen voor één van de vier profielen: Cultuur&Maatschappij, Economie&Maatschappij, Natuur&Gezondheid of Natuur&Techniek. Daarnaast is er een voor iedereen verplicht deel met de voor het vervolgonderwijs kwalificerende vakken Nederlands, Engels en een tweede moderne vreemde taal. Wiskunde kan men daartoe ook rekenen, maar dat vak kent per profiel verschillende vormen. Daarnaast vormen de verplichte vakken Algemene Natuurwetenschappen (ANW), Maatschappijleer en CKV een drieslag in de maatschappelijke toerusting van de leerlingen.

Tegelijk met de invoering van de Tweede Fase wordt in verschillende nota’s en adviezen (o.a. Stuurgroep, 1994a, b) een vernieuwde didactiek gepropageerd: het Studiehuis. Dit didactisch ideaal vertoont sterke overeenkomsten met de TVS-didactiek van de Basisvorming. Het traditionele en overwegend klassikale onderwijs sluit niet meer aan bij de manier waarop de huidige leerlingen leren. Docenten moeten rekening houden met de verschillende leerstijlen van leerlingen (o.a. Vermunt, 1992) en het actief en zelfstandig leren bevorderen. Dit zou de motivatie, verantwoordelijkheid en betrokkenheid van leerlingen gunstig beïnvloeden (Boekaerts & Simons, 1993). Deze “gestuurde zelfwerkzaamheid” (Stuurgroep, 1994a, p. 19) is overigens nooit wettelijk vastgelegd en scholen zijn niet verplicht om het Studiehuis te implementeren (Stuurgroep, 1996). De pedagogisch-didactische aanpak staat echter wel genoemd in de toelichting op de

onderwijswetgeving en deze wordt door de Onderwijsinspectie gebruikt bij de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs. Scholen zijn daarom allerm minst geheel vrij om een pedagogisch-didactische aanpak te kiezen (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008; Kips, 2003).

## **8 Kunstvakken in de Tweede Fase**

In de Tweede Fase worden verschillende nieuwe vakken geïntroduceerd en het kunstvak CKV1 is er daar één van. In de Cultuurnota 'Pantser of Ruggengraat' waarin het vak wordt aangekondigd, is het idee erachter als volgt geformuleerd: "Mensen, vooral jonge mensen, moeten beter worden toegerust om een eigen weg te vinden in het overstelpende aanbod van cultuuruitingen, met nadruk op het zelfstandig leren kiezen voor kwaliteit" (Nuis, 1996, p. 6). Het vak is bedoeld voor leerlingen op de havo en het vwo. Gymnasiasten krijgen een eigen variant: Klassieke en Culturele Vorming. In 2003 wordt nog een variant van CKV1 ingevoerd: leerlingen op het vmbo krijgen het vak CKV (zonder de toevoeging 1). De algemene doelstelling van CKV1 is dat leerlingen een gemotiveerde keuze leren maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. Dat wordt vooral bereikt door middel van ervaring met deelname aan culturele activiteiten. Leerlingen moeten minstens 6 (havo) of 10 (vwo) verschillende voorstellingen, tentoonstellingen en/of collecties voor beeldende kunst en/of vormgeving bezoeken of literatuur lezen. Kennis over kunst en cultuur is secundair en komt aan de orde in een aantal thema's. Ook de eigen praktische activiteiten vormen maar een beperkt deel van het vak en dienen als voorbereiding of verwerking van de culturele bezoeken. Het nieuwe vak wordt afgesloten met een schoolexamen dat bestaat uit een zogeheten kunstdossier. In dit kunstdossier zijn verslagen van culturele activiteiten, de behandeling van bepaalde thema's en resultaten van praktisch werk opgenomen.

Enkele auteurs (De Haan en Knulst, 2000; Kempers, 2000) zijn van mening dat het vak CKV1 een duidelijk richtsnoer voor wenselijke culturele activiteiten nodig heeft in de vorm van een canon. Dat is echter juist niet wat de vormgevers van het vak voor ogen staat. Benadrukt wordt het ervaringsgerichte karakter van het vak en de eigen keuze van de leerling: het is niet de bedoeling dat alle leerlingen dezelfde concerten en voorstellingen bezoeken. Voor CKV1 krijgen leerlingen geen cijfer, maar het vak moet 'naar behoren' afgesloten worden. Cijfers geven voor de deelname aan culturele activiteiten wordt als contraproductief beschouwd (Vakontwikkelgroep Culturele en Kunstzinnige Vorming, 1995).

Om in de kosten voor culturele bezoeken tegemoet te komen ontvangen CKV1-leerlingen en docenten via het ministerie van OCW CKV-bonnen ter waarde van € 22,50 (aanvankelijk f 50,-) die bij de meeste culturele instellingen ingewisseld kunnen worden. Als na enkele jaren blijkt dat een aanzienlijk percentage van de bonnen aan filmbezoek

wordt besteed, is dit voor het ministerie van OCW geen reden de bestedingsvrijheid van de bonnen te beperken (Dinjens, 2008). Dat zou in strijd zijn met het uitgangspunt van CKV1. Scholen en docenten gaan in de praktijk heel verschillend om met het al of niet toestaan van bepaalde culturele activiteiten zoals filmbezoek of popconcerten (SLO, 1998; Vogel & Veugelers, 2000).

Naast CKV1 wordt voor leerlingen die het profiel Cultuur en Maatschappij kiezen ook een nieuw kunstzinnig profielvak ingevoerd. Het concept examenprogramma van dit kunstvak wordt in 1996 aangeboden aan OCW, maar door het ministerie niet geaccepteerd. Het voorgestelde vak omvat een grote praktische component in één van de kunstdisciplines (beeldend, dans, drama of muziek) en zou daarom te specialistisch zijn. Om een kunstvak toch als verplicht profielvak voor havo en vwo in te voeren moet een nieuw programma worden ontwikkeld met als belangrijke voorwaarde dat het een grotere algemene en theoretische component omvat. Dat wordt het combinatievak CKV2,3. CKV2 is een theoretisch vak. In CKV2 worden de belangrijkste periodes uit de cultuurgeschiedenis behandeld en leren de leerlingen verschillende vormen van kunst en cultuur kennen in de context van een bepaalde tijd. CKV3 richt zich op één van de kunstdisciplines (beeldend, dans, drama of muziek) en omvat praktijk en vaktheorie.

## **9 Kritiek op het Studiehuis en de invoering van de ‘vernieuwde Tweede Fase’**

Net als bij de Basisvorming komt er snel na de invoering van de Tweede Fase kritiek op de overladenheid van het lesprogramma. Er zijn te veel vakken, de vakken zijn versnipperd en leerlingen klagen over de grote hoeveelheid werkstukken die van ze gevraagd wordt. Verlichtingsmaatregelen worden doorgevoerd en scholen krijgen meer zeggenschap over de invulling van het programma. Dit lost de problemen niet per se op, maar ze worden geplaatst onder de verantwoordelijkheid van de scholen zelf (Profielcommissies, 2006). Eind 2005 en in de loop van 2006 breekt de discussie over het Studiehuis echt los. Universiteiten en hogescholen zijn ontevreden over de vakspecifieke kennis en vaardigheden van de eerstejaars studenten. Met de invoering van het Studiehuis waarin de nadruk ligt op vaardigheden en zelfstandig en actief leren is de noodzakelijke kennisoverdracht sterk achteruit gegaan gedaan, aldus de critici.

Vanaf september 2007 is een aantal herzieningen van de Tweede Fase van kracht geworden. De herzieningen zijn gericht op minder versnippering van het lesaanbod en minder overladenheid, maar ook op meer individualiteit (Profielcommissies, 2006, p. 139). Leerlingen hebben voortaan meer keuzevrijheid, omdat profielen niet meer alleen verplichte profielvakken omvatten, maar ook zogeheten profielkeuzevakken. Zo moeten leerlingen in het profiel Cultuur en Maatschappij één cultureel vak kiezen uit de volgende mogelijkheden: CKV2,3 (omgedoopt tot ‘Kunst’), de kunstvakken ‘oude stijl’ (muziek, tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen), filosofie, de moderne vreemde talen en

voor gymnasiumleerlingen ook de klassieke talen. Het oorspronkelijk verplichte kunstvak CKV2,3 in het profiel Cultuur en Maatschappij is daarmee vervallen. De reden daarvan is de te beperkt geachte kwalificerende werking van een kunstvak voor veel vervolgstudies. Het vak CKV1 (omgedoopt tot CKV) behoudt wel zijn positie als verplicht en algemeen socialiserend vak, maar de nadruk op de eigen keuzes en ervaringen van leerlingen staat ter discussie. De Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006, p.58) schrijft dat bij de verdere vormgeving van het vak “meer kennis en substantie” gevraagd moet worden en voegt daaraan toe dat “men in de cultuurhoek in het algemeen wat dat betreft zich wel wat meer zou mogen spiegelen aan collega’s uit de bètahoek”. De minister van OCW die enerzijds opname van de canon in de kerndoelen bepleit, houdt bij CKV vast aan een leerlinggerichte benadering en ziet het als voordeel dat leerlingen met de in oktober 2008 ingevoerde cultuurkaart juist zelf een keuze kunnen maken uit het culturele aanbod. “Als je ergens heen móét, is de lol er snel af”, aldus minister Plasterk (Dinjens, 2008).

## **10 Conclusie en discussie**

De naoorlogse onderwijshervormingen in Nederland zijn gericht op verbetering van de kwalificerende doelstelling van het onderwijs en hebben geleid tot een toenemende individualisering. Scholen hebben meer autonomie gekregen om het onderwijs zelf in te richten en de individuele keuzes van leerlingen zijn steeds meer centraal komen te staan. Met de invoering van de Tweede Fase en de gewenste didactiek van het Studiehuis heeft de individualisering haar voorlopige hoogtepunt bereikt. De belangrijkste structuurwijzigingen worden niet teruggedraaid, maar het propageren van een leerlinggerichte didactiek en het steeds globaler beschrijven van vakinhouden zijn inmiddels wel verlaten. Zo adviseert de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen dat de overheid zich niet meer met de didactiek bemoeit en in plaats daarvan moet komen tot een canonisering van kennis in de diverse vakgebieden waarmee een gemeenschappelijke kennisbasis ontstaat (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). De overheid moet deze concrete kennisbasis vervolgens vastleggen in eindtermen.

De ontwikkelingen in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs zijn sterk beïnvloed door de algemene onderwijsveranderingen, maar volgen niet eenduidig de algemene trend naar individualisering. Het beeld wordt gecompliceerd door de verschillen in gewenste didactiek en inhoud van de actieve, receptieve en theoretische componenten van kunstvakken.

De theoretische component (kunstgeschiedenis, muziekgeschiedenis etc.) gaat samen met een meer leerstofgerichte benadering. Die theoretische component is in de loop der jaren steeds belangrijker geworden. Dit heeft te maken met pogingen van de kunstvakken om hun marginale plaats in het curriculum te verlaten door in plaats van een

socialiserende een meer voor vervolgonderwijs kwalificerende taak in het onderwijs te vervullen. Dat doen ze vooral door na de invoering van de Mammoetwet examenvakken te worden. Dat leidt tot een toename van de centraal examineerbare theoretische component en tot een meer leerstofgerichte aanpak. Hetzelfde doet zich voor wanneer men in de Tweede Fase een cultureel theoretisch kunstvak als verplicht vak in het profiel Cultuur en Maatschappij geaccepteerd wil krijgen.

In tegenstelling tot de theoretische component gaat de actieve component vaker samen met een leerlinggerichte aanpak. Eigen kunstzinnige activiteiten zijn bij uitstek het domein van de constructie, interpretatie en voorkeuren van individuele leerlingen. De actieve kunsteducatie kent een lange traditie van doelen gericht op de zelfexpressie en creativiteit van de leerling. Empirisch onderzoek laat overigens zien dat in de onderwijspraktijk die gewenste leerlinggerichte didactiek maar ten dele wordt gerealiseerd (Inspectie, 1999d; Haanstra, Wagenaar & Van Strien, 2006). Beperkte voorkennis van leerlingen, beperkte tijd en het moeten voldoen aan kerndoelen leiden eerder tot een sterke structurering van het onderwijs door de docent.

De receptieve component van de kunstvakken (het kijken en luisteren naar kunst) stond tot de invoering van de Mammoetwet in het teken van de overdracht van traditionele cultuur (klassieke muziek, toneel, museale beeldende kunst). Daarna is het door het toegenomen cultuurrelativisme en de groeiende invloed van jeugdcultuur steeds leerlinggerichter geworden. Dit is uitgemond in het vak CKV1 in de Tweede Fase waarbij eigen ervaringen en keuzes van leerlingen en de reflectie daarop het uitgangspunt vormen. Maar ook in de praktische uitvoering van dit vak zijn verschillende invullingen door scholen en individuele docenten aan de orde.

De huidige tendens tot canonisering van kennis en het bevorderen van een gemeenschappelijke culturele identiteit zal ook de kunstvakken beïnvloeden. Dat zal zich kunnen uiten in de verhouding tussen de verschillende componenten (wordt de theoretische component verder versterkt of niet?) en op de invulling van de receptieve component: hoe leerlinggericht blijft de keuze voor de kunst die in schoolverband bekeken en beluisterd wordt? Omdat CKV1 een sterke receptieve component omvat, maar daarnaast ook actieve en theoretische componenten, is dit vak bij uitstek interessant om de richtingenstrijd nader te bestuderen.



## Hoofdstuk 3

# Short-term Effects of Compulsory Multidisciplinary Secondary School Arts Education on Cultural Participation in the Netherlands\*

### 1 Introduction

A process of cultural divergence between generations has emerged in the Netherlands: the interest in conventional culture (museums, classical music, opera, theater plays) shows a stabilization or even an upward trend in generations born before 1960 and a downward trend in the generations born after 1960. The younger generations increasingly focus on popular culture, such as pop music, films, games, DJ and VJ events, etc. This is not a Dutch phenomenon only: some other European countries, especially Great Britain, show the same cultural divergence (De Haan & Van den Broek, 2003). Also in the U.S., attendance rates show an aging audience for high culture art forms (Dimaggio & Mukhtar, 2004; National Endowment for the Arts, 2009).

The waning interest among younger generations has been attributed to factors as changes in socialization in family and schools, upward mobility of lower social classes, individualization, the breaking down of traditional cultural hierarchies and the rise of youth culture together with a growing media consumption (e.g. Janssen, 2005). Because the

---

\* Dit hoofdstuk is als artikel gepubliceerd in *Studies in Art Education* (Damen, Nagel & Haanstra, 2010).

dominance of socialization in popular culture will have lasting effects during a person's lifetime, it is not to be expected that the younger generations will (re)turn to high art preferences when reaching middle age. And even though the days are gone that Dutch cultural policy was only based on the distribution of high culture, the decline of attendance rates of younger generation to publicly subsidized arts institutions (museums, concert halls, theaters) became a concern for the government. In the long run, a lack of public interest will threaten the legitimization of governmental support for the arts and the arts institutions.

Therefore, policy makers thought measures should be taken to increase interest in the arts among youth. They considered arts education at school to be most suited to stimulate cultural activities and to evoke more positive attitudes towards art. The Dutch Ministry of Education, Culture, and Science introduced in 1999 a new form of compulsory arts education in the secondary school system, directly aimed at stimulating participation in art and cultural activities. The course is called 'CKV1' (in Dutch: 'Culturele en Kunstzinnige Vorming 1', which can be translated as 'Cultural and Artistic Education'). CKV1 is compulsory for all students at the middle and higher levels of secondary education in grade four.

The general goal of CKV1 is that students learn to make a motivated choice of cultural activities that are meaningful to them. This is done on the basis of participation in cultural activities, practical activities (e.g. studio art, dancing, singing, acting) and reporting and reflecting on the cultural activities in an 'arts portfolio'. The CKV1 examination programme states that the cultural activities should be of a 'generally recognized quality' but also that they should reflect the students' own interests. The broad formulation of the examination programme allows schools much freedom to determine the contents and organization of the course. Between the extremes of schools at which students choose all cultural activities themselves and schools at which teachers decide what activities will be attended, the large majority favors a limited freedom of students' choice. They aim for a balanced choice between art disciplines and genres.

CKV1 differs radically from traditional types of arts education in secondary school such as drawing and music. The new course strongly emphasizes attendance at cultural events such as exhibitions, movies, concerts, dance performances and plays. Depending on the level of secondary education (middle or higher), students have to participate in at least six to ten cultural activities during the course. To compensate for the costs of these activities, the Ministry of Education, Culture, and Science provides students with vouchers, credit slips worth about 22 Euros, as well as a discount card for theaters, art museums, cinemas, and other cultural institutions.

Practical art activities of students form only a small part of the course. They can take the form of dance or theater workshops to prepare students for attending performances



or to make paintings or poems as ways to interpret cultural activities in addition to the written reflections for the arts portfolio. Unlike in the traditional arts courses the practical activities are not an end by themselves and are not graded.

Traditional arts education focus on one art form – music, visual arts, theater, or dance – whereas CKV1 covers all art forms including literature and is therefore preferably taught by a multidisciplinary team of teachers.

Another innovation is that enrollment in CKV1 is compulsory for all middle and higher secondary school students. In the past, arts education at the second stage of secondary school was offered only to those students who had chosen arts education as part of their examination courses – and therefore to those who already had an interest in art. However, another form of selection – on educational level – has been introduced, since CKV1 in the period under examination is only offered at the middle and higher levels of secondary education: senior general (HAVO) and pre-university (VWO) education. The former has a study load of 120 hours, the latter a study load of 200 hours.

## **2 Research questions**

The CKV1 curriculum emphasizes the importance of students' individual choices and the general idea is not to prescribe a canon of 'legitimate' cultural activities. That the cultural events should be of 'recognized quality' - as stated in the examination programme - can be interpreted in different ways and can cover a wide range of cultural activities. Even though teachers have a task in guiding and informing the students, it is possible that the students' choices are not the same as the cultural activities that the Dutch government has in mind when it is concerned about the decreasing cultural participation of youth. This article examines if the secondary school students enrolled in CKV1 participate more frequently in cultural activities and whether their cultural attendance is of more 'recognized quality'.

Whereas the cultural activities are mandatory, the possible effect of a new course to develop positive attitudes towards art is of a different kind, since a positive attitude cannot be imposed. The student-oriented approach is supposed to increase the motivation of the students to learn and may therefore also lead to a more positive attitude towards art. The second research question is whether CKV1-students show a more positive attitude towards art as compared to those who are not enrolled in the course.

Furthermore, the societal success of the course also depends on the degree to which the course brings all these students into contact with arts. The principle of individual choice has the risk of being effective only for potential art lovers. In that case, new or complex art forms are still opted for only by those who have already been socialized in them, while those who have not been interested beforehand may stick to the more popular and mainstream cultural activities. According to Bourdieu & Darbel (1991), this means that the existing cultural differences are 'reproduced' by school. In contrast, it is also

possible that those groups, which have been traditionally underrepresented in cultural activities, use the course CKV1 to learn about the culture of their schoolmates whose life and history is reflected in the dominant culture recognized by the Dutch government. This means that CKV1 would at least partially compensate for the initial disadvantage of those who did not receive in their family environment encouragement of cultural practices (Bourdieu & Darbel, 1991). The extent of the effects of CKV1 on students of different minority status, family background and gender is examined in the third research question.

### **3 Data**

The data we use in this article are collected by means of classroom surveys, which were held amongst third, fourth, and fifth year students (age 15-17) of different levels of Dutch secondary education. The data are collected in 1998, 2000, and 2001, as part of the research project 'Youth & Culture', a set of related cross-sectional and panel studies on cultural participation by adolescents and young adults in the Netherlands (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002). The total sample comprised 3851 students from 291 classes of 68 schools in 14 towns throughout the Netherlands.

### **4 Measurement**

We used several indicators for cultural participation, each providing a separate test for the effects of CKV1. All students answered similar questions about their participation in high and popular culture, as well as about their attitude towards art. The 2000 and 2001 cohorts also reported the name of the film, museum, and theater performance that they last attended.

#### *4.1 Participation in high and popular culture*

Students were asked the number of times they visited nine different cultural activities during the last 12 months. The items represent the main cultural activities that could be attended within the context of CKV1<sup>1</sup>. They were adapted from the Dutch Social and Cultural Planning Office and have proven to be valid and reliable indicators of cultural consumption in the Netherlands (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1995).

For the analyses, a distinction was made between high and popular culture, because, in general, cultural activities tend to cluster in these two (related) patterns of cultural behavior. Visitors of museums tend to go to the theater and classical concerts as well, whilst those who go to the movies are also likely to go to pop concerts. Both

---

<sup>1</sup> CKV1-students can choose among cultural activities such as cultural heritage, architecture, reading literature, poetry, and sometimes (when the teacher agrees) consumer product exhibitions, antique shows, et cetera, but we only asked about the main nine government supported cultural activities. These nine items are proven to be valid indicators for overall cultural participation in the Netherlands.

dimensions of cultural participation are associated with slightly different social background mechanisms: high culture participation is strongly related to education, whilst popular cultural participation has much more to do with age. Furthermore, the decreasing interest among younger generations concerns high culture, not popular culture, which also reflects the two-dimensionality of cultural participation. It is therefore interesting to study the effects of CKV1 on high and popular cultural participation separately.

High culture is represented by attendance at museums, theaters (live performances and plays), cabarets, ballets, and classical concerts. Popular culture is represented by attendance at cinemas (movie-theaters), pop concerts, DJ/VJ events, and youth events (all kinds of events, organized for young people). Factor analysis, a technique to determine the number of dimensions in a set of items, confirmed the division in the two kinds of cultural participation. In addition, a reliability analysis was performed to see if the items in each dimension reflected the underlying concepts sufficiently. The analyses indicated that they did, though moderately, with Cronbach's alphas of 0.61 (high culture) and 0.54 (popular culture). Cronbach's alpha is a method to measure internal consistency between the items and is scaled from 0 (no internal consistency) to 1 (highest internal consistency).

#### *4.2 Attitude towards arts and culture*

The attitude towards arts and culture was measured by asking students to what extent they agreed or disagreed with 10 positive and negative statements (in four categories), presented in Table 1. Factor analysis showed that these items represented one underlying dimension, which could easily be interpreted as the attitude (positive – negative) towards art.

Reliability analysis also revealed that the items are indicators of the same concept, with a Cronbach's alpha of 0.80.

#### *4.3 Complexity of cultural participation*

The 'quality' of cultural participation is operationalized as the complexity of the cultural activities attended. The concept of complexity is derived from the 'information processing theory' of art consumption (Ganzeboom, 1984), which states that the preferred level of complexity increases with artistic training, as this training will add knowledge required to successfully solve the 'problem' the art work poses. Students of cohorts 2000 and 2001 were asked to fill in the movie, museum, and performance they last attended. Experts in the field of cultural consumption judged the titles of the reported films, museums, and theater performances. They were requested to express their judgments on a scale from 0 (least complex: no background knowledge required) to 6 (most complex: requires a strong mental effort) (Table 1). Complexity applies to all art disciplines and genres and does not coincide with high versus popular culture.

Table 1: Descriptive statistics dependent variables. Percentages

Participation in high culture: at least once in last 12 months (N = 3834)				
	Museum		61.1	
	Theater		32.9	
	Cabaret		17.8	
	Classical concert		11.2	
	Ballet		8.3	
Participation in popular culture: at least once in last 12 months (N = 3839)				
	Cinema		95.0	
	DJ/VJ event		47.4	
	Pop concert		46.9	
	Youth event		35.9	
Attitude toward art: agree / strongly agree (N = 3834)				
	Reading makes one think		82.1	
	Classical music is also for the young		61.3	
	Theater is best for others		50.4	
	I admire classical musicians		36.2	
	Museums are for the elderly		28.7	
	Classical music is for sissies		21.8	
	Art lovers are disgusting		20.1	
	Arts make friends		17.4	
	Reading is for the elderly		11.4	
	Theater makes me ashamed		9.2	
Complexity of last attendance		<i>Theater</i>	<i>Museum</i>	<i>Film</i>
0 – 2	least complex	47.4	11.1	75.6
2 – 4	moderately complex	38.5	77.4	22.7
4 - 6	most complex	14.1	11.5	1.8
	N	927	1546	2127

Source: Youth & Culture (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002)

Table 2 presents some examples of the resulting complexity ratings of movies, museums, and performances. It should be noted that the measure of complexity is only available for a selection of students who actually attended a film, a theater or a museum, thus leaving out the students who did not participate.

Table 2: Complexity ratings (0-6) of films, museums, performances (examples)

least complex (0-2)	moderately complex (2-4)	most complex (4-6)
museums		
Torture museum Amsterdam (0.00)	Anne Frank House Amsterdam (2.63)	Musee D'Orsay Paris (4.00)
Dungeons London (0.00)	Van Gogh Museum Amsterdam (3.45)	Witte de With Rotterdam (4.83)
Madame Tussaud Amsterdam (0.75)	Boijmans van Beuningen Rotterdam (3.86)	Museum of Modern Art San Francisco (5.33)
Railway Museum Utrecht (1.50)	Louvre Paris (3.90)	
performances		
Skate show (0.00)	Cabaret Hans Teeuwen (2.55)	Mattheus Passion (4.30)
Eurodisney show (0.00)	Cabaret Purper (3.00)	Orpheus (4.98)
Holiday on Ice (0.60)	Dance Performance Introdans (3.90)	Antigone (5.00)
Musical Fame (1.22)		Tosca (6.00)
films		
American Pie (0.00)	Sixth Sense (2.72)	Lola Rennt (4.00)
The World is Not Enough (0.00)	Blair Witch Project (2.88)	La vie rêvé des anges (4.80)
Notting Hill (0.91)	American Beauty (3.55)	
Star Wars (1.11)	Magnolia (3.86)	

#### 4.4 Education and enrollment in CKV1

Figure 1 presents the Dutch school system, which differentiates mainly between lower, middle and higher levels of secondary education. The representation of CKV1 in Figure 1 pertains to the new secondary school curriculum, as introduced in 1999. In the sample this situation holds for the students who were interviewed in 2000 and 2001. Those who were interviewed in 1998 fell under the old school system and, consequently, did not follow

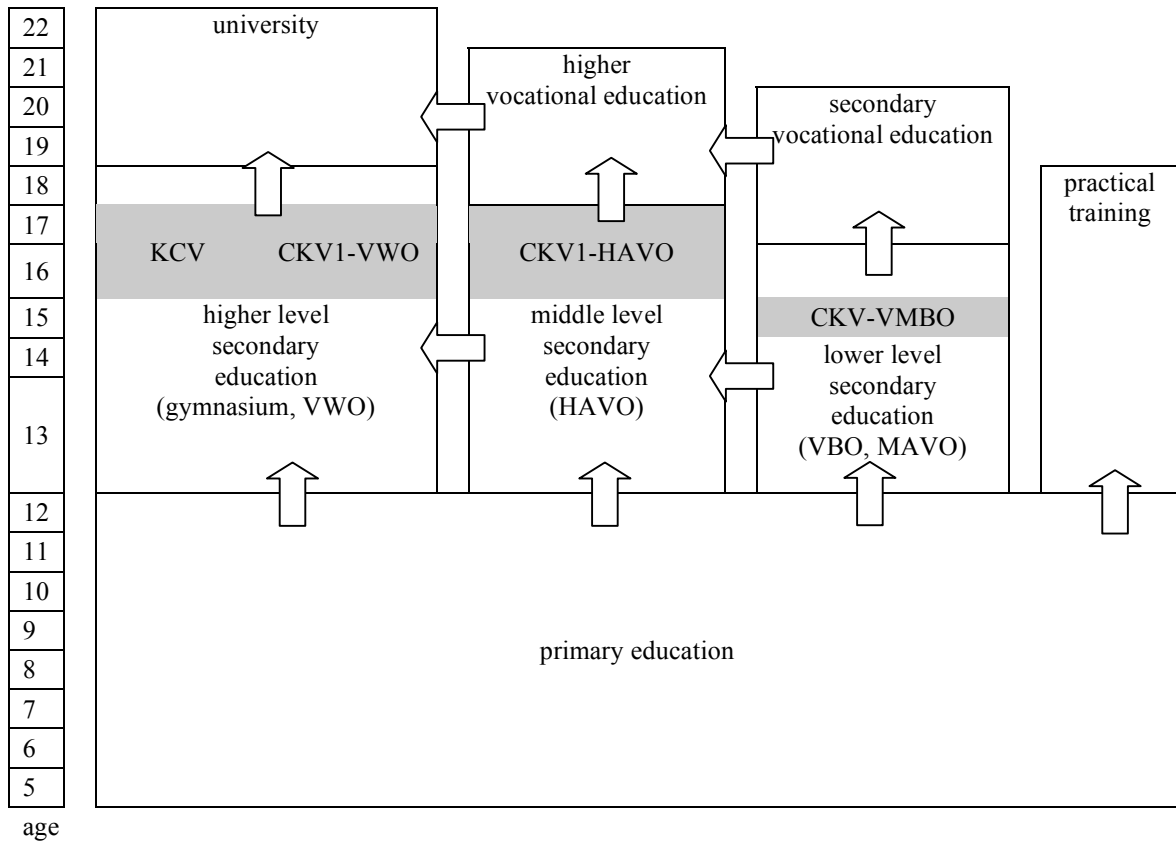


Figure 1: Diagram of the Dutch Educational System.

CKV1. In the new curriculum, those who are enrolled in CKV1 are students of middle (HAVO) and higher secondary education (VWO).

The highest level in Dutch secondary education is the gymnasium track. The only difference with VWO is that gymnasium students are taught Latin and ancient Greek. These students follow a variant of CKV1, called KCV, which focuses on classical antiquity and does not require a fixed number of cultural activities.

A shortened and somewhat different variant of the course, requiring four different cultural activities and a study load of 40 hours has been implemented at the lowest levels of secondary education (VBO, MAVO), since 2003. Notice that this variant was therefore not yet fully implemented during this study with the exception of two schools in an experiential phase. Students at VBO, MAVO take the course CKV-VMBO in their third year of secondary education (at age 14).

To estimate the effects of CKV1 (and its variants) we compare the cultural participation by students who are and who are not enrolled in CKV1. In the sample, students who are enrolled in CKV1 are, as explained above, middle and higher level students in school year four and five, who are interviewed in 2000 or 2001. In the analyses they are compared with students who are not enrolled in CKV1, because (a) they were

Table 3: Descriptive Statistics of Independent Variables

Educational level		
	Lower: pre-vocational (VBO)	16.8
	Lower: junior general (MAVO)	14.4
	Middle: senior general (HAVO)	31.0
	Higher: pre-university (VWO)	28.1
	Higher: gymnasium (GYM)	9.7
School year secondary education		
	Year 3 (age $\approx$ 14)	43.8
	Year 4 (age $\approx$ 15)	45.4
	Year 5 (age $\approx$ 16)	10.8
Enrollment CKV1 (N = 3851)		
	CKV lower level (CKV-VMBO)	1.3
	CKV middle level (CKV1-HAVO)	12.6
	CKV higher level (CKV1-VWO)	11.7
	CKV higher level gymnasium (KCV)	2.6
Parents' Cultural Participation: at least once in last 12 months (N = 3851)		
	Cinema	69.3
	Museum	64.4
	Pop concert	49.3
	Theater	31.7
	Cabaret	30.9
	Classical concert	30.4
	Ballet	14.0
Ethnic Minority Status		
0	Parents and child all born in Western country	82.0
$\frac{1}{3}$		4.5
$\frac{2}{3}$		8.0
1	Parents and child all born in non-Western country	5.5
Female		47.9

Source: Youth & Culture (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002)

interviewed before the introduction of CKV1, in 1998, (b) because they were interviewed in year three of middle or higher level of education or (c) because they attended lower secondary education (VMBO). Table 3 presents information on the level of education, enrollment in CKV1 and school year.

#### 4.5 *Parents' cultural participation, ethnic minority status, and gender*

Parents' cultural participation was measured by similar items as were presented to the students (with the exception of DJ/VJ events and youth events) and came from two sources. Firstly, the students' reported on the cultural participation by both parents (cohort 1998), or by their mother (cohorts 2000 and 2001). Secondly, in September 2000 (cohort 1998) and 2002 (cohorts 2000 and 2001), one of the parents themselves received a postal survey on their cultural participation and attitudes towards culture. The response rate among the parents was 49.9%. The measure of the parents' cultural participation was constructed by first using the information that the parents had provided themselves. When this information was missing, it was estimated from the children's reports.

The measure of ethnic minority status was based on the country of birth of students and their parents. A value of 0 implies that the child and both parents are born in a Western country; a value of 1 implies that all three were born in non-Western countries. The measure can also take values in between, implying that one or two members of the family were born in a non-western country (in most cases one or both parents). Finally, the data comprises 47.9 % female students.

## 5 **Method of analysis**

To test the hypotheses we used linear regression models: a set of statistical techniques that allows one to assess the relationship between one dependent variable (e.g. cultural participation) and several independent variables or indicators. For each of the different indicators of cultural participation we examined to what extent differences in the degree of participation were caused by enrollment in CKV1 (in its different variants). To make a stronger argument that an effect of CKV1 is indeed caused by enrollment in the course - and not by other social background characteristics - education and age (school year) were also included in the analyses. The effects of CKV1 can, therefore, be interpreted as the differences in cultural participation that result from enrollment in CKV1. The other independent variables were parents' cultural participation (with the indicator of parents' response), gender and ethnic minority status. These variables were included to decide whether the effects of CKV1 differed between students of culturally active and non-active families, between boys and girls, and between students of different ethnic minority status.

As the data are hierarchically organized in four levels (samples of schools, cohorts within schools, classes within cohorts, students within classes), we applied models appropriate to analyze these kinds of data, so called hierarchical regression models (Snijders & Bosker, 2000).



## 6 Results

### 6.1 Cultural participation and attitude

Table 4 presents the results of the analysis of participation in high culture, popular culture, and attitude towards culture. The effects of CKV1 are in the first five rows of the table and are also depicted in Figure 2. The first column in Table 4 shows that students taking CKV1 at senior general (CKV1-HAVO) and pre-university (CKV1-VWO) educational levels do indeed participate more in high culture than their schoolmates who are not enrolled in the course. In comparison with their schoolmates of similar educational level and year, their participation in high culture is about 20 points higher at the scale from 1 to 100 (CKV1-HAVO: 21.29; CKV1-VWO: 20.49). The positive effects of CKV1 extend to the variant KCV at gymnasium, though the latter effect is considerably smaller (7.06). The left diagram in Figure 2 also makes clear that enrollment in CKV1-variants at senior general and pre-university education is associated with the largest increase in high culture participation.

The second column of Table 4 presents the effects of CKV1 on participation in popular culture, such as cinema, pop concerts, DJ/VJ events, and youth events. The results indicate that students enrolled in CKV1 also visit popular cultural events more frequently than their schoolmates who are not enrolled in CKV1. The effects apply to students of middle (8.45) and higher (7.11) educational levels including gymnasium students (9.17).

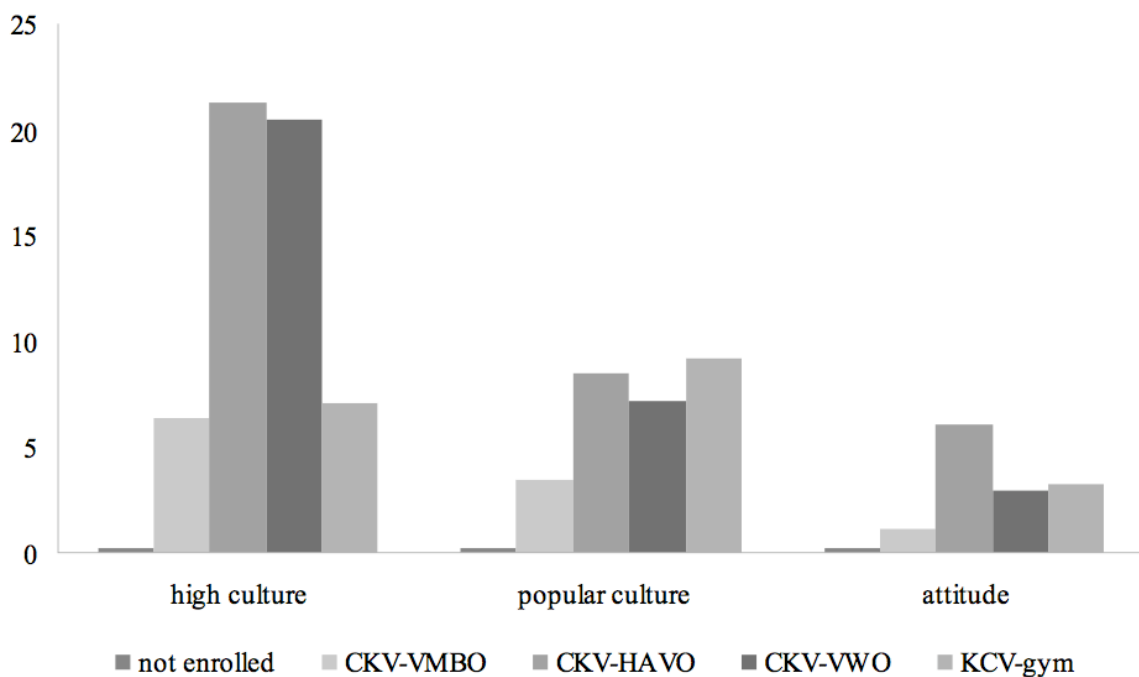


Figure 2: Effects of CKV1 on high culture, popular culture, and the attitude towards art.

Table 4: Participation in high culture, popular culture and attitude toward art (1–100): estimates of the multivariate hierarchical linear model (unstandardized coefficients and standard errors)

	high culture		popular culture		attitude toward art	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Fixed effects:						
Enrollment in CKV1						
Not enrolled (ref.)	0		0		0	
Lower level (CKV-VMBO)	6.39	4.34	3.45	4.99	1.09	4.57
Middle level (CKV1-HAVO)	21.29	2.03 *	8.45	2.23 *	6.09	2.16 *
Higher level (CKV1-VWO)	20.49	1.98 *	7.11	2.18 *	2.92	2.10
Higher level gym (KCV)	7.06	3.53 *	9.17	3.83 *	3.25	3.73
Educational level						
Lower: vocational (VBO)(ref.)	0		0		0	
Lower: general (MAVO)	4.04	1.84 *	-3.01	2.15	1.52	1.94
Middle: general (HAVO)	6.12	1.82 *	-3.43	2.19	5.47	1.93 *
Higher: pre-university (VWO)	13.05	1.84 *	-7.03	2.21 *	12.16	1.95 *
Higher: gymnasium	24.45	2.31 *	-12.55	2.82 *	18.22	2.47 *
School year						
Year 3 (age 14) (ref.)	0		0		0	
Year 4 (age 15)	-3.07	1.35 *	-0.84	1.44	0.89	1.41
Year 5 (age 16)	1.76	1.91	4.52	2.07 *	8.53	1.99 *
Parents' cultural participation (0–1)	20.49	1.39 *	13.88	1.63 *	9.86	1.49 *
Female (0–1)	3.26	0.80 *	1.45	0.92	16.40	0.85 *
Ethnic minority status (0–1)	-4.87	1.47 *	-1.19	1.73	8.57	1.57 *
Intercept	27.56	1.54 *	44.42	1.88 *	28.90	1.64 *
Random effects:						
School variance (N=68)	0		14.19	6.18	0	
School * cohort variance (N=147)	8.43	5.68	6.28	7.35	14.75	6.61
Class variance (N = 290)	22.73	7.21	16.17	8.05	17.58	7.30
Individual variance (N = 3849)	546.73	12.95	751.07	17.76	625.51	14.81

Source: Youth & Culture (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002)

Control variables: indicator missing value parents' cultural participation; outlier school,

\*  $p < .05$

The effects on popular cultural participation are, however, not as large as the effects on high cultural participation. Figure 2 shows that there are differences in popular culture participation between CKV1-students and those who are not enrolled in the course.

In column 3 of Table 4 the effects of CKV1 on the attitude towards art are presented. It turns out that only students of CKV1 at senior general education (CKV1-

HAVO) show a significantly more positive attitude (6.09) than their schoolmates who are not enrolled in the course. Their attitude has therefore become more similar to that of pre-university students, whose attitude towards art is not affected by enrollment in CKV1. CKV1 tends to equalize the differences in attitude and participation between middle and higher level education. In Figure 2 it can be seen that the effects of CKV1 on attitude and also on popular culture participation are small compared to the effects on high culture.

The next five rows in Table 4 make clear that cultural participation varies to a large extent with the level of secondary education. At higher levels of secondary education, the participation in high culture increases. The same holds for the attitude towards culture, which is more positive among students of higher education. For popular culture the relation is in the opposite direction: at higher levels of education students participate less. The relation with school year differs across the three indicators of cultural participation. Participation in popular culture increases with school year, and also the attitude towards art becomes more positive. However, the lowest high culture participation is found among students in their fourth year, whilst there is no difference between third and fifth year students.

When we look at the other independent variables as parents' cultural participation, gender, and ethnic minority we observe that, next to CKV1 and educational level, the other important determinant of cultural participation is cultural participation by the family of origin, as has been previously reported (Van Eijck, 1997; Nagel & Ganzeboom, 2002; Van Wel, 2006). The differences between students from culturally active and less culturally active families are large, especially in high cultural participation. We also note that female students show a higher interest in high culture, as indicated by their higher participation in these kinds of activities and especially in their attitude. This result has also been found in other studies (Bihagen & Katz-Gerro, 2000). Migrant students appear to be far more positive in their attitude than their non-migrant schoolmates, but actually participate less in high cultural activities. Other reports also point more or less in the same direction (e.g. Van den Broek & Keuzenkamp, 2008; Van Wel, 2006).

Next, we tested whether the effects of CKV1 differed according to parents' cultural participation, gender, and ethnic minority status. It turned out that none of the interactions between enrollment in CKV1 and gender, parents' cultural participation and ethnic minority status was significant. This means that the effects of CKV1 on cultural participation and attitude apply equally to students of different family backgrounds, ethnic minority status, and gender.

## 6.2 Complexity of cultural participation

Among students who participate in cultural activities, to what extent does CKV1 affect the kinds of cultural activities they are attending? Are the cultural activities of 'recognized

quality' as was prescribed by the examination programme? This is measured by the concept of complexity. Table 5 presents the analyses of the complexity of the film, museum, or performance last attended. The results show no significant effects of the main variants of CKV1 (CKV1-HAVO and CKV1-VWO). There are no differences between CKV1 students and other secondary school students in the complexity of the theater performance, museum, or movie last attended. Only gymnasium students visit significantly more complex theater than those who are not enrolled in the course. In addition, there is an effect of CKV1 at lower secondary education on the complexity of museums or exhibitions visited. Students of pre-vocational and junior general education who have taken the course CKV-VMBO visit more complex museums and exhibitions as compared to other students at the same educational level.

There are hardly any differences according to educational level and parents' cultural participation either. Higher level students tend to visit more complex theater performances, but the complexity of museums and movies does not vary with educational level. Parents' cultural participation does not influence the complexity of the cultural visits to museums and performances, but enhances the complexity of the films attended. The absence of family effects on the complexity of museum and theater performance is rather unexpected, given the well-known family effects on cultural participation. Apparently, for these two kinds of high culture, parents seem to decide whether or not to attend a cultural event, but once culturally active, they do not have so much to do with the kind of cultural activities chosen.

No consistent differences in the effects of CKV1 between the different social status groups were observed when testing the interaction between enrollment in CKV1 and social background characteristics. The effect of CKV1 on the complexity of the cultural activities attended applies equally to students with culturally active parents and those with less culturally active parents and to students from a Western or non-Western ethnic minority. This finding accounts also to male and female students.

## **7 Conclusion and discussion**

The multidisciplinary arts education course CKV1 has been implemented in 1999 in Dutch secondary education. With compulsory attendance at cultural activities as the core of the course, one of its goals is to stimulate cultural participation among Dutch youth. This article has analyzed whether the introduction of this course has the desired effects on cultural participation and attitudes towards art.

The main conclusion is that students are indeed more active cultural consumers while taking the course. The effects are largest for high cultural participation, but also apply to popular culture. The effects of CKV1 on attitudes towards art are less convincing: they only apply to senior general education students and are smaller compared to the

Table 5: Complexity of theater performance, museum, cinema last attended (0–6): estimates of the multivariate hierarchical linear model (unstandardized coefficients and standard errors).

	complexity theater performance		complexity museum		complexity cinema	
Fixed effects:	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Enrollment in CKV1						
Not enrolled (ref.)	0		0		0	
Lower level (CKV-VMBO)	0.55	0.50	0.52	0.24 *	0.02	0.17
Middle level (CKV1-HAVO)	0.08	0.25	0.20	0.20	0.09	0.14
Higher level (CKV1-VWO)	0.04	0.21	0.08	0.17	-0.07	0.11
Higher level gym (KCV)	0.59	0.27 *	-0.10	0.22	0.07	0.16
Educational level						
Lower: vocational (VBO)(ref.)	0		0		0	
Lower: general (MAVO)	-0.27	0.28	-0.28	0.16	-0.01	0.10
Middle: general (HAVO)	0.27	0.23	-0.04	0.14	-0.02	0.09
Higher: pre-university (VWO)	0.52	0.23 *	0.11	0.15	0.15	0.09
Higher: gymnasium	0.52	0.27 ~	0.22	0.18	-0.02	0.12
School year						
Year 3 (age 14) (ref.)	0		0		0	
Year 4 (age 15)	0.20	0.22	0.25	0.18	0.20	0.12 ~
Year 5 (age 16)	0.43	0.19 *	0.26	0.15~	0.28	0.10 *
Parents' cultural participation (0–1)	-0.04	0.14	0.11	0.07	0.24	0.07 *
Female (0–1)	0.11	0.08	0.10	0.04 *	-0.01	0.04
Ethnic minority status (0–1)	0.44	0.18 *	0.14	0.09	0.05	0.07
Intercept	2.68	0.21 *	3.68	0.11 *	2.09	.07 *
Random effects:						
School * cohort variance (N=115)	0.03	0.03	0.07	0.03	0.03	0.01
Class variance (N = 221)	0.06	0.04	0.10	0.03	0.00	0.01
Individual variance (N = 2245)	1.19	0.06	0.58	0.02	0.74	0.02

Source: Youth & Culture (Ganzeboom & Nagel, 1998-2002)

Control variables: indicator missing value parents' cultural participation, outlier school

\*  $p < .05$ , ~  $p < .10$

effects on cultural participation. The quality of cultural participation, measured as the complexity of the last cultural visit, is not affected by enrollment in CKV1. The effects of CKV1 are largest among students at senior general (HAVO) and pre-university level (VWO). The effects are equally strong, even though the study load and the required number of cultural events attended are smaller at senior general education. The effects of CKV1 are smaller or absent in students of lower secondary education (VMBO) and

gymnasium. The smaller impact of CKV1 at gymnasium (KCV), with its emphasis on arts and culture of the classical antiquity, can be explained by its less compelling nature, as far as attending cultural events is concerned. An explanation for the absence of effects of CKV1 in lower levels of education is that CKV-VMBO was at the moment of our study only implemented at three early adopting schools. That number is apparently not enough to indicate any effects.

The effects of CKV1 apply equally to students of different social backgrounds, gender and ethnicity. CKV1 does however cause some changes in educational differences. Because the effects of CKV1 are stronger at senior general and pre-university levels than at gymnasium, the head start of gymnasium students in cultural participation and their attitudes towards art tends to be reduced somewhat. So one cannot conclude CKV1 strengthens the existing differences in cultural participation, as Bourdieu & Darbels's (1991) hypothesis of cultural reproduction by schools would predict. Nor can one conclude that CKV1 leads to a straightforward compensation of these inequalities. However, CKV1 shows a moderate success of broadening the pattern of cultural activities during the school life of Dutch students. No longer cultural participation is restricted to voluntary extra-curricular activities, nor is it dependent on individual school policy or the enthusiasm of one or two teachers.

In 2007 some major changes in Dutch secondary education were implemented as a result of policy evaluations and political discussions. The CKV1 examination program was hardly altered, even though some experts demanded for stricter criteria for the quality of cultural activities and some propagated a cultural canon as guiding principle for the cultural activities. Instead, even the formulation 'generally recognized quality' of the cultural activities was skipped. CKV1 fits in the Dutch educational model in which only global exit qualifications are formulated and schools have much freedom in the ways they want to attain these qualifications. Imposing a cultural canon is not feasible in this model, unlike in some other European countries. A study by Bevers (2005) shows that in France and Germany and too a lesser degree England, the national canon of high art from the past still dominates the exams in art courses. The Dutch art exams, both the traditional exams in visual arts and music as well as CKV1, pay much more attention to contemporary art and popular art. This means that if other countries consider implementing a mandatory course involving cultural participation, the Dutch model of CKV1 cannot simply be exported in its original form, but will be adapted to the different national educational systems and cultural policies.

## Hoofdstuk 4

# The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands\*

### 1 Introduction

Is it possible to change patterns of cultural participation in a society by introducing a compulsory arts course to the secondary school curriculum? Since 1999, students at middle and higher levels of secondary education in the Netherlands must attend cultural events – such as visits to museums, exhibitions, theatre performances, concerts or films – as part of the arts course ‘Culturele en Kunstzinnige Vorming 1’ (CKV1, in Dutch), which can be translated as ‘Cultural and Artistic Education’. Never before in the history of Dutch secondary arts education has actual attendance at cultural events played such a central part in the arts curriculum. In this paper, we examine whether the introduction of the arts course CKV1 has led to an increase in cultural participation among its students.

The introduction of CKV1 in secondary education forms part of a larger policy plan by the Dutch government that responded to concerns about the decrease in cultural participation among Dutch youngsters. Indeed, attendance at traditional high culture events has declined among recent generations in the Netherlands (Van Eijck and Knulst, 2005). By implementing CKV1 in secondary education, the Dutch Ministry of Education, Culture and Science intended to provide an incentive for young people to take part in cultural events. Furthermore, students are provided with 22-Euro vouchers, which they can use to

---

\* Dit hoofdstuk is als artikel gepubliceerd in *Poetics* (Nagel, Damen & Haanstra, 2010).

pay the entrance fees for the cultural institutions. At the same time, cultural institutions were asked to reconsider their programmes and anticipate the expected increase in the number of adolescent visitors.

CKV1 has cultural participation at its core, as students should engage in and experience culture (Haanstra et al., 2002). The cultural activities seek to provide a mixture of different art disciplines. Art history is important, but is auxiliary to cultural participation. In contrast with previous art courses, knowledge of art and culture is not merely taught by rote learning of historical facts and figures relating to art, but by a thematic approach that stipulates the interrelationships between the different art disciplines. Furthermore, practical art activities carried out by students form a small part of the course and are merely meant to support the preparation and ‘digestion’ of cultural activities, but are no longer an end in themselves. The formal purpose of the course is to enable students to make their own choices from the available range of cultural events. Therefore, the precise cultural events are not prescribed by the school, but are chosen by the students themselves in consultation with their teachers, and are preferably attended individually or in small groups. In line with the philosophy of encouraging individual choices, these cultural activities are not limited to highbrow culture, but may include popular culture as well.

The course is offered in the fourth year of secondary education and in part of the fifth, when students are on average between 15 and 17 years old. The required amount of cultural activities varies with the level of schooling, i.e. 6 at the middle (HAVO) level (senior general secondary education) and 8 at the higher, pre-university education (VWO) level. The exact duration of the course depends upon the educational level (longer at the higher level), the preference of the school (some schools wish to use a more extended period of 2 years) and the individual progress of the students.

Previous programmes of in-school arts education have been found to increase cultural participation persistently (Kraaykamp, 2003; Kracman, 1996), although it must be noted that the effects of specific in-school arts education programmes were small when compared with the influence of cultural socialisation by parents and the educational level achieved (Nagel et al., 1997; Ranshuysen and Ganzeboom, 1993). CKV1 will not necessarily lead to similar outcomes, as the content and didactics of CKV1 differ significantly from the previous arts education programmes in the Dutch secondary school system. Nevertheless, the focus on actual attendance at cultural events, which is similar to the intended outcome, would lead one to expect positive effects of CKV1 upon future cultural participation. This expectation is supported by the finding that CKV1 has worked out as intended: during enrollment, participation in highbrow culture turns out to be significantly higher among CKV1 students than among comparable students who are not enrolled (Damen et al., 2010), even though the cultural activities that form part of CKV1



could be a mixture of highbrow and popular culture. However, three years after the introduction of CKV1 in 1999, no increase in cultural participation was found among the (minority) of CKV1 students who had completed CKV1 by then (Ganzeboom et al., 2003; Haanstra et al., 2002).

The contribution of this paper is not just to determine the lasting effects of this particular arts education programme. The case of CKV1 allows us to devise stronger arguments on the causal effect of arts education upon future cultural participation in general. Many art courses are attended optionally and therefore attract participants motivated by their existing interest in the arts. By contrast, CKV1 is compulsory. It is also imposed upon those who would not have chosen the course if that were possible. This feature of CKV1 enables us to study the effects of arts education without the confounding effect of an early interest in the arts, and thus optimally control the selection mechanisms that are usually present in studies of arts education.

Whether CKV1 succeeds in encouraging future cultural participation is the empirical question that will be answered in this paper. However, determining the effects of CKV1 upon cultural participation permits not only to address policymakers' concern about future audiences of cultural institutions. Sociologists should also be interested in the introduction of a course, with its supply of vouchers and appeal to cultural institutions, because it provides the possibility to manipulate existing social inequalities regarding cultural participation. CKV1, with its emphasis on attending cultural events, may be regarded as a way to inculcate a lifestyle characteristic of the higher social status groups into adolescents who are not all familiar with cultural participation due to their home background.

As a marker of social status, cultural participation is assumed to play a role in the persistence of social inequalities. Cultural participation, as a distinctive feature of the higher social status groups, is seen as a way by which social status groups recognise each other and as a strategy used for inclusion and exclusion (Lamont and Lareau, 1988). Therefore, to gain access to these social status groups (the cultural elite, in particular), it seems important to become acquainted with the 'right' tastes (DiMaggio and Useem, 1978, p. 144) and to be able to participate in high-culture activities (DiMaggio and Mohr, 1985).

In the scholarly literature, a debate is underway as to what the 'right' taste is, i.e. what kind of activities constitutes an elite lifestyle, and it is doubted whether high culture is still important as a status marker. Since Peterson (1992), a number of studies have suggested that it is no longer just high culture participation that is indicative of a high status lifestyle. Instead, the ability to combine highbrow and popular culture in an omnivorous lifestyle would have become the more relevant demarcation line between higher and lower social status groups (Chan and Goldthorpe, 2007; Van Eijck, 1999; 2001; Van Eijck and Knulst, 2005; Peterson and Kern, 1996; Peterson, 1997; Peterson, 2005;

Vander Stichele and Laermans, 2006; Warde et al., 2008). Indeed, highbrow cultural activities appear to be increasingly combined with popular culture (Van Eijck, 2001; Peterson and Kern, 1996; Vander Stichele and Laermans, 2006), and participation in traditional highbrow culture is decreasing among recent cohorts (DiMaggio and Mukhtar, 2004; Van Eijck and Knulst, 2005).

However, this does not mean that high culture has lost its salience as a marker of high social status. Popular culture may not be rejected (anymore) by the higher social status groups (Bourdieu, 1984), but the ability to participate in high-culture activities still seems to be the main distinction between the (omnivorous) lifestyle of the higher social status groups and the lifestyles of the lower status groups. Moreover, although the decrease in cultural participation among younger generations may suggest there is “no more need for snobbism” (Van Eijck and Knulst, 2005, p. 527), high culture seems to have kept its meaning as a status marker. DiMaggio and Mukhtar (2004) find the same or even stronger trends for middlebrow activities in the United States and conclude that the results do not support the “meltdown scenario” (p. 189), by which the role of arts as cultural capital would be devaluing. In addition, highbrow cultural participation is still characterised by significant differences according to social background (Van Eijck and Knulst, 2005; Katz-Gerro, 2002) and family of origin (Nagel and Ganzeboom, 2002; De Vries, 2006), even among younger cohorts (Van Wel et al., 2006), and these differences are much more overriding than social inequalities in popular culture (Damen et al., 2010). Finally, cultural resources (still) seem to play a role in status attainment: more highly educated people more often come from families in which cultural participation is common (Aschaffenburg and Maas, 1997; Crook, 1997; De Graaf and De Graaf, 2002; De Graaf, De Graaf and Kraaykamp, 2000; Ganzeboom and Nagel, 2007; Niehof, 1997). Therefore, with regard to social inequalities in status attainment it is relevant to study the enduring effects of CKV1 upon participation in highbrow culture.

To study the effects of CKV1, we use a panel data set of three cohorts of secondary school students who took part in a classroom interview at age 14-17 and who participated in a follow-up survey two, four and six years later (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004). The variable of interest is cultural participation, the frequency of attending highbrow culture, but we also study the attitude towards art. Not only is it interesting to study whether attitudes may change as a consequence of education, but here we also use it as a validation of the effects upon cultural participation, as it can be expected that cultural participation is accompanied by a positive attitude towards the arts. Our study therefore answers the following research questions:

- Does enrollment in the CKV1 course lead to a more frequent participation in highbrow culture and to a more positive attitude towards the arts in the long term, i.e. 1–6 years following completion of the course?

- Do the effects of enrollment in CKV1 depend upon cultural socialisation by the parental family? If so, does enrollment in the course reinforce or weaken the differences in cultural participation and attitude towards the arts, resulting from differences in cultural socialisation by the parental family?

## **2 Hypotheses**

Two models explaining the role of cultural resources on status attainment can be differentiated, which can also be applied to the acquirement of cultural resources: the cultural reproduction model and the cultural mobility model (Aschaffenburg and Maas, 1997; DiMaggio, 1982; Nagel 2009). According to the cultural reproduction model (Bourdieu and Passeron, 2000 [1970]), cultural participation can only be acquired during long processes of cultural socialisation in the parental family, and never adequately be learned elsewhere, especially not at school. Therefore, arts education, including CKV1, would not encourage cultural participation or, at best, would only have a significant effect upon the students who have already been familiarised with cultural participation by their parents. The cultural reproduction model is in line with the “persistence hypothesis” (Miller and Sears, 1986) or the “enduring family socialisation model” (Lau et al., 1990) as formulated in the literature on stability and change in value formation. These models assume that values are formed during childhood, and, accordingly, the parental family is regarded as the main, if not the only, socialising agent whose influence would always dominate all other influences. In his study on tastes in classical music, De Jager (1967) argues that the family would owe its overriding influence not just to long and continuous socialisation processes during children’s upbringing, but also to the early age at which it starts, before other influences possibly have taken effect. Other socialising agents, such as schoolteachers and peers, could only exert their influence later, and, as a consequence, have to interfere in taste patterns that have already been developed. Therefore, ‘primary socialisation’ by the family would have a dominant and lasting effect over all other, ‘secondary socialisation’ that is experienced later on (De Jager, 1967).

According to the cultural mobility model (DiMaggio, 1982, p. 190), obtaining the necessary cultural competence is not exclusively connected to the parental family. Cultural resources are important in the status attainment process, but could be gained elsewhere, e.g. at school. School may serve as a route to social mobility for students who are unfamiliar, owing to their family background, with highbrow culture. This model would not only expect arts education to persistently affect cultural participation, but also to have a stronger effect upon students from the least culturally active families. In particular students who are unfamiliar with highbrow culture owing to their social background could use CKV1 to compensate for their lack of cultural competence. The cultural mobility model accords with the socialisation model of “lifelong openness” (Lau et al., 1990; Miller and

Sears, 1986), in which each stage of life would have its own important socialisation agents who exert their influence on people's attitudes and behaviour and may override the influences that are experienced during previous life stages. Indeed, in childhood, the parents may be the main socialising agents, but when the child grows older, peers and the school environment become increasingly influential. According to the "age stability thesis" (Glenn, 1980), adolescents and young adults in particular would be susceptible to influences from others and capable of change. Although this line of socialisation theory does not necessarily predict lasting effects of secondary schooling, it does assume more fluidity in taste patterns and cultural behaviour, thereby leaving open an influence of secondary arts education.

The cultural reproduction model, which stresses the importance of early family socialisation, receives support by the (mainly Dutch) empirical evidence for a strong intergenerational transmission of cultural participation (e.g. Van Eijck, 1996; De Haan and Knulst, 2000; Nagel and Ganzeboom, 2002; De Vries, 2006). Generally, the home climate appears to be as important as the educational level, but research that estimates the influences of family and school by examining the similarities between siblings and schoolmates, finds the family to be three times more important than (secondary) schooling (Nagel and Ganzeboom, 2002). On the other hand, educational level is the other major determinant of cultural participation (DiMaggio and Useem, 1978; Katz and Gurevitch, 1976; De Vries, 2006), and this is more in keeping with the cultural mobility model. However, family background, and in particular parents' cultural participation, is not available in all these studies, implying that the effect of education could be overestimated due to the relation between parents' cultural participation and education. Therefore, the question remains whether the effect of education could be interpreted as cultural mobility. Nagel (2009) found that about half of the differences in cultural participation among young adults already existed in adolescence and therefore could not have emerged during secondary schooling. However, cultural participation partly developed during the educational career, thereby indicating a causal effect of education. Other studies on the effects of art education (Kraaykamp, 2003; Kracman, 1996; Nagel et al., 1997; Ranshuysen and Ganzeboom, 1993) also support the cultural mobility model, although the effects are somewhat minimal.

### **3 Data and design**

To answer the research questions, we used the panel study of the Youth and Culture data set (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004). In 1998, 2000, and 2001, 3,897 students from 72 secondary schools in 14 municipalities of the Netherlands took part in the initial wave of data collection. The eldest cohort (1998) was interviewed just before CKV1 was introduced; the two youngest cohorts (2000 and 2001) were interviewed after its take-off.

As the original data collection was designed to evaluate a policy experiment in eight medium-sized towns in the Netherlands, the data collection in 1998 began in these towns. In 2000, the data collection was supplemented with two large cities and four smaller municipalities. The schools within these towns were randomly selected. When selecting the additional schools in 2000, it was decided not to select schools in the same area as the original schools. A further gymnasium (grammar school: pre-university education with Latin and Greek) was also included. These same schools were visited in 2001.

The samples of classes within the schools were stratified by educational level and school year. It was decided beforehand to include school years three, four and five for all types of secondary education (with students' ages ranging from 14 to 17). When several classes within a level-school year combination existed, the particular class to be interviewed was drawn at random. On average, students of three classes per school filled out a questionnaire on their participation in cultural activities and their attitude towards the arts.

Students who took part in the classroom survey at school were re-interviewed one or two years later. In 2000, the 1998 cohort was re-interviewed using a postal questionnaire. In 2002 and 2004, the students of all three cohorts received a questionnaire by postal mail, comprising, by and large, the same questions as those of the first classroom survey. The response of the second follow-up waves was 58%, and 45% and 47% of the third and the fourth waves respectively. The data also include a telephone interview that was held previously among the 1998 cohort in March 1999 (originally to evaluate the aforementioned policy experiment). In addition, one of the parents (fathers and mothers selected at random) was asked to participate in the study. In 2000, the parents of cohort 1998, and in 2002, the parents of cohorts 2000 and 2001, were sent a questionnaire containing items on their cultural participation and their social background. In total, 54% of the parents (of all 3,897 students) responded. The data suffer from some selective panel dropout (Ganzeboom and Nagel, 2007). The panel dropout is partly due to the research design with an almost 100% response rate during the first wave, but with the usual non-response during follow-up waves. By controlling for parents' culture, the level of education, and the age of the respondents, we assume that we have captured the potentially biasing effects of non-response as much as we can.

The sample encompasses participants in the CKV1 course, as well as students who had not (yet) taken the course. In fact, participants of the CKV1 course can be contrasted with several comparison groups. One important comparison group is the eldest cohort that was interviewed in 1998, one year before the general introduction of the course in 1999. Although some schools in our sample introduced the new subject a year earlier than the other schools, i.e. in 1998, a considerable number of students of the fourth and fifth school years of the 1998 cohort belonged to the last generation who were never enrolled in CKV1.

As these students have attended the same schools as those of the two youngest cohorts, the three cohorts are highly comparable.

Another comparison group comprises the students of the lowest level of secondary education (VMBO). The majority has never been enrolled in the subject, because at these schools, the subject was only introduced in 2003, which is outside of the range of the sample (except for three schools covered by the data, which offered CKV1 in 2000 and 2001 on an experimental basis). We included students of the lowest level of secondary education in the analyses because some of them may actually follow CKV1, as they continued their secondary education at higher levels and may consequently have followed the subject later on.

In addition, because of the longitudinal design, students were observed at different stages of their enrollment in CKV1, enabling us to compare the students' cultural participation and their attitudes before, during and after taking up the course. This is a real advantage of the panel data, because by making within-person comparisons the individual differences are held constant, which in turn leads to more precise estimates of changes in behaviour and attitudes as a result of enrollment in CKV1 (Fitzmaurice et al., 2004, p. 165).

To distinguish the respondents who have never been enrolled in CKV1 from those who were observed before being enrolled in the subject, we need information on their future behaviour (otherwise it may not be clear whether those who were not enrolled when observed in the classroom would follow the course in the future or not). Therefore, those respondents who had participated in at least one of the subsequent waves of the research project in 2000, 2002, or 2004 (therefore with at least two observations in the panel data) were included in the analyses. As the long-term effects of CKV1 are based upon observations from later waves, the selection only affects the size of the comparison groups originating from the observations at the first classroom interview. The resulting panel data comprises 7,933 observations of 2,556 respondents, who were at the first wave in 280 classes in 67 schools.

#### **4 Construction of variables**

Cultural participation is indicated by five items on the frequency of attending cultural events in the last 12 months: theatre performance, cabaret, classical concert, ballet and museum. We adapted the items from the questionnaires of the Dutch Cultural Planning Office (SCP, for instance, 1999), which have proven to be reliable indicators of participation in highbrow culture (Van Eijck et al., 2002). More or less the same indicators for highbrow culture are used in literature (Bourdieu, 1984 [1979]; Van Eijck, 1999; Ganzeboom, 1982; Peterson and Kern, 1996; Vander Stichele and Laermans, 2006). The

Table 1: Cultural participation and attitude towards the arts in successive waves and parents' cultural participation

Time	Classroom Interviews			Follow-up interviews				Parents
	Sept 1998	May 2000	May 2001	Mar 1999	Sept 2000	Sept 2002	Dec 2004	
Cultural participation (% attendance)								
Theatre performance	20.8	43.3	43.4	21.4	31.3	32.0	27.4	32.8
Cabaret	11.0	24.0	24.8	12.5	20.3	28.9	36.1	31.4
Classical concert	9.8	12.6	13.5	7.0	9.4	12.0	12.2	30.6
Ballet	5.0	10.7	9.6	4.3	8.9	9.7	8.2	13.8
Museum	53.8	74.0	68.8	54.6	51.5	55.8	50.3	66.0
Pop concert								50.1
Cinema								69.0
<i>Cronbach's <math>\alpha</math></i>	<i>0.60</i>	<i>0.50</i>	<i>0.58</i>	<i>0.41</i>	<i>0.60</i>	<i>0.62</i>	<i>0.56</i>	<i>0.70</i>
Attitude towards art (% agree)								
Reading makes one think	81.8	84.1	84.6	85.9	87.4	91.9	95.8	
Theatre makes one ashamed	12.2	5.5	5.3	4.5	4.6	2.8	1.7	
Arts makes friends	11.7	25.7	23.0	24.9	24.4	30.1	43.1	
Arts-lovers are disgusting	20.0	17.0	15.5	10.7	13.0	11.4	8.5	
I admire classical musicians	32.7	42.1	40.6	53.2	47.7	54.9	65.4	
Museums are for the elderly	29.0	23.1	26.2	17.4	20.4	18.6	12.5	
Classical music is for sissies	23.4	17.4	17.6	11.1	14.1	11.5	9.0	
Theatre is best for others	56.6	43.2	41.5	44.2	45.1	38.2	28.5	
Classical music also for the young	57.8	67.8	64.6	76.2	71.1	73.0	76.6	
Reading is for the elderly	11.7	9.2	8.6	7.0	9.7	7.1	5.8	
<i>Cronbach's <math>\alpha</math></i>	<i>0.79</i>	<i>0.82</i>	<i>0.80</i>	<i>0.75</i>	<i>0.82</i>	<i>0.83</i>	<i>0.83</i>	
<i>N</i>	1199	621	724	743	1083	1878	1685	2556

Source: Youth and Culture (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004)

internal consistency of the items varied between 0.41 and 0.62 (Table 1). Although the reliability is only moderate, factor analysis revealed that the items do measure a singular concept. An index of cultural participation was computed as the mean of the percentile rank scores of the individual items (corrected for differences in the number of observations between respondents). The resulting dependent variable ranges from approximately 33 to 100. The number indicates the percentage that participates less in cultural activities than the respondent, and thus measures the respondent's relative position concerning his/her cultural participation. Next to the rather clear interpretation, the use of the percentile scores has the advantage of (partly) correcting the characteristically skewed distribution of

participation in highbrow culture. In addition, as a standardisation method, percentile rank scores also correct the varying popularity of the items.

The attitude towards art is an index based upon ten items, which proved to be a highly reliable scale (Table 1). The index was also calculated as the mean of percentile scores of the individual items, which were all coded in such a way that a higher score indicated a more positive attitude. The index ranges from 0 to 100.

Cultural participation by the parents is included in order to study its interactions with CKV1. The index of parents' cultural participation is based upon seven items in the parents' questionnaire, which are the same items as the index of students' cultural participation (theatre, cabaret, classical concert, ballet and museum) and two additional items on pop concerts and cinema (Table 1). Factor analysis revealed that the seven items indicate one underlying dimension, representing a reliable scale (Cronbach's  $\alpha$ : 0.70). Missing values owing to non-response by the parents have been replaced by means of the so-called 'hot deck nearest neighbour' imputation (Little and Rubin, 1987). The index of parents' cultural participation was calculated as the mean of percentile scores of the individual items, again ranked into a percentile score. For interpretation purposes, the index was centered and recoded to range between  $-0.5$  and  $0.5$ .

The Dutch educational system distinguishes between four streams of secondary education: VMBO (lower vocational education), HAVO (senior general secondary education), VWO (pre-university education), and gymnasium (grammar school) (see Figure 1). CKV1 is offered at HAVO and VWO level. The educational level of a

	primary school	grade 1	grade 2	grade 3	grade 4	grade 5	grade 6
Educational level:	age 4–12	age 12–13	age 13–14	age 14–15	age 15–16	age 16–17	age 17–18
Lower vocational (VMBO)				CKV-VMBO			
Middle: senior general (HAVO)					CKV1-HAVO	CKV1-HAVO	
Higher: pre-university (VWO)					CKV1-VWO	CKV1-VWO	
Higher: gymnasium					KCV	KCV	

Figure 1: CKV1 in secondary education in the Netherlands



gymnasium is similar to that of pre-university education (both prepare pupils for university); the difference being that at least one classical language is required as an examination subject. Gymnasium students do not receive CKV1, but a classical variant of it (known as KCV), which is less intensive and requires fewer cultural activities. Students at the lower vocational education (VMBO) level do not receive CKV1 either. However, because a less intensive variant of CKV1 (CKV-VMBO) was going to be introduced at the lower level of secondary education in 2003, some schools in the Youth and Culture data set experimented with this variant earlier. Consequently, some students in our sample followed this variant of the course.

Table 2 presents the descriptive statistics of the independent variables. In the analyses, we take into account the level of secondary education because it is related to enrollment in CKV1. Students are differentiated according to the four levels of secondary education described above. The same applies to the observations of the follow-up waves, when students have increasingly completed their secondary education and have continued their educational career or have left the school system. For these students, we used either their highest completed level of secondary education, or else, when this information was missing, their educational level at the first classroom interview.

The long-term effects of CKV1 are based upon the observations following completion of secondary schooling, and we must therefore compare these with the observations of comparison groups at the same stage of their educational career. We therefore estimated the effects of secondary education separately for the stages before and after completion of secondary schooling, by including interaction variables between education and an indicator for completion of secondary schooling (0–1). The latter is based upon whether the respondent was still at school, and, if so, upon his/her current level of education: secondary or tertiary. Missing information (< 1% of the observations) was coded as 0 (still at school).

Enrollment in CKV1 was based upon a single item<sup>1</sup> stating whether or not the student was enrolled in CKV1, or one of its variants, and if so, whether he or she was currently enrolled, or whether he or she had completed the CKV1 course. For the classroom interviews and the follow-up interview that was held in March 1999, we used a positive answer to this question as an indicator of current enrollment in the subject. Furthermore, as enrollment in (one of the variants of) CKV1 – yes or no – should be the same for all students in one class, we used the fact that students were interviewed in classes to improve the reliability of the measure of current enrollment in CKV1 at the time of the classroom interviews. The measure was constructed as the rounded class mean of the individual reports on enrollment.

---

<sup>1</sup> Except for March 1999, when enrollment was determined by interviews with teachers.

Table 2: Secondary educational level, enrollment in CKV1, birth year in successive waves (%)

	Initial Classroom Interviews				Follow-up Interviews		
	Sept 1998	May 2000	May 2001	Mar 1999	Sept 2000	Sept 2002	Dec 2004
Secondary level education							
Lower vocational (VMBO)	36.9	17.4	22.7	40.4	35.0	24.1	23.0
Senior general (HAVO)	29.2	36.1	29.3	26.8	34.5	35.7	34.3
Pre-university (VWO)	22.6	37.5	37.2	22.3	21.4	30.8	32.2
Gymnasium	11.3	9.0	10.9	10.5	9.0	9.4	10.5
Completed secondary education	0	0	0	0	52.3	73.5	97.6
CKV1: stages of enrollment							
Never enrolled at all	67.2	28.7	25.1	68.8	66.0	40.9	39.9
CKV1 senior general (CKV1-HAVO)							
Never enrolled in this variant	84.2	60.5	68.8	85.7	83.7	71.9	72.6
Not yet enrolled	15.8	8.7	22.4	12.7	0.6	0.1	0
Currently enrolled	0	30.8	8.8	1.6	11.3	10.1	0.5
Enrolled in the past	0	0	0	0	4.5	17.9	26.9
CKV1 pre-university (CKV1-VWO)							
Never enrolled in this variant	86.2	69.4	63.7	85.7	85.5	72.9	72.0
Not yet enrolled	13.8	11.3	10.2	6.2	0.6	0.3	0
Currently enrolled	0	19.3	26.1	8.1	13.8	12.7	1.0
Enrolled in the past	0	0	0	0	0.1	14.1	26.9
Age range	13-19	14-20	14-19	14-20	15-21	15-23	17-25
Cohort	1998	2000	2001	1998	1998	1998	1998
Birth year (median)	1983	1984	1985	1983	1983	1984	1984
N	1199	621	728	743	1083	1878	1685

Source: Youth and Culture (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004)

In subsequent waves, individual educational careers and enrollment in CKV1 are likely to diverge. Therefore, enrollment in CKV1 during follow-up waves was mainly based upon individual reports<sup>2</sup>. In the event of any inconsistencies (less than 1% of all CKV1 career

<sup>2</sup> Except for missing values, which are replaced by the class mean, thereby assuming that classes by-and-large follow the same school careers.

patterns), we took the answer given shortly after having been enrolled in the course to be more reliable than the one given at a later stage.

As cultural participation is based upon the frequency of attending cultural events during the past 12 months, these questions may refer to a period when the respondent was still enrolled in the subject. We therefore considered enrollment in CKV1 of respondents who were still in secondary school as current enrollment, even when they reported having completed CKV1. The answer that the respondent had completed CKV1 was only interpreted as past enrollment if secondary education had also been completed. This minimises the risk of establishing long-term effects upon students who have completed CKV1 for too short a time frame. Although this was not a problem for the attitude towards the arts, for the purpose of consistency we used the same distinction between present and past enrollment.

Having determined current or past enrollment for each observation, the long-term effects of enrollment in CKV1 were analysed by creating three variables (as in Nagel, 2004). The first variable indicates whether a student had ever been enrolled in CKV1, a second variable indicates whether the enrollment in CKV1 is in the present or not, and the third one indicates the enrollment in CKV1 without a distinction between the present and past enrollment. When these three variables are included in the analyses, the effect of ever having been enrolled in the course indicates the cultural participation or the attitude before enrollment in the course, compared with those who have never been enrolled in the subject, and can be used to identify selection effects. The effects of current enrollment indicate the cultural participation of students who are currently enrolled, compared with the cultural participation before and after enrollment. The long-term effects of CKV1 can be read from the effects of the remaining variables that indicate the difference between cultural participation before and after enrollment in the course.

In order to gain an understanding of enrollment in the distinct variants of CKV1 and the subsequent stages of enrollment, the variables indicating current and past enrollment in CKV1 were interacted with the level of secondary education. In the analyses, we concentrate upon the effects of CKV1 at senior general secondary (HAVO) and pre-university (VWO) education levels. Enrollment in the other two variants (at lower vocational education (VMBO) and gymnasium level) is controlled in the analyses, but the effects have not been reported.

Finally, we take into account year of birth, wave and gender. The students reported their year of birth and this represents differences within the waves between older and younger secondary school students. We use eleven dummy variables to indicate the time of measurement for each separate cohort, thereby capturing both the differences between cohorts and changes over time in order to make sure that the long-term effects were not caused by period or cohort effects. A continuous time variable was calculated as the

number of months since the classroom survey was held and varied between 0 and 75 (for the 1998 cohort in December 2004, 75 months passed since their first classroom interview in September 1998). Lastly, the selected sample consisted of 51% females.

## 5 Method

To test the hypotheses, we use hierarchical linear models, which take into account the mutually dependency of observations within persons, classes and schools (Snijders and Bosker, 1999). The observations of students within classes and classes within schools are considered as random samples from populations of classes and schools, and consequently, random variability is estimated at every level. In longitudinal data, the variances of cultural participation for each wave and the covariances of cultural participation across waves cannot be assumed to be constant. To allow variances and covariances to vary across the waves, we included a time variable with random slopes at individual and class levels (Snijders and Bosker, 1999, p. 171). The models were estimated by MLwiN 2.10 beta 5 (Rasbash et al., 2008).

In the case of cultural participation, the best fit was provided by the model with random intercepts at school, class, individual and time levels, a random slope for the time since the classroom survey at individual and class level and a random slope for the squared value of the time since the classroom survey at the individual level. With regard to the attitude towards the arts, the best-fitting model had random intercepts at school, class, individual and time levels, and random slopes at the individual level or the time since the classroom survey was conducted and its squared value. As our main interest is in the fixed effects, the random effects are not reported, but are available upon request.

## 6 Results

Table 3 presents the effects of enrollment in CKV1 upon cultural participation and the attitude towards the arts. To facilitate the interpretation of these effects, Figure 2 illustrates the effects of the three stages of enrollment in CKV1 taught at senior general secondary education level upon cultural participation (CKV1-HAVO).

The effects of ever having been enrolled in the course represent the selection effects: differences in the cultural participation between students of CKV1 before enrollment in the course and those who have never been enrolled in the course, but who are at the same stage in their educational career. Students of CKV1 at senior general secondary education level were slightly less ( $-0.144$  percentile points) culturally active than their fellow students at senior general secondary education level (although the difference is not significant) before enrolling in the course. We find no significant effects of the pre-university variant of CKV1 before enrollment either (Table 3, first column), which accords

Table 3: Cultural participation and attitude towards the arts. Maximum likelihood estimates of the hierarchical linear model (unstandardized coefficients and standard errors),  $N = 67$  schools, 280 classes, 2556 respondents, 7933 observations.

Fixed effects:	Cultural participation <sup>a</sup>			Attitude <sup>a</sup>	
Enrollment in CKV1					
Never	0			0	
Ever CKV1 (HAVO)	-0.144	0.710		1.244	0.857
Ever CKV1 (VWO)	-0.506	0.835		-0.231	0.978
Currently CKV1 (HAVO)	5.831	0.961	*	0.195	0.927
Currently CKV1 (VWO)	5.936	1.020	*	-0.635	0.969
Currently or past CKV1 (HAVO)	1.348	0.922		0.688	0.913
Currently or past CKV1 (VWO)	1.439	1.093		1.219	1.071
Secondary level of education					
Lower vocational (VMBO)	0				
Senior general (HAVO)	1.695	0.785	*	0.174	0.857
Pre-university (VWO)	3.906	0.842	*	4.382	0.937 *
Gymnasium	8.372	1.109	*	5.688	1.261 *
Completed secondary education	-0.919	0.654		-1.258	0.645
Secondary educ. level * completed sec. education					
Lower vocational (VMBO)	0				
Senior general (HAVO)	1.660	0.854		3.514	0.806 *
Pre-university (VWO)	1.867	1.048		2.440	0.980 *
Gymnasium	3.538	1.402	*	3.731	1.300 *
Parents' cultural participation (-0.50-0.50)	10.898	0.610	*	6.952	0.834 *
Birth year (1980 = 0)	-0.371	0.209		-1.921	0.268 *
Female	2.084	0.349	*	9.322	0.473 *
Time: cohort 1998					
September 1998	0			0	
March 1999	0.014	0.431		4.600	0.415 *
September 2000	0.268	0.580		6.997	0.566 *
September 2002	0.142	0.784		10.222	0.748 *
December 2004	1.661	0.879		13.868	0.775 *
Time: cohort 2000					
May 2000	1.965	0.768	*	5.656	0.859 *
September 2002	1.085	0.944		9.250	1.022 *
December 2004	1.074	1.016		13.553	1.079 *
Time: cohort 2001					
May 2001	2.616	0.841	*	7.465	0.982 *
September 2002	1.604	0.961		11.412	1.087 *
December 2004	1.807	1.083		15.613	1.197 *
Constant	45.275	0.853	*	41.022	1.035 *

Source: Youth and Culture (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004)

<sup>a</sup> Controlled for enrollment in CKV1 at VMBO and gymnasium and the indicator of missing value of parents' culture

\*  $p < 0.05$

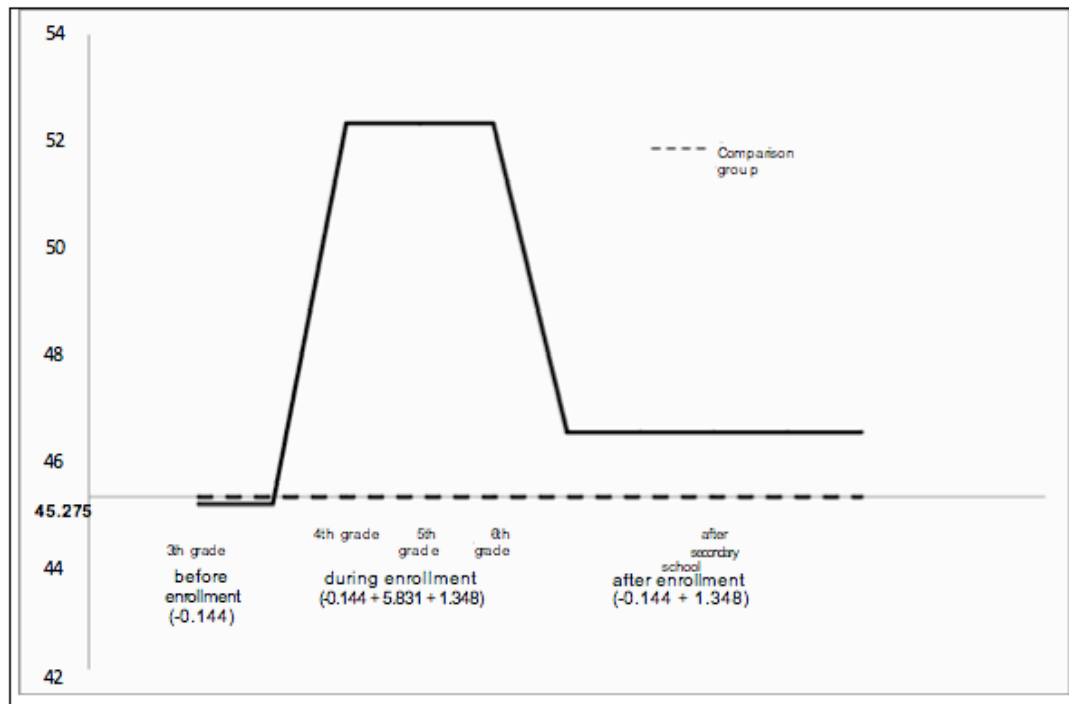


Figure 2: Cultural participation before, during, and after enrollment in CKV1 at senior general secondary education (HAVO), figures from Table 3.

with our expectations. As the course is compulsory, we did not expect differences in cultural participation beforehand other than those relating to the participant's level of education (which the model takes into account).

The effect of current enrollment in CKV1 indicates the increase in cultural participation by CKV1 students at the time of taking the course, over and above their cultural participation before and after following the course. Senior general secondary CKV1 (CKV1 - HAVO) students are  $(-0.144 + 5.831 + 1.348)$  7.035 percentile points more culturally active than the other senior general secondary education students during secondary schooling, 5.831 percentile points of which are owing to current enrollment in the course. Furthermore, being enrolled in CKV1 at pre-university education level leads to a similar increase in cultural participation.

The long-term effects of CKV1 can be observed from the effects of 'past and current enrollment'. As the model considers the effects of selection and current enrollment, these effects indicate changes in the students' cultural participation between the period before and after enrollment in CKV1, compared to the changes in the cultural participation by the comparison group. Students of CKV1 at senior general secondary education level are 1.348 percentile points more culturally active than they were before, compared to the changes in cultural participation by others who have also attended senior general secondary education and completed secondary schooling. The resulting t-value of 1.46 does not

warrant the conclusion that CKV1 at senior general secondary education level causes persistent effects upon cultural participation. Enrollment in the other main variant of CKV1, the one taught at pre-university level (CKV1-VWO), does not cause any significant effects in the long term either.

The model includes the effects of secondary education, estimated separately for the period before and after completion of secondary schooling, as potentially confounding variables of different stages of enrollment in CKV1. The main effects of education demonstrate significant educational differences in cultural participation during secondary schooling. A higher educational level is associated with more frequent cultural participation, which increases strongly as we move from pre-university education (VWO) to gymnasium. The interaction effects between education and the indicator for having completed secondary schooling reveal that the effect of secondary education tends to increase over time: the differences between gymnasium students and those of other types of education increase. The other coefficients confirm previous findings in relation to cultural socialisation by the parental family as a main determinant of cultural participation. Students of the least and the most culturally active parents differ by approximately eleven percentile points in their cultural participation. Finally, we notice a slightly higher cultural participation among girls.

The second column of Table 3 displays the effects of CKV1 upon attitudes towards art. If we turn to the long-term effects, represented by the ‘current or past’ variables, neither CKV1 variants appears to be associated with a more positive attitude 1–6 years following completion of the course. CKV1 students did not develop a more positive attitude towards the arts when compared with others who had undergone the same secondary schooling and were at the same stage in their educational career. In addition, the effects of current enrollment in CKV1 show that the attitude did not even change at the time the students were actually following the course.

The effects of secondary education demonstrate that students at pre-university education (VWO) and gymnasium level are the most positive about art, whereas we find no differences between students of senior general secondary (HAVO) and lower vocational secondary education (VMBO). The attitude of students of middle and higher secondary education becomes even more positive once they have completed secondary education compared with students of lower vocational secondary education (VMBO). Furthermore, parents’ cultural participation is an important determinant of their children’s attitude towards the arts. However, in contrast with cultural participation, it is certainly not the main determinant. Differences between boys and girls are larger, with girls thinking about art in a far more positive manner than boys. The attitudes also become significantly more positive with age.

Table 4: Cultural participation and attitude towards the arts. Interaction between variants of CKV1 and parents' cultural participation. Maximum likelihood estimates of the hierarchical linear model (unstandardized coefficients and standard errors)

Fixed effects:	Cultural participation <sup>a</sup>		Attitude <sup>a</sup>	
Enrollment in CKV1				
Never	0		0	
Ever CKV1 (HAVO)	-0.588	0.787	1.215	0.975
Ever CKV1 (VWO)	-0.539	0.945	-0.561	1.133
Currently CKV1 (HAVO)	5.593	1.070 *	-0.221	1.050
Currently CKV1 (VWO)	5.091	1.148 *	-1.661	1.116
Currently or past CKV1 (HAVO)	1.275	1.039	0.957	1.048
Currently or past CKV1 (VWO)	2.147	1.235	2.207	1.237
Secondary level of education				
Lower vocational (VMBO)	0		0	
Senior general (HAVO)	2.467	0.891 *	0.389	1.024
Pre-university (VWO)	4.724	0.954 *	4.997	1.107 *
Gymnasium	8.068	1.247 *	6.071	1.467 *
Completed secondary education	-0.686	0.738	-1.255	0.736
Secondary educ. level * completed sec. education				
Lower vocational (VMBO)	0		0	
Senior general (HAVO)	1.169	1.018	2.819	0.994 *
Pre-university (VWO)	1.001	1.208	1.628	1.171 *
Gymnasium	3.298	1.595 *	3.442	1.524 *
Parents' cultural participation (-0.50-0.50)	3.317	2.072 *	8.128	2.797 *
Birth year (1980 = 0)	-0.333	0.229	-1.863	0.299
Parents' culture * CKV1				
Parents' culture * Never CKV1	0		0	
Parents' culture * Ever CKV1 (HAVO)	-1.649	2.221	-1.450	2.837
Parents' culture * Ever CKV1 (VWO)	2.106	2.659	8.532	3.324 *
Parents' culture * Current CKV1 (HAVO)	1.299	2.907	7.156	2.987 *
Parents' culture * Current CKV1 (VWO)	-0.977	3.354	-2.154	3.440
Parents' culture * Current or past CKV1 (HAVO)	2.535	2.869	-2.602	3.042
Parents' culture * Current or past CKV1 (VWO)	-0.679	3.597	0.147	3.799
Parents' culture * secondary educational level				
Lower vocational (VMBO)	0		0	
Senior general (HAVO)	5.367	2.221 *	-1.520	2.777
Pre-university (VWO)	5.723	2.404 *	-4.941	3.011
Gymnasium	12.535	2.356 *	1.910	3.103
Parents' culture * completed secondary education	1.066	1.572	-0.152	1.627
Parents' culture * sec. education * completed sec.ed.				
Lower vocational (VMBO)	0		0	
Senior general (HAVO)	1.466	2.304	6.342	2.401 *
Pre-university (VWO)	0.370	2.957	-2.710	3.050
Gymnasium	-0.038	2.701	0.148	2.781
Parents' culture * birth year (1980 = 0)	0.580	0.469	-0.497	0.640
Female	2.085	0.347 *	9.280	0.474 *



Table 4 (continued)

Fixed effects:	Cultural participation <sup>a</sup>			Attitude <sup>a</sup>	
Time: cohort 1998					
September 1998	0		0		
March 1999	0.014	0.431	4.601	0.414	*
September 2000	0.312	0.580	7.025	0.565	*
September 2002	0.200	0.783	10.244	0.747	*
December 2004	1.750	0.877 *	13.928	0.760	*
Time: cohort 2000					
May 2000	1.953	0.763 *	5.581	0.867	*
September 2002	1.108	0.941	9.170	1.026	*
December 2004	1.011	1.015	13.456	1.083	*
Time: cohort 2001					
May 2001	2.626	0.836 *	7.432	0.991	*
September 2002	1.604	0.958	11.383	1.094	*
December 2004	1.780	1.080	15.555	1.202	*
Constant	44.537	0.957 *	40.780	1.202	*

Source: Youth and Culture (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004)

<sup>a</sup> Controlled for enrollment in CKV1 at VMBO and gymnasium: main effects and in interactions with parents' culture; the indicator of missing value of parents' culture: main effect and in interactions with the same variables as parents' culture, \*  $p < 0.05$ .

Table 4 examines the extent to which the effects of CKV1 apply equally to students of different levels of cultural socialisation by the parents. Again, all three stages of CKV1 have to be taken into account, even in the interactions with control variables. The interactions between parents' culture and 'current or past enrollment' in CKV1 indicate whether the long-term effects of CKV1 differ between the students from culturally active and less culturally active families. These effects (2.535 and -0.679) are not significant, either for cultural participation or for attitudes towards art. The absence of long-term effects of CKV1, listed in Table 3, therefore applies equally to students of culturally active and culturally inactive families.

The same holds for the attitude towards art, but here we notice a positive interaction between current enrollment in CKV1 and parental cultural participation. The attitudes of students at senior general secondary education (HAVO) level were affected more strongly by CKV1 at the time they were enrolled when their parents were culturally active. Students in this variant of CKV1 of less culturally active parents were not influenced in their attitudes towards the arts.

Another interesting finding is that the effects of education and cultural socialisation reinforce one other as far as cultural participation is concerned. The effects of education upon cultural participation are much stronger for students with culturally active parents than for those from culturally inactive families. The interactions between parents' culture and the level of secondary education demonstrate that the difference between VMBO and

gymnasium students is 1.801 ( $8.068 + 12.535 * -0.5$ ) for those with the least culturally active parents (-0.5), and 14.336 ( $8.068 + 12.535 * 0.5$ ) for those with the most culturally active parents (0.5). The rate of change does not depend upon cultural socialisation however, as can be read from the 3-way interaction with completion of secondary education. With regard to attitudes towards art, there is no clear interaction between education and cultural socialisation.

## 7 Conclusion

CKV1 does not persistently affect cultural participation by those who have followed the course. Following completion of secondary education, those who were enrolled in the course were just as culturally active as those who attended a secondary school of the same level but did not follow the course. The absence of effects applies equally to students of culturally active and no culturally active families, and CKV1 therefore neither reduces nor reinforces the existing social inequalities in that respect. Moreover, enrollment in CKV1 does not lead to long-term changes in attitudes towards the arts.

Enrollment in CKV1 at middle and higher levels of secondary education does encourage cultural participation at the time when students are enrolled in the subject. The subject therefore succeeds in its purpose to provide an incentive to adolescents' highbrow cultural participation, but it is only a temporary effect. These findings replicate the results of a study previously carried out on the short-term effects of CKV1 (Damen et al., 2010), and also previous analyses on some of these data (Haanstra et al., 2002). The temporary change in cultural participation is hardly accompanied by a change in attitude. We only found positive effects for students at senior general secondary education (HAVO) level who are familiar with highbrow culture due to their family. Overall, we may conclude that the evidence is not convincing with regard to the hypothesis that CKV1 would succeed in (temporarily) changing students' attitudes towards the arts.

The absence of (lasting) effects of CKV1 fits the cultural reproduction model, according to which highbrow cultural participation cannot be learned in school. The result that effects of CKV1 do not depend – either positively or negatively – upon familiarity with highbrow culture gained through socialisation in the parental family, neither supports the cultural reproduction model nor the cultural mobility model. The main conclusion has to be that arts education does not play much of a part in the social inequalities within cultural participation and attitudes towards the arts. This result is in line with previous studies on the impact of specific in-school arts education programmes, in which the effects of arts education were found to be minor (yet significant) in comparison with those of family and education (Nagel et al., 1997; Ranshuysen and Ganzeboom, 1993).

Our findings confirm the significant influence of parents' cultural participation and educational level found in previous studies (DiMaggio and Useem, 1978; Van Eijck, 1996;

De Haan and Knulst, 2000; Katz and Gurevitch, 1976; Nagel and Ganzeboom, 2002; De Vries, 2006). An unanticipated outcome of this study is the positive interaction between education and parents' cultural participation, which is clearly in line with the cultural reproduction model: those who are already in a favourable position due to the cultural activities of their parents take most advantage of their school education as far as their cultural participation is concerned.

We find more significant effects of secondary education upon cultural participation and attitudes towards the arts once secondary education has been completed. Although students of lower, middle and higher secondary education already show differences when they are at secondary school, these differences become more pronounced as soon as they have completed their secondary education. This may to a certain extent reflect the differences in further education undertaken after secondary school. However, these differences are not fully present in secondary education, but partly arise during the individual's educational career, pointing to an increasing effect of education upon cultural participation during the period from adolescence to young adulthood (cf. Nagel and Ganzeboom, 2002).

Why did we not find any effects of CKV1 in the longer term? Previous programmes of Dutch in-school arts education have been found to persistently increase cultural participation, though the effects of specific in-school arts education programmes are usually minor (Nagel et al., 1997; Nagel and Ganzeboom, 2002; Ranshuysen and Ganzeboom, 1993).

First of all, in the aforementioned studies, the effects of arts education were determined following a longer time span between the art course and the measurement of cultural participation (at least five years following completion of arts education or (much) longer) than is the case here. In this study, the maximum period since enrollment in CKV1 is six years, and for many respondents, the time since enrollment is even less. The effects of arts education possibly take some time to develop and the effects of CKV1 may not have become apparent yet. The only way to find out is to follow these cohorts for even longer and to see how the cultural careers of former CKV1 students and their schoolmates develop. Previous studies on the effects of arts education, however, do not indicate that the effects of arts education would only emerge after some time. Effects of in-school arts education have been found to be most significant shortly after the course had been completed and then demonstrated a decrease over time (Nagel, 2004).

The absence of effects could also have a methodological base. In previous studies, enrollment in arts education is (in most cases) measured retrospectively, relying on the memory of the respondents (Kraaykamp, 2003; Kracman, 1996; Ranshuysen and Ganzeboom, 1993). If cultural participants can better remember the art lessons they followed, this may lead to positively biased results, and, as a consequence, to an

overestimation of the effects of arts education. By contrast, in this study, for the majority of the respondents, enrollment in CKV1 was determined at the time of enrollment, which resulted in a reliable measure of who was enrolled in CKV1 and who was not. The absence of effects may therefore simply represent the real state of affairs, whereas the previously found effects may be due to measurement errors.

Furthermore, enrollment in art courses is often optional, especially in the upper stage of secondary education. A comparison between arts students and their schoolmates is therefore often impaired by self-selection bias: those who are already involved in the arts will take up the art course. The effects of the course may thus (partly) result from existing differences in cultural participation. Although multivariate techniques make it possible to take into account the indicators of earlier cultural interest, one always runs the risk of selection bias owing to unmeasured characteristics, and therefore of an overestimation of the effects of arts education. The case of the compulsory course CKV1 has no selection bias other than the selection by the secondary educational level, which is a characteristic of what reliable and valid measures are available. Indeed, our analyses revealed no selection effects of CKV1. Therefore, once again, the absence of effects may just represent the actual situation, whereas the previously found effects were due to selection bias.

Nevertheless, the absence of effects of CKV1 could also be explained by its distinctive features, compared to other (Dutch) arts education programmes. First of all, previously found effects were limited to one art discipline only: music lessons were shown to have effects upon later participation in music, visual art lessons on later participation in the visual arts, and so on. CKV1 concerns all the different art forms, however, but very limited time is allotted to each of them. This means that the 'treatment' for each of the disciplines is rather weak. Furthermore, in contrast to students of other arts subjects, CKV1 students undertake few practical activities (such as studio art, singing, dancing etc.). The core of the subject is cultural visits and reflection on these visits. This raises the question whether a curriculum in which cultural visits and students' own art activities are balanced will be more effective. Another important point is the student-oriented teaching methodology of CKV1. Students' cultural activities are not meant to be limited to a series of compulsory pre-structured class visits. Indeed, the majority of teachers are quite liberal in accepting students' individual preferences. Students thus tend to choose cultural activities according to their existing preferences and are not likely to broaden preferences or to develop new behaviour. A final problem in attaining the goal of change in cultural consumption could be that the CKV1 students are aged 16 or 17 years. Adolescence could be a difficult period for pedagogical intervention in relation to aesthetic preferences. A developmental perspective on arts education suggests that a subject such as CKV1 should start at an earlier age in order to be more influential (e.g. Gardner, 1990; cf. De Jager, 1967).

As CKV1 differs in most of these respects from existing art courses, it is difficult to attribute the absence of effects to one or more of these. This would require a more systematic comparison between art courses or treatments of CKV1 that differ in the aforementioned characteristics.

The difference between no effect and minor effects may have major policy implications. For instance, minor effects of CKV1 may still lead to a noteworthy increase in the attendance of cultural events. Therefore, as far as policy implications are concerned, a more thorough examination of what features of CKV1 cause the absence of its effects upon future cultural participation would be beneficial. An initial step in this direction would be to compare the schools (and teachers) in their handling of CKV1. As said before, schools were given considerable freedom to determine the content and didactics of the course, which may have resulted in different treatments of CKV1. Before changing CKV1, it should be studied which treatments are more or less effective in encouraging future cultural participation.

With regard to social inequalities in cultural participation, we have learned (once again) that arts education does not play much of a role in determining cultural participation. The impact of in-school arts education is of minor importance when compared with the main determinants of cultural participation, i.e. parents' culture and educational level. This conclusion also offers some insight into the effects of educational level, since we have in fact removed one possible explanation for the strong effects of education generally found in research on cultural participation, including the present study. The large differences in cultural participation between higher and lower-educated individuals have not emerged because the higher-educated individuals have learned about art in school<sup>3</sup>. They originate from somewhere else and are a puzzle that remains to be solved in future research.

---

<sup>3</sup> A conclusion, which was also drawn by Ranshuysen and Ganzeboom (1993).



## Hoofdstuk 5

# Beschrijving en meetkwaliteit van een schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming\*

### 1 Inleiding

Onder uiteenlopende groepen in de samenleving wordt breed aangenomen dat kunst- of cultuureducatie goed is voor jongeren (Bamford, 2006; Kunstconnectie & Cultuurnetwerk Nederland 2005, 2006; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006; Plasterk, 2007). Er is echter nog weinig consensus over de manier waaróp kunsteducatie het beste kan worden aangeboden. In eerder onderzoek naar kunsteducatie is beperkt aandacht besteed aan de didactische benadering van docenten (Damen, Haanstra & Henrichs, 2003, pp 41, 70). Tegelijkertijd wordt aangenomen dat docenten een cruciale rol spelen in cultuuroverdracht via het onderwijs (Bamford, 2007; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2006). Er is meer inzicht gewenst in de didactische benaderingen in de kunsteducatie om bijvoorbeeld verschillen in cultuurparticipatie en de rol van opleidingsniveau en kunsteducatie daarin te begrijpen (Onderwijsraad, 2006).

In handboeken en onderzoek over leren en onderwijzen staan vaak twee ideaaltypische didactische benaderingen tegenover elkaar: de leerlinggerichte en de leerstofgerichte benadering (Boekaerts & Simons, 1993; Van Gennip e.a., 2008;

---

\* Co-auteur van dit hoofdstuk is Harry Ganzeboom.

Kallenberg e.a., 2000; Verloop & Lowyck, 2003; Standaert & Troch, 1998). Deze benaderingen bestaan ieder in vele verschijningsvormen en dito benamingen, maar grosso modo is deze tweedeling de basis van veel onderwijsonderzoek (bijvoorbeeld De Jong & Van de Kamp, 2000; De Kock, 2005). Ook in de media en essayistische publicaties komen deze twee didactische benaderingen in het onderwijs regelmatig terug (Van Haperen, 2007; Reijn, 2007). In de geschiedenis van onderwijsvernieuwingen zien we feitelijk steeds een golfbeweging van de aandacht voor leerstofgerichte of leerlinggerichte benaderingen (Damen & Haanstra, 2010; Haanstra & Damen, 2003).

Opvallend is dat de discussie over leerlinggerichte en leerstofgerichte benaderingen in de kunsteducatie weliswaar theoretisch gevoerd is (Damen, Haanstra & Henrichs, 2003; Haanstra, 2001), maar dat het spaarzame empirisch onderzoek naar didactische benaderingen nauwelijks gebruik maakt van dit theoretisch kader. In onderzoek naar het literatuuronderwijs wordt dit overigens wel gedaan (Janssen, 1998; Verboord, 2003). Verboord maakt bijvoorbeeld onderscheid tussen een cultuurgerichte en leerlinggerichte dimensie. De cultuurgerichte benadering komt overeen met wat wij de leerstofgerichte benadering noemen. Hij operationaliseert de didactische benaderingen aan de hand van drie componenten: de gehanteerde doelstelling, de behandelde teksten en de omvang van de boekenlijst (Verboord, 2003, p. 105). Vier eerder door Janssen (1998) geformuleerde doelstellingen van het literatuuronderwijs: culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing, en een meer impliciete doelstelling: bevorderen leesplezier, worden door Verboord geoperationaliseerd aan de hand van 37 items die blijken te clusteren in drie cultuurgerichte indicatoren en twee leerlinggerichte indicatoren. De cultuurgerichte indicatoren (teksten cultuurgericht, doelstelling cultuurgericht en omvang boekenlijst) en leerlinggerichte indicatoren (teksten leerlinggericht en doelstelling leerlinggericht) vormen ieder op zich een afzonderlijke dimensie. De beide dimensies hangen onderling negatief samen, wat er volgens Verboord (2003, p.106) op duidt dat de dimensies “[...] weliswaar tegengesteld zijn, maar niet zodanig dat ze als twee polen van hetzelfde concept kunnen worden opgevat”. Een benadering geldt als meer cultuurgericht “[...] naarmate: de doelstelling meer gericht is op de overdracht van institutioneel bekrachtigde literaire en culturele kennis en normen, met de behandelde teksten en auteurs meer aansluiting gezocht wordt bij de literaire kritiek en literatuurwetenschap, werkvormen meer op teksten en auteurs gericht zijn en kennis nemen van de ‘canon’ blijkens een omvangrijke boekenlijst belangrijker is”. Een didactische benadering geldt als meer leerlinggericht “[...] naarmate: de doelstelling meer gericht is persoonlijke vorming van de leerling, met de behandelde teksten en auteurs meer aansluiting gezocht wordt op de smaak en belevingswereld van de leerling, werkvormen meer op klassikale discussie gericht zijn, en kennis nemen van de ‘canon’ blijkens een kleinere boekenlijst minder belangrijk is” (Verboord, 2003, p. 101). Het eerste doel van dit



onderzoek is het empirisch beschrijven van de didactische aanpak van docenten Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV1) in het voortgezet onderwijs vanuit het theoretische perspectief van een leerstof- versus leerlinggerichte benadering.

Wat verder opvalt is dat het empirisch onderzoek naar didactische benaderingen in de kunsteducatie zich beperkt tot een beschrijving van de toegepaste methoden en de mening van betrokkenen daarover en niet komt tot een meting van de werkzaamheid of de resultaten ervan, dan wel tot een systematische vergelijking van verschillende methoden (Damen, Haanstra & Henrichs, 2003). Eerder onderzoek maakt bij deze beschrijving vaak gebruik van een categorische indeling van doceerstijlen (Bolhuis, 2000; Coppens, 2007; De Kock, 2005; Vermunt, 1992). Een indeling in categorieën is een relatief veilige manier om de aanpak van docenten te typeren. Men kan zich de gekozen typologieën meestal goed voorstellen en het is geaccepteerd dat de omschrijvingen van de types een karikatuur betreffen.

Er is echter ook kritiek op het gebruik van categorieën (Hamaker, 1999). Niet alle docenten zullen altijd binnen precies één van de gekozen categorieën passen. Het is vanzelfsprekend mogelijk om de categorieën dusdanig breed te omschrijven zodat zoveel mogelijk docenten tot de afgebakende categorieën gerekend kunnen worden. De vraag is echter of de categorieën dan nog informatief zijn. Een andere valkuil is het maken van zoveel categorieën als er docenten zijn. Echter, de belangrijkste overweging om te kiezen voor een indeling in dimensies of categorieën heeft te maken met de keuze van het meetinstrument (Hamaker, 1999). De manier van vragen kan respondenten ertoe verleiden om nadruk te leggen op één aspect van hun doceerstijl, waardoor een categorisch beeld van de doceerstijl ontstaat. Maar door bijvoorbeeld het voorleggen van stellingen, kan er juist een beeld ontstaan van een allround doceerstijl, waarin alle aspecten in meer of mindere mate aandacht krijgen. Onderzoekers doen er dan beter aan de doceerstijl te operationaliseren op een dimensionale manier.

Het tweede doel van dit onderzoek is om op basis van empirische gegevens een schaal te maken waarmee de didactische benadering van CKV1-docenten weergegeven wordt. Deze schaal is bedoeld om in nader onderzoek de invloed van docenten en hun didactische benadering te kunnen toetsen. Alvorens in het volgende hoofdstuk tot zo'n toepassing over te gaan, onderzoeken we de kwaliteit van de schaal: in hoeverre is deze als een stabiele en betrouwbare meting van het handelen van de docenten te beschouwen? Relevante gegevens voor het beantwoorden van deze vraagstellingen zijn op drie momenten bij CKV1-docenten verzameld. Omdat we werken met multiële indicatoren en herhaalde ondervragingen van de betrokken docenten, laat zich de meetkwaliteit van de schaal goed vaststellen. We maken daarbij zowel gebruik van interne consistentieschattingen van betrouwbaarheid, als van schattingen via herhaalde meting.

## 2 Leren en doceren

### 2.1 Opvattingen over leren

Theorieën over onderwijzen en didactische benaderingen zijn sterk gerelateerd aan opvattingen of theorieën over leren. Tot de jaren vijftig van de 20<sup>ste</sup> eeuw wordt leren beschouwd als een blijvende gedragsverandering als gevolg van een bepaalde stimulus (Boekaerts & Simons, 1995; Verloop & Lowyck, 2003). Deze stroming wordt behaviorisme genoemd, of gedragsbenadering. De nadruk ligt in deze benadering op zichtbaar gedrag en concrete stimuli die dit gedrag veroorzaken. Leren vindt plaats door het belonen van gewenst gedrag (in onderwijstermen: het geven van goede antwoorden). In de onderwijspsychologie leidt dit destijds tot een sterke nadruk op het formuleren van zo concreet mogelijke doelstellingen in termen van gedrag en gedragsvoorwaarden. Leerlingen lossen steeds kleine stukjes van een probleem op en krijgen onmiddellijk feedback over de door hun geleverde prestatie. Door leerlingen kleine stapjes te laten zetten en ze frequent te belonen zou het leren haast vanzelf gaan. Deze manier van onderwijzen vereist een sterke sturing door de docent. De docent bepaalt wat en op welke manier de leerlingen leren (Boekaerts & Simons, 1995; Kallenberg e.a., 2000; Verloop & Lowyck, 2003).

In de jaren zestig verschuift de aandacht in onderzoek van waarneembaar gedrag naar mentale processen van de lerende. Deze verschuiving wordt in verband gebracht met de opkomst van de computer als metafoor voor de werking van het menselijk brein (Verloop & Lowyck, 2003). Mensen worden beschouwd als verwerkers van symbolische informatie. Deze stroming staat bekend als de informatieverwerkingbenadering of later, de cognitieve benadering. Bij de cognitieve leertheorieën gaat het om de vraag met welke instructie de leerprocessen van de leerling zo optimaal mogelijk gestuurd kunnen worden. Het proces van informatieverwerking staat centraal. Hoe structureert en organiseert men de kennis in het brein? Hoe lost men complexe problemen op? Er vindt een verschuiving plaats van declaratieve kennis (weten dat iets een feit is) naar procedurele kennis (die kennis kunnen gebruiken en toepassen). In beide leertheorieën gaat men uit van het kennisoverdrachtmodel: de docent weet hoe, wat en wanneer de leerling het beste kan leren.

Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw vindt er een verschuiving plaats naar het kennisconstructiemodel. Volgens dit model moeten leerlingen zodanig begeleid worden door docenten dat zij hun eigen kennis zelf actief op kunnen bouwen. Volgens de theorie van het constructivisme “[...] construeert de leerling zelf kennis vanuit de behoefte om de omringende wereld te begrijpen en er zinvol mee om te gaan” (Verloop & Lowyck, 2003, p 291). Deze verschuiving heeft leertheoretische en maatschappelijke oorzaken (Verloop & Lowyck, 2003). Onderzoek laat op dat moment zien dat kennis die leerlingen op een eigen,

actieve manier geconstrueerd hebben, beter beklijft en bruikbaar is dan de kennis die leerlingen verwerven door passieve kennisopname (Lindblom-Ylänne & Lonka, 1999; Prosser & Trigwell, 1991; Verloop & Lowyck, 2003). Een leerlinggerichte didactische aanpak is dan bon ton. Op deze veronderstellingen is niettemin kritiek gekomen, omdat zij niet voldoende ondersteund zouden worden in gedegen empirisch onderzoek (Chall, 2000; Van der Werf, 2005).

De ontwikkeling in theorieën over leren zien we ook terug in het onderzoek naar leerstijlen bij leerlingen (Verloop & Lowyck, 2003). Leerstijlen worden aanvankelijk opgevat als omstandigheden waaronder mensen goed kunnen leren. Deze opvatting past bij een gedragsbenadering van leren. Later gaan leerstijltheorieën over cognitieve en motivationele aspecten. De theorie van Kolb met de typologieën 'doener, denker, dromer en beslisser' is een bekende representant van deze generatie leerstijltheorieën (Verloop & Lowyck, 2003). In de meest recente leerstijltheorieën zijn ook metacognitieve opvattingen onderdeel van het concept. Vermunt heeft in zijn onderzoek bij leerlingen in het hoger onderwijs vier van dergelijke leerstijlen gevonden: een ongerichte, een reproductiegerichte, een betekenisgerichte en een toepassingsgerichte leerstijl (Vermunt, 1992). Deze typologie is ook van toepassing op leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Verloop & Lowyck, 2003). Later is deze indeling verwerkt en gebruikt om het sturen van leerprocessen (doceerstijlen) in beeld te brengen (Coppens, 2007; Snijders-Blok & Wierstra, 2004). Rekening houden met individuele verschillen in leerstijlen tussen leerlingen is een belangrijk uitgangspunt van een leerlinggerichte didactiek.

De maatschappelijke oorzaak van de verschuiving in het denken over leren wordt toegeschreven aan toegenomen belang van 'leren leren' in de samenleving (Bolhuis, 2003; Verloop & Lowyck, 2003). De snelle veranderingen in de maatschappij op het gebied van kennistechnologie vragen van mensen dat zij snel en flexibel op deze veranderingen in kunnen spelen. Vaardigheden om jezelf snel en adequaat nieuwe kennis aan te leren worden belangrijker dan feitenkennis. Een leerlinggerichte didactiek sluit daar beter op aan dan een leerstofgerichte didactiek. Ook deze aannames worden door Van der Werf (2005) bekritiseerd. Het is volgens haar niet empirisch vastgesteld dat nieuwe opvattingen over leren, zoals bedoeld in het constructivisme, bijdragen aan de beoogde maatschappelijke en economische effecten. Niettemin heeft de constructivistische benadering vanaf de jaren negentig stevig postgevat in de ideeën over onderwijsvernieuwingen en onderwijspraktijk (zie voor een overzicht Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Docenten worden vanaf dan vanuit verschillende hoeken aangemoedigd om te werken vanuit een leerlinggericht didactisch model. Inmiddels zijn er alweer verschillende tegengeluiden te horen en klinkt de roep om meer leerstofgericht onderwijs (Damen & Haanstra, 2010). De 'slinger' tussen leerstofgericht en leerlinggericht onderwijs zal

nimmer stil hangen en juist daarom verwachten we dat docenten onderling zullen verschillen in hun didactische benadering.

## 2.2 *Opvattingen over doceren*

De didactische benadering van docenten kan geoperationaliseerd worden als datgene wat docenten denken en doen om een goede docent te zijn. De opvattingen - het denken - over goed docentschap worden globaal gezien op twee terreinen onderzocht (Verloop & Lowyck, 2003). Ten eerste in onderzoek over de professionele identiteit van docenten. Dat wil zeggen, in onderzoek naar de opvattingen die docenten daar zelf over hebben. Ten tweede in onderzoek over - naar wat Verloop (2003) noemt - 'beroepsbeelden', opvattingen over wat men in het algemeen beschouwt als goede docenten.

In onderzoek naar de professionele identiteit van docenten wordt verwezen naar het beeld of de opvatting die docenten (of aankomend docenten) over zichzelf als docenten hebben. De professionele identiteit wordt gevormd door persoonlijke, maar ook beroepsgerelateerde kennis, cognities, vaardigheden en competenties (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). Deze beroepsgerelateerde kennis en vaardigheden worden in de literatuur onder meer onderscheiden in vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en vaardigheden (Haanstra, Van Strien & Wagenaar, 2006). In de onderwijskunde wordt veel onderzoek gedaan naar de (vakgebonden) praktijkkennis of 'pedagogical content knowledge' van docenten (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Henze, Van Driel & Verloop, 2006; Meijer, Verloop & Beijaard, 2002). Dit betreft een bijzonder onderdeel van de professionele identiteit, namelijk een door docenten door opleiding en praktijkervaring opgebouwd geheel van vakgebonden kennis en opvattingen. Het onderzoek naar praktijkkennis en professionele identiteit zoomt in op sterk persoonsgebonden cases (de individualiteit van praktijkkennis benadrukkend). In dit onderzoek beschouwen wij doceerstijlen of didactische benaderingen als een onderdeel of indicator van de praktijkkennis en professionele identiteit van docenten. We willen dan ook geen uitspraken doen over de individuele docenten, maar over de didactische benaderingen die de docenten hanteren.

Waar de professionele identiteit gaat over het beeld dat docenten van 'zichzelf' hebben, heeft het beroepsbeeld betrekking op samenhangende kenmerken die het beeld van de 'docent' in zijn algemeenheid beschrijven (Verloop & Lowyck, 2003). Deze beroepsbeelden zijn bijvoorbeeld bepalend voor de manier waarop een docentenopleiding ingericht wordt. Verloop onderscheidt vier beroepsbeelden: kennisgerichte, persoonsgerichte, vaardigheidsgerichte en praktijkgerichte beroepsbeelden. De theoretische dimensie leerlinggericht-leerstofgericht is zonder veel moeite uit deze beroepsbeelden te herleiden. Het kennisgerichte beroepsbeeld wordt bijvoorbeeld gekenmerkt door de uitspraak: "een goede leraar is iemand die veel weet" (Verloop & Lowyck, 2003, p 203).

De veronderstelling is dat als een docent zelf veel kennis van het onderwerp heeft, deze kennis ook goed overgedragen kan worden op de leerlingen. Dit komt overeen met een leerstofgerichte aanpak: vakkennis is belangrijk en deze wordt door docenten overgedragen. De persoonsgerichte, vaardigheidsgerichte en praktijkgerichte beroepsbeelden vertonen overeenkomsten met een leerlinggerichte aanpak. In het persoonsgerichte beroepsbeeld is het belangrijk dat de docent een evenwichtige en volwassen persoonlijkheid is. In docentenopleidingen ontwikkelen toekomstige docenten deze persoonlijkheid en vakkennis is daarbij ondergeschikt. Op eenzelfde manier zou vervolgens het onderwijs voor leerlingen ingevuld worden: het onderwijs is gericht op de persoonlijke ontwikkeling door de leerling. Het toepassen van de juiste vaardigheden (in dit geval door de docent om zo 'succesvol' of 'effectief' les te geven in termen van leerresultaten van de leerlingen) staat centraal in het vaardigheidsgerichte beroepsbeeld. Eigen onderzoek en theoretische inzichten zijn hierbij leidend, anders dan in het praktijkgerichte beroepsbeeld. Volgens de aanhangers van het praktijkgerichte beroepsbeeld zijn praktijksituaties dusdanig divers en complex dat theorieën en modellen nooit zonder meer van toepassing kunnen zijn. De vaardigheden en kennis moeten daarom in levensechte praktijksituaties opgedaan worden. De nadruk op vaardigheden en op levensechte situaties zien we eveneens terug bij de leerlinggerichte aanpak. Opgemerkt wordt overigens dat deze vier beelden ideaaltypisch zijn en in 'zuivere' vorm vrijwel nooit voorkomen, maar dat er altijd sprake is van mengvormen (Verloop & Lowyck, 2003).

De veranderende opvattingen over het leren van leerlingen zijn er mede oorzaak van dat opvattingen over docenten veranderen. Terwijl er in de opvattingen over leren een verschuiving plaatsvindt van aandacht voor het leerlinggedrag naar aandacht voor het leerproces en de metacognitie van leerlingen, vindt er in de opvattingen over doceren een verschuiving plaats van aandacht voor het docentgedrag naar aandacht voor de praktijkkennis als kennisbasis voor docenten (Bremmer, 2005; Henze, Van Driel & Verloop, 2005). Zowel het onderzoek over leren als het onderzoek over doceren zijn er beide op gericht om de invloed van docenten op leerlingen en de interactie tussen docent en leerling in het onderwijsleerproces zo goed mogelijk te begrijpen en waar mogelijk te verbeteren of te optimaliseren.

### *2.3 Didactische modellen in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming*

De fundamentele onderwijsinnovaties die zich in de afgelopen vijftien jaar in het Nederlandse voortgezet onderwijs voltrokken hebben, zijn duidelijk terug te vinden in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming. Bij de invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis is bewust ruimte gelaten aan de autonomie van de scholen. In de praktijk kiezen scholen en schooltypen daarom ook tamelijk verschillende manieren om inhoud en organisatie aan het vak CKV1 te geven (Adviespunt, 2001; Stokking & Scheeres, 2000;

leerstofgericht	leerlinggericht
klassikaal lesgeven	individuele begeleiding
sturend in keuze culturele activiteiten	vrijheid in keuze culturele activiteiten
doel: kennis en inzicht	doel: nieuwe kunstvormen leren kennen
kwalificerende doelstelling	socialiserende doelstelling
uitgangspunt: theorie	uitgangspunt: belevingswereld van de leerling
gericht op produkt	gericht op leerproces

*Schema 1: exemplarische kenmerken leerstof- en leerlinggerichte didactische aanpak in CKV1*

Vogel & Veugelers, 2001). De gevolgen hiervan voor het leerproces zijn niet bekend, evenmin als de uitwerking van het onderwijs op groepen leerlingen met gevarieerde sociaal-culturele achtergronden. Belangrijke variaties betreffen de eisen die gesteld worden aan de keuze van de culturele en praktische activiteiten, aan de mate waarin aandacht besteed wordt aan vakkennis en theorie dan wel aan de ervaring van leerlingen, de vorm en inhoud van de kunstdossiers en de bijscholing van kunstvakdocenten tot kunstmentoren.

We kijken in dit onderzoek hoe deze variaties zich laten samenvatten in een onderscheid tussen een leerstofgerichte en leerlinggerichte benadering. Exemplarisch voorgesteld geven leerstofgerichte docenten vaker klassikaal les. Ze nemen de leerlingen meer bij de hand in hun keuze voor culturele activiteiten en leggen bij de beoordeling van het kunstdossier nadruk op ‘blijkgeving van kennis en inzicht’. Bij de inrichting van het vak CKV1 gaan ze uit van de theorie en worden de culturele activiteiten gezien als illustratie van die theorie.

Leerlinggerichte docenten geven invulling aan het vak vanuit de belevingswereld van de leerling en hun culturele en praktische activiteiten. Ze laten hun leerlingen meer en vaker zelfstandig of in groepjes werken. Zij laten de leerlingen vrij in het kiezen van de culturele activiteiten en leggen bij de beoordeling van het kunstdossier nadruk op ‘of de leerling voor zichzelf nieuwe kunstvormen heeft leren kennen’. Ze leggen de nadruk op het ervaringsgerichte karakter van kunst en cultuur en minder op theoretische aspecten.

### 3 Data en methode

#### 3.1 Respondenten en meetinstrument

Gezien de schaalgrootte in het CKV1-Volgonderzoek (Ganzeboom e.a., 2003) is ervoor gekozen om de didactische aanpak van de docenten met behulp van gestructureerde vragenlijsten te meten. De vragenlijsten zijn primair ontwikkeld om de verschillende aspecten in de organisatie, inrichting en aanpak van CKV1 te beschrijven en in de jaren 2000, 2001 en 2003 door een deels overlappende groep docenten ingevuld. Over de beschrijvende gegevens uit deze vragenlijsten is eerder gepubliceerd in verschillende rapporten (Ganzeboom e.a., 2001, 2002, 2003). In totaal hebben 163 docenten gegevens

ingevuld over hun didactische aanpak. In 2000 hebben 88 van de 164 aangeschreven docenten meegewerkt aan het onderzoek (54% respons), in 2001 vulden 111 docenten een vragenlijst in (van de 175 aangeschreven docenten, 64% respons) en in 2003 zijn 148 docenten aangeschreven en hebben 72 docenten meegedaan (49% respons). De helft van de in totaal 163 docenten heeft op één van de drie meetmomenten meegedaan. Van 33% van de docenten (N=54) hebben we gegevens uit twee jaren en 17% van de docenten (N=27) heeft drie keer aan het onderzoek meegedaan. Juist omdat sommige docenten meerdere keren hebben meegedaan, kunnen we meetbetrouwbaarheid niet alleen onderzoeken aan de hand van interne consistentieschattingen, maar ook via schattingen op grond van herhaalde meting.

In de drie vragenlijsten zijn 107 unieke items over CKV1 aan de orde gekomen. Veertien items behandelen niet expliciet de didactische aanpak van CKV1, maar gaan over de ervaren problemen en knelpunten met het vak. Deze veertien items zijn om die reden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Een aantal items, namelijk acht, blijkt niet voldoende te differentiëren tussen docenten en is daarmee ongeschikt om te gebruiken in een schaal. In het eerste deel van de analyse zijn de overgebleven 85 unieke items samengevoegd tot twintig afzonderlijke subschalen. Deze twintig subschalen staan hierna beschreven in de tabellen 1 tot en met 4, geordend naar de vakinhoudelijke domeinen van CKV1. Het vak CKV1 bestaat uit vier onderdelen, domeinen genoemd. In domein A worden de bezochte culturele activiteiten behandeld, dit is feitelijk de kern van het vak. Domein B gaat over de kennis van kunst en cultuur, domein C zijn de praktische activiteiten en domein D is het kunstdossier.

In het tweede deel van onze analyse is steeds per meetmoment vastgesteld - aan de hand van een factoranalyse - hoe de subschalen het beste kunnen worden samengevoegd tot een eendimensionale schaal 'didactische aanpak', waarvan de polen worden gevormd door een leerstofgerichte, respectievelijk leerlinggerichte aanpak. De correlaties tussen de schalen van de meetmomenten 2000, 2001 en 2003 geven aanleiding om de items uiteindelijk te clusteren tot een overkoepelende schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak'.

### 3.2 Variabelen didactische aanpak

#### *Domein A - culturele activiteiten*

Het bezoeken van culturele activiteiten in domein A vormt de kern van het vak CKV1. Het onderscheid tussen leerstofgericht en leerlinggericht onderwijs wordt in dit domein onder meer duidelijk in de keuzevrijheid van de leerlingen. De docent met een leerlinggerichte aanpak zal geen tot nauwelijks beperkingen opleggen aan de keuze voor de culturele activiteiten. De leerlingen bepalen vanuit hun eigen belevingswereld welke culturele activiteiten zij willen bezoeken en worden daarin niet of nauwelijks gestuurd.

Hoe is de aanpak van domein A gemeten? Tijdens de verschillende jaren is docenten gevraagd te reageren op stellingen over het CKV1-onderwijs (bijlage tabel B1a). In de stellingen wordt steeds het handelingskarakter van CKV1 tegenover het programmakarakter geplaatst. De stellingen verwijzen dikwijls naar de culturele activiteiten van domein A. Voor de bedenkers van CKV1 staat het handelingskarakter - en dan juist met betrekking tot domein A - immers voorop: CKV1 gaat primair om het ervaren van kunst en niet om het leren over kunst. Over het algemeen zijn docenten het vaker eens met de stellingen over een leerlinggerichte aanpak van CKV1 dan met de stellingen over een meer leerstofgerichte aanpak. Er is tussen 2001 en 2003 weinig verandering in de opvattingen van docenten. De meest veranderde en daarmee opvallende opvatting gaat over het idee dat men leerlingen eerst kennis en inzicht moet geven, alvorens ze aan culturele activiteiten beginnen. In 2000 was ruim 40% van de docenten het eens met deze stelling, anno 2003 is dit percentage meer dan gehalveerd tot 17%. Ook het percentage docenten dat sommige literaire werken tot verplichte kost wil rekenen halveerde in twee jaar tijd, van 28% tot 17%. De ervaring van de leerlingen, het aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en de eigen mening van leerlingen wordt door meer dan de helft van de docenten belangrijk gevonden. Toch is ook bijna de helft van de docenten het erover eens dat de kwaliteit van een cultuuruiting niet ondergeschikt gemaakt mag worden aan de smaak van de leerling. De meningen zijn verdeeld over in hoeverre kunstenaars of kunstproducenten tegemoet moeten komen aan de leerlingen (musea zouden dat meer moeten doen dan theatermakers).

De door de leerlingen te bezoeken culturele activiteiten moeten volgens de exameneisen van 'algemeen erkende kwaliteit' zijn. Onduidelijk is echter wat hier precies onder verstaan moet worden. Om meer zicht te krijgen op wat docenten rekenen tot 'algemeen erkende kwaliteit' is naar een aantal criteria gevraagd die daar mogelijk mee te maken hebben (tabel B1b). De criteria gaan over de vraag of het (in)formele karakter van de activiteit, instelling of uitvoerder meetelt bij de goedkeuring van de activiteit, of het 'live'-gehalte van de activiteit meetelt en of de erkenningverlenende instelling (zoals steunfuncties en andere acceptanten van CKV-bonnen) meetelt. Voor docenten is het belangrijk dat de activiteiten 'live' bezocht worden, het (in)formele karakter van de activiteit, instelling of uitvoerder telt voor twintig tot veertig procent van de docenten mee. De steunfuncties en andere acceptanten van de CKV-bonnen zijn voor zestig tot tachtig procent van de docenten voldoende erkenning leverende instanties.

Vervolgens hebben we docenten gevraagd om verschillende culturele activiteiten te beoordelen, waarvan verondersteld wordt dat de algemeen erkende kwaliteit ter discussie staat (tabel B1c). In hoeverre worden deze activiteiten goedgekeurd om in het kader van CKV1 te bezoeken? Het blijkt wederom dat het voor docenten belangrijk is dat de culturele activiteiten 'live' bezocht worden (gezien de lage scores van uitingen via beeld en



Tabel 1: Subschalen domein A stellingen over het handelingskarakter, criteria erkende kwaliteit, toegestane culturele activiteiten

subschaal	bereik	gemiddelde	standaard- deviatie	Cronbachs' $\alpha$	N
soort activiteiten 00	1-3	1.914	0.285	.82	84
soort activiteiten 01	1-3	1.902	0.290	.81	110
soort activiteiten 03	1-3	1.925	0.296	.81	71
criteria activiteiten 00	0-1	0.658	0.261	.62	85
criteria activiteiten 01	0-1	0.630	0.233	.57	111
ckv-attitude 00	1-5	3.361	0.670	.50	84
ckv-attitude 01	1-5	3.366	0.461	.64	111
ckv-attitude 03	1-5	3.420	0.441	.61	70

geluiddragende media). Populaire cultuur is in veel gevallen zonder meer toegestaan, zolang de activiteit buitenshuis plaatsvindt. Bovendien valt op dat over activiteiten bij 'officiële' culturele instellingen doorgaans minder discussie is dan over activiteiten in bijvoorbeeld een buurthuis of winkel voor schildersbenodigdheden.

Ook de eerdere rapportages over domein A laten gemiddeld een beeld zien van een voorkeur van docenten voor een leerlinggerichte aanpak (Ganzeboom e.a., 2002; Ganzeboom e.a., 2003). De beleving en ervaring van de leerlingen wordt belangrijker gevonden dan kennisvergaring of de overdracht van een culturele canon. De culturele activiteiten moeten vooral live bezocht worden en er wordt weinig onderscheid gemaakt tussen traditionele en populaire cultuur. De leerling heeft in hoge mate een eigen verantwoordelijkheid, maar dient zich daarbij overigens wel te gedragen zoals de docent dat voor ogen heeft. Dit zien we ook terug in de keuzevrijheid voor de leerlingen - die is meestal in overleg met de docent - en in het feit dat leerlingen over alle activiteiten verslag moeten doen, hetgeen een belangrijke controlemogelijkheid is (Ganzeboom e.a., 2002; Ganzeboom e.a., 2003).

Voor domein A zijn acht subschalen geconstrueerd. De subschalen van de toegestane culturele activiteiten (act 00, act 01, act 03) hebben een bevredigende interne betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$  is steeds rond .80). De subschalen van de criteria die gebruikt worden bij het toestaan van culturele activiteiten (crit act 00, crit act 01) en de subschalen van de stellingen over het handelingskarakter van CKV1 (ckv att 00, ckv att 01, ckv att 03) hebben een matig bevredigende betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$  varieert tussen .50 en .64).

#### *Domein B - kennis van kunst en cultuur*

De kennis van kunst en cultuur in domein B wordt volgens de bedenkers van het vak in thema's aangeboden (in plaats van een chronologisch overzicht van de kunstgeschiedenis). De theorie of kennis van kunst en cultuur zorgt ervoor dat het ervaren van kunst en cultuur

beter, gemakkelijker of plezieriger verloopt. Hierin is direct het grootste onderscheid zichtbaar tussen de leerlinggerichte en leerstofgerichte aanpak. De leerlinggerichte aanpak stelt de kennis ten dienste van de culturele activiteiten (een thematische aanpak zou hier beter bij aansluiten), voor docenten met een leerstofgerichte aanpak is het vergaren van kennis op het gebied van kunst en cultuur een doel op zich.

Hoe is dit gemeten? In de vragenlijsten is gevraagd of en in welke mate docenten de begrippen en stromingen in de kunst behandelen (bijlage tabel B2a). ‘Belangrijke begrippen’ worden door bijna alle docenten ter sprake gebracht (90% gemiddeld over twee gemeten jaren). ‘Belangrijke stromingen’ komen bij zesenzestig procent van de docenten aan bod en gemiddeld 55% van de docenten verschaft de leerlingen een ‘kort chronologisch overzicht’.

In de beginjaren staat in de eindtermen van CKV1: “De leerling kan relaties aangeven tussen verschillende kunstdisciplines en kan daarbij gebruik maken van gangbare begrippenapparaten” (Vakontwikkelgroep CKV, 1995). Aan de docenten is een aantal begrippen voorgelegd met de vraag of deze begrippen volgens hen deel uitmaken van het ‘gangbare begrippenapparaat’ (tabel B2b). De ‘180° regel’ is een begrip dat volgens eenderde van de docenten daar deel van uitmaakt. De overige begrippen (beeldende aspecten, kikkorsperspectief, inscenering, klankkleur, eenakter, postmodernisme en recital) maken volgens meer dan de helft van de docenten deel uit van het gangbare begrippenapparaat.

De culturele canon kan een richtlijn zijn voor de onderwerpen van domein B (tabel B2c). Voor zestien procent van de docenten is dat het geval (voor slechts vier procent is de canon een richtlijn voor de culturele activiteiten van domein A). Opgemerkt moet worden dat deze vraag gesteld is (lang) voordat de commissie ontwikkeling Nederlandse canon in opdracht van het ministerie van OCW de nationale canon presenteerde (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, 2006).

Docenten is gevraagd op welke manier zij het curriculum van CKV1 opbouwen (tabel B2d). Beginnen zij met onderwerpen die leerlingen het meest aanspreken (leerlinggericht) of met chronologische opbouw, bijvoorbeeld de tijdlijn van de kunstgeschiedenis (leerstofgericht)? Een chronologische opbouw komt bij een kleine minderheid van de docenten voor (7%), 38% van de docenten kiest ervoor om te beginnen met onderwerpen die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

De verzamelde gegevens over domein B laten gemiddeld een beeld zien waarin docenten bepalen welke kennis aan bod komt, dus leerstofgericht (Ganzeboom e.a., 2002; Ganzeboom e.a., 2003). De manier van aanbieden is echter meer leerlinggericht, namelijk in de vorm van thema’s of wat de leerlingen het meest aanspreekt en in mindere mate chronologisch.

Tabel 2: Subschaalen domein B behandeling en kennis van begrippen, canon als richtlijn, opbouw

subschaal	bereik	gemiddelde	standaard- deviatie	Cronbachs' $\alpha$	N
behandeling begrippen 00	0-1	0.337	0.363	.72	81
behandeling begrippen 00	1-3	2.018	0.542	.66	110
kennis 03	1-2	1.312	0.277	.75	69
canon 03	1-3	2.257	0.537	.58	70
opbouw 03	1-4	2.918	0.586	.36	61

Voor domein B zijn vijf subschaalen geconstrueerd: de behandeling van begrippen en stromingen (bbgr 00, bbgr 01), de kennis van belangrijke begrippen (kenn 03), de culturele canon als richtsnoer (canon 03) en de opbouw van het vak (opb 03). Met uitzondering van de variabele 'opbouw van het vak' is de interne betrouwbaarheid is bij deze schalen bevredigend.

#### *Domein C - praktische activiteiten*

De praktische activiteiten in domein C staan volgens de bedenkers - net als de theorie in domein B - ten dienste van de culturele activiteiten uit domein A. Toch gaan er vanaf de invoering van CKV1 geluiden op van docenten die het hier niet mee eens zijn. Praktische activiteiten sluiten volgens hen immers per definitie aan bij het handelingskarakter of de leerlinggerichte aanpak van CKV1. Ook spelen deze activiteiten een belangrijke rol in het motiveren van de leerlingen voor kunst en cultuur. De culturele activiteiten van domein A worden volgens hen beter gewaardeerd na ervaringen met de eigen kunstpraktijk.

In het CKV1-Volgproject is niet onderzocht in hoeverre de leerling zelf zeggenschap heeft over de inhoud van de praktische activiteiten. Uit de stellingen blijkt een verdeelde opinie over het belang van of de nadruk binnen dit domein (Ganzeboom e.a., 2001; Ganzeboom e.a., 2003). Ongeveer de helft van de docenten is het ermee eens dat de praktische activiteiten geen hoofdzaak in CKV1 zijn vanwege de ongelijk verdeelde talenten bij de leerlingen (bijlage tabel B3). Voor eenderde van de docenten zouden de culturele activiteiten echter de kern van het vak moeten zijn. De stellingen over het belang van de praktische activiteiten (prakt 01) vormen de enige subschaal voor domein C (tabel 3). Deze heeft een bevredigende betrouwbaarheid.

Tabel 3: Subschaal domein C stellingen over praktische activiteiten en artistieke criteria

subschaal	bereik	gemiddelde	standaard- deviatie	Cronbachs' $\alpha$	N
attitude praktische activiteiten 01	1-5	2.918	0.701	.69	110

*Domein D Reflectie en het kunstdossier*

In het laatste domein is de beoordeling of de toetsing van het vak vastgelegd. Alles wat de leerlingen ondernomen, geleerd of gedaan hebben in het vak krijgt zijn neerslag in kunstdossier. Het kunstdossier is bij uitstek een toetsvorm die past bij de procesgerichte (en meer leerlinggerichte) aanpak (o.a. Damen, 2004). De ervaringen van de leerlingen kunnen niet of moeilijk getoetst worden met behulp van proefwerken of schriftelijke overhoringen, de kennis van de leerlingen op het gebied van kunst en cultuur kan dat bijvoorbeeld wel. In het kunstdossier bundelt de leerling verslagen van zijn ervaringen in de culturele activiteiten en andere onderdelen, zoals de neerslag van praktische activiteiten. Het kunstdossier kan daarmee ook een handig hulpmiddel voor de leerling zelf zijn om zicht te krijgen op zijn eigen ontwikkeling. Het kunstdossier en de reflectie van de leerling op zijn eigen dossier vormt de basis voor de eindbeoordeling van het vak.

De manier waarop docenten CKV1 toetsen past beter bij een leerlinggerichte dan een leerstofgerichte benadering. Tachtig tot negentig procent van de docenten maakt gebruik van presentaties, verslagen en opdrachten (bijlage tabel B4a). Ongeveer driekwart van de docenten toetst in individuele gesprekken. Een minderheid (35%) toetst met proefwerken of schriftelijke overhoringen.

Volgens de bedenkers van CKV1 is het geven van een beoordeling met cijfers contraproductief. Formeel kan CKV1 daarom ook niet beoordeeld worden met een cijfer, maar krijgen leerlingen een voldoende of goede beoordeling (SLO, 1998; SPTFVO, 1994a; SPTFVO, 1994b). Toch bestaat er bij sommige docenten angst om het cijfers geven geheel los te laten. Leerlingen zijn dan moeilijk te motiveren en de legitimering van het vak bij bijvoorbeeld schoolleiding komt hiermee in het geding. Bij navraag in 2000 en 2001 blijkt niettemin dat de meeste docenten voldoen aan het ideaal van CKV1 en weinig tot geen cijfers geven (tabel B4b). De culturele activiteiten van domein A worden door 17% van de docenten met een cijfer beoordeeld, de kennis van domein B door 33% van de docenten en de praktische activiteiten van domein C worden door 23% van de docenten met een cijfer beoordeeld. Uit de gegevens van de vragenlijst in 2001 blijkt dat gemiddeld ongeveer 20% van de docenten cijfers geeft voor verschillende toetsingsmogelijkheden.

Bij een leerstofgerichte benadering past het toetsen van belangrijke begrippen, stromingen en chronologische overzichten. Een minderheid van de CKV1-docenten blijkt deze onderdelen te toetsen (tabel B4c en B4d). In 2001 is gevraagd welke (andere) beoordelingscriteria docenten hanteren en welk beoordelingscriterium het zwaarst weegt bij de beoordeling van het kunstdossier (tabel B4e). Deze beoordelingscriteria zijn gecodeerd naar een schaal van minst naar meest leerlinggericht. Het minst leerlinggerichte criterium (meest leerstofgericht) is 'blijkgeven van kennis en inzicht'. Voor 13% van de docenten is dat het belangrijkste beoordelingscriterium. De meest leerlinggerichte criteria zijn: 'formulering van de eigen mening', 'of de leerling een

Tabel 4: Subschalen domein D toetsing, cijfers geven en beoordelingscriteria

subschaal	bereik	gemiddelde	standaard-deviatie	Cronbachs' $\alpha$	N
toetsen 00	0-1	0.746	0.380	.90	82
toetsen 01	-1-1	0.473	0.583	.75	91
cijfers geven 00	0-1	0.755	0.357	.76	83
cijfers geven 01	0-1	0.812	0.295	.80	107
schoolexamen 00	0-1	0.860	0.314	.88	76
beoordelingscriteria 01	0-2	1.593	0.715	-	91

positieve houding tegenover kunst heeft ontwikkeld' en 'of de leerling voor zichzelf nieuwe kunstvormen heeft leren kennen'. Voor respectievelijk 40%, 21% en 12% van de docenten zijn dit de belangrijkste beoordelingscriteria. De 'uitvoering van de praktische opdrachten', 'vormgeving', 'originaliteit van de gekozen culturele activiteiten' en 'diversiteit van de gekozen culturele activiteiten' zijn criteria die zowel met een leerstofgerichte als leerlinggerichte aanpak gehanteerd kunnen worden. Om deze reden zijn die criteria in het midden van de schaal gecodeerd. Voor ongeveer 3% van de docenten zijn dat de belangrijkste criteria. Enkele docenten geven expliciet te kennen dat zij een totaalplaatje beoordelen en geen enkel criterium 'het zwaarst' wegen.

De empirische beschrijving van domein D laat een beeld zien waarin docenten over het algemeen kiezen voor de leerlinggerichte dan voor de leerstofgerichte aanpak. De ontwikkeling van de leerlingen is belangrijk, hun eigen mening telt zwaar bij de beoordeling en slechts een minderheid beoordeelt CKV1 met cijfers. Toch zien we juist in dit domein de meeste differentiatie optreden tussen docenten. Docenten zijn meer verdeeld over de vraag of er wel of geen toetsen afgenomen moeten worden of cijfers gegeven dan over bijvoorbeeld de leerlinggerichte doelstelling van CKV1 (Ganzeboom e.a., 2001; Ganzeboom e.a., 2003).

Zes subschalen beschrijven de aanpak van domein D: het afnemen van toetsen of proefwerken (toets 00, toets 01), het uitdrukken van een beoordeling in cijfers (cijfer 00, cijfer 01), het toetsen van de afzonderlijke domeinen in het schoolexamen (se 00) en de belangrijkste beoordelingscriteria (bcrit 01). Deze schalen hebben allemaal een bevredigende betrouwbaarheid.

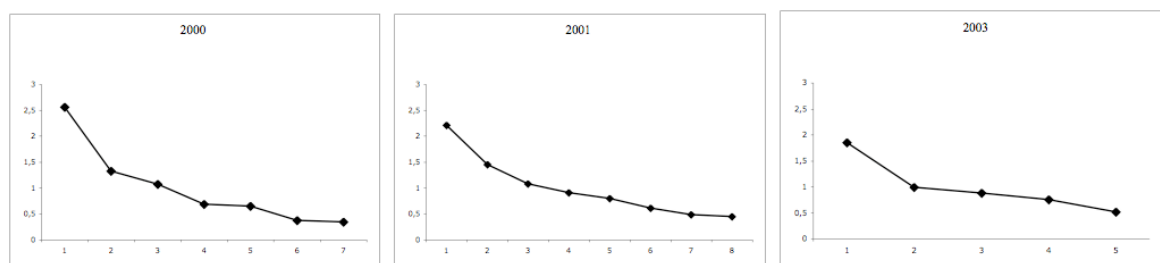
### 3.3 De schaal 'leerstofgerichte/leerlinggerichte didactische aanpak CKV1'

In de vorige paragraaf is de didactische aanpak in de verschillende domeinen van CKV1 beschreven en uitgedrukt in subschalen. Het doel van onze analyses is om één schaal te construeren die aangeeft hoe CKV1-docenten ten opzichte van elkaar scoren op de dimensie leerstofgerichte/leerlinggerichte didactische aanpak.

Het is echter de vraag of de didactische aanpak van docenten een stabiel gegeven is geweest tijdens de beginjaren van CKV1. Het is immers niet ondenkbaar dat er zich ontwikkelingen voordoen tijdens de eerste jaren van een nieuw schoolvak, ook in de didactische aanpak van de docenten. Problematisch bij ons onderzoek daarnaar is dat de vragenlijsten tijdens de verschillende meetmomenten niet identiek geweest zijn. Slechts een beperkt aantal vragen komen in meerdere vragenlijsten voor. Een tweede probleem is dat een beperkt aantal docenten meerdere keren aan het onderzoek heeft deelgenomen. Onze evidentie om instabiliteit van onbetrouwbaarheid te onderscheiden is navenant beperkt.

In tabel B5 (bijlage) zien we de correlaties tussen de verschillende subschalen. Gezien de geringe aantallen van docenten die overlappen tussen de meetmomenten is het verstandig deze correlatiematrix in eerste instantie per meetmoment te bekijken. In tabel 5 staan de resultaten van een factoranalyse per meetmoment. Voor de oplossingen op meetmoment 2000 en 2003 geldt dat er sterke aanwijzingen zijn voor eendimensionaliteit: de eigenwaarde van de eerste factor is duidelijk hoger dan die van de volgende factoren (zie figuur 1). Bij de factoroplossing op meetmoment 2001 is dit op basis van de eigenwaarden minder eenduidig, maar gaf een meervoudige factoroplossing geen theoretisch beter interpreteerbare resultaten (tabel B6 in de bijlage).

De laagste factorlading is .38 en de andere steken daar gemiddeld ver bovenuit (tabel 5). De betrouwbaarheid per meetmoment, bepaald met de interne consistentiemethode (Cronbach's  $\alpha$ ), varieert tussen 0.67 (beide eerste meetmomenten) en 0.56 (derde meetmoment). Dit zijn betrekkelijk matige betrouwbaarheden, hetgeen suggereert dat het goed is om - daar waar dat mogelijk is - te streven naar een meetinstrument waarin metingen uit meerdere meetmomenten zijn gecombineerd. Voor die stap is echter een logisch vereiste dat de stabiliteit tussen meetmomenten relatief groot is.



Figuur 1: Screeplots van de eigenwaarden in de factoroplossingen op verschillende meetmomenten

Tabel 5: Definitieve factoranalyse (gestandaardiseerde variabelen) per meetmoment

		meetmoment 00	meetmoment 01	meetmoment 03
domein CKV1	variabele			
A	ckv-attitude	.600	.580	.778
	criteria activiteiten	.719	.463	
	soort activiteiten	.548	.464	.581
B	behandeling begrippen	.414	.576	
	begrippenapparaat			.621
	canon			.547
	opbouw			.476
C	attitude praktische activiteiten		.380	
D	toetsen	.778	.713	
	cijfers	.381	.500	
	schoolexamen	.681		
	beoordelingscriteria		.458	
		aanpak00	aanpak01	aanpak03
	Cronbach's $\alpha$	.66	.67	.56
	N	85	111	71

Om de stabiliteit te onderzoeken is per meetmoment eerst een variabele 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' samengesteld. Deze variabele bestaat uit het gemiddelde van de verschillende subschalen per jaar (na standaardisatie van de subschalen). In tabel 6 zijn de correlaties tussen de drie jaren weergegeven. Tussen 2000 en 2001 is sprake van een zeer hoge correlatie (.822). Tussen 2001 en 2003 - een verschil van twee jaar - is de correlatie gezakt naar .617, maar tussen 2000 en 2003 - een tijdsspanne van drie jaar - is de correlatie .630.

Hoe kunnen we dit correlatiepatroon verklaren en wat zegt het over de betrouwbaarheid en de stabiliteit van de metingen? De correlaties tussen de drie meetmomenten worden geproduceerd door twee invloeden: (1) de werkelijke stabiliteit dan wel verandering van de didactische aanpak, en (2) de meetbetrouwbaarheid op elk meetmoment. Om een hoge correlatie te verkrijgen, moeten zowel de meetbetrouwbaarheid hoog zijn als de werkelijke stabiliteit. Een lage correlatie kan duiden op veranderingen in aanpak<sup>1</sup> tussen de meetmomenten of op een slechte meting, en natuurlijk ook op allebei. Omdat we over drie meetmomenten beschikken, is het mogelijk om op basis van de geobserveerde correlaties iets over de verhouding tussen stabiliteit en

<sup>1</sup> Merk op dat verandering dan wel stabiliteit zich hier betreft op de schaling van de CKV1-docenten ten opzichte van elkaar, ruwweg gezegd of zij van plaats verwisselen in hun mate van leerlinggerichtheid. Verandering kan er ook uit bestaan dat alle leraren in gelijke mate meer (of minder) leerlinggericht worden – dat heeft geen invloed op de correlaties.

Tabel 6: Correlaties tussen de meetmomenten van de schaal 'leerlinggerichte didactische aanpak'

	aanpak00	aanpak01	aanpak03
aanpak00	1		
aanpak01	.822*** (N=43)	1	
aanpak03	.630*** (N=38)	.617*** (N=52)	1

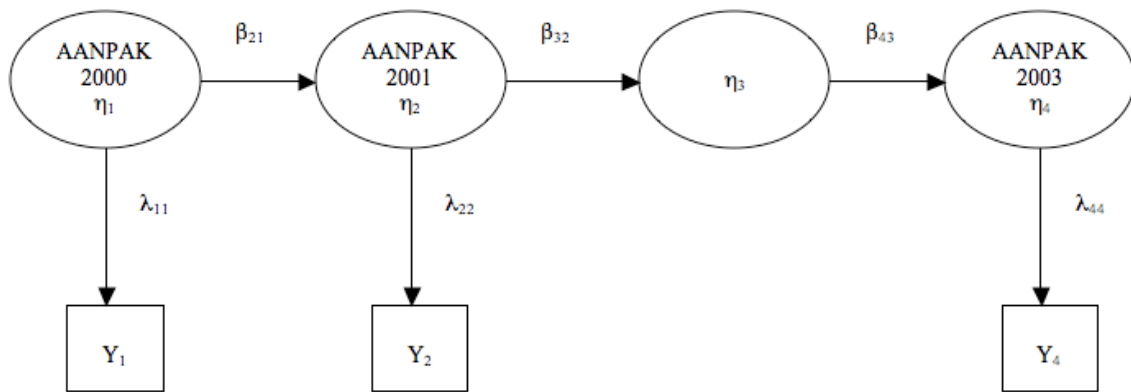
\*  $p < .100$ , \*\*  $p < .010$ , \*\*\*  $p < .001$

meetbetrouwbaarheid te concluderen, zelfs zonder dat we ons beroepen op het interne consistentie model van betrouwbaarheid (Alwin, 2008). Die mogelijkheid ontstaat als we veronderstellen dat de gegevens gegenereerd worden door een zogenoemd simplexmodel met latente variabelen, zoals uitgebeeld in figuur 2<sup>2</sup>. De geobserveerde variabelen zijn hier weergegeven als  $Y_1$ ,  $Y_2$  en  $Y_3$ , en hun correlatie wordt geacht tot stand te komen vanuit latente variabelen  $\eta_1.. \eta_4$ , die met elkaar structureel verbonden zijn ( $\beta$ ) en met de gemeten variabelen via meetrelatie  $\lambda_{Y11}.. \lambda_{Y34}$ . De figuur houdt de volgende veronderstellingen in:

- Variaties in didactische aanpak op meetmoment 2000 vertalen zich direct in variaties in aanpak op meetmoment 2001, en variaties in aanpak op meetmoment 2001 vertalen zich direct in variaties in aanpak op meetmoment 2003, maar de overeenkomst in aanpak tussen 2000 en 2003 berust geheel op de tussenliggende toestand. Anders gezegd: stabiliteit tussen 2000 en 2003 bestaat alleen, als men ook in 2001 in deze toestand verkeerde.
- Het model houdt er rekening mee dat tussen 2001 en 2003 tweemaal zoveel tijd verstreken is als tussen 2000 en 2001, zodat ook tweemaal zoveel veranderingen kunnen hebben plaatsgevonden. De manier om dit te doen is een 'lege' latente variabele  $\eta_3$  te definiëren en tegelijkertijd te veronderstellen dat  $\beta_{32} = \beta_{43}$ .

<sup>2</sup> Wij gebruiken hier de standaardnotatie van het programma LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1996) dat we ook gebruiken voor het schatten van de coëfficiënten.





Figuur 2: Simplexmodel

Er zijn in het model twee<sup>3</sup> soorten te schatten coëfficiënten:  $\beta$  (werkelijke stabiliteit) en  $\lambda$  (meetrelatie)<sup>4</sup>. Volgens de rekenregels van causale modellen gelden nu de volgende vergelijkingen:

$$r_{12} = 0.822 = \lambda_{11} * \beta_{21} * \lambda_{22} \quad [1]$$

$$r_{14} = 0.630 = \lambda_{11} * \beta_{21} * \beta_{32} * \beta_{43} * \lambda_{44} \quad [2]$$

$$r_{24} = 0.617 = \lambda_{22} * \beta_{32} * \beta_{43} * \lambda_{44} \quad [3]$$

Kortom: drie vergelijkingen met zes onbekenden. Dit vergelijkingenstelsel is op zichzelf niet oplosbaar. We kunnen de parameters pas bepalen als er evenveel vergelijkingen als onbekenden zijn, of we kunnen meerdere oplossingen vinden wanneer er meer vergelijkingen dan onbekenden zijn (het vergelijkingenstelsel is dan overgedetermineerd). Het is echter mogelijk om het aantal onbekenden te reduceren door extra gelijkstellingen te maken. De meest radicale, maar toch voor de hand liggende reductie is:

$$\lambda_{11} = \lambda_{22} = \lambda_{44} \quad [4]$$

$$\beta_{21} = \beta_{32} = \beta_{43} \quad [5]$$

<sup>3</sup> In de schatting van het model via Lisrel moeten we ook rekening houden met onverklaarde variantie in zowel de latente variabelen ( $\psi$ ) en de geobserveerde variabelen ( $\theta_e$ ). Omdat we alleen met volledige gestandaardiseerde modellen werken (waarin zowel de variantie van de latente variabelen als de geobserveerde variabelen 1.0 is), bevatten deze coëfficiënten geen nieuwe informatie.

<sup>4</sup> Meetrelatie  $\lambda$  en meetbetrouwbaarheid  $\alpha$  zijn gerelateerd, maar niet identiek:  $\lambda = \sqrt{\alpha}$  en  $\alpha = \lambda^2$  (Carmines & Zeller, 1979).

Tabel 7: Lisrel modellen

Model	Restrictie	DF	Chi 2	RM SEA	P<	$\beta_{21}$	$\beta_{32}$	$\beta_{43}$	$\lambda_{11}$	$\lambda_{22}$	$\lambda_{44}$
1	Alle $\beta$ gelijk, alle $\lambda$ gelijk	3	5.19	.129	.31	0.96	0.96	0.96	0.88	0.88	0.88
2	Schatting interne consistentie $\lambda$	4	5.36	.087	.31	1.02	1.03	1.03	0.81	0.82	0.75
3	Alle $\beta$ gelijk, $\lambda_{43}$ vrij	0	0.00	0	1.0	1.02	1.02	1.02	0.90	0.90	0.66
4	$\beta_{21}=1$ , $\lambda_{44}$ proportioneel aan $\lambda_{11}=\lambda_{22}$ .	1	0.04	.000	.98	1	0.95	0.95	0.91	0.91	0.77

Veronderstelling [4] verwoordt dat de meetbetrouwbaarheid op elk moment in de tijd identiek is. Veronderstelling [5] verwoordt dat de mate van verandering op elk moment in de tijd hetzelfde is.

Tabel 7 bevat dit model als eerste schatting. Het model past volgens Chi-2 goed bij de data, maar de RMSEA (0.129) laat zien dat de residuen onaanvaardbaar groot zijn. Het is niettemin interessant even te kijken naar de geschatte parameters: de geschatte stabiliteit is 0.96 en de geschatte meetrelatie 0.88. Het model suggereert dus zowel een zeer hoge stabiliteit als een hoge meetbetrouwbaarheid.

Een alternatief is dat we gebruik maken van de wortel uit Cronbach's  $\alpha$  voor de  $\lambda$ -coëfficiënten. Deze luiden dan:

$$\lambda_{11} = \sqrt{0.66} = 0.81 \quad [4a']$$

$$\lambda_{22} = \sqrt{0.67} = 0.82 \quad [4a'']$$

$$\lambda_{44} = \sqrt{0.56} = 0.75 \quad [4a''']$$

Met deze veronderstellingen krijgen we een schatting van de  $\beta$ 's. Het model past op zichzelf goed bij de data, maar reproduceert de correlatiematrix evenmin (RMSEA=0.087) als het vorige model. Er is dus reden om dit model als een matige reproductie van de data te beschouwen. Er is ook iets mis met de verkregen schattingen van  $\beta$ , de stabiliteiten zijn groter dan 1.0 en dat is per definitie onjuist.

In het derde model keren we terug naar geschatte meetbetrouwbaarheden. Aansluitend op het patroon van de Cronbach's  $\alpha$ , veronderstellen we nu een gelijke meetbetrouwbaarheid in 2000 en 2001, maar laten toe dat de meetbetrouwbaarheid in 2003 daarvan verschilt. Omdat ook de definitie van indicatoren nogal verschoof tussen 2001 en 2003, is dit een plausibele aanpassing. Het model past (vanzelfsprekend) perfect bij de data, maar de geschatte coëfficiënten zijn weer niet logisch consistent: evenals in model 2 verkrijgen we stabiliteiten boven de 1.0 en de geschatte meetbetrouwbaarheid in 2003 is

kleiner dan de schatting op basis van interne consistentie-model, terwijl die voor 2000 en 2001 juist groter is.

Een meer plausibel model kunnen we verkrijgen vanuit de observatie dat de aanpak in 2003 nagenoeg gelijk correleert met de aanpak in 2001 als met de aanpak een jaar eerder, in 2000 (zie tabel 6). Gecombineerd met de veronderstelling dat de meetbetrouwbaarheid in de twee eerste jaren nagenoeg gelijk moet zijn ( $\lambda_{Y11} = \lambda_{Y22}$ ), leidt dit tot de conclusie dat de stabiliteit tussen 2000 en 2001 ( $\beta_{21}$ ) perfect was. Dit leidt tot identificatie van ( $\lambda_{y11} = \lambda_{y22} = 0.91$ ). Ten slotte veronderstellen we dat we de meetbetrouwbaarheid in 2003 proportioneel kunnen laten zijn met de bevindingen uit de interne consistentiemethode. Alles tezamen levert dit model 4 op, dat niet alleen zeer goed bij de data past (RMSEA=.00), maar ook logisch mogelijke waarden voor alle coëfficiënten oplevert. De stabiliteit tussen de eerste meetmomenten is perfect en vanaf het tweede meetmoment zeer hoog (0.95). De meetbetrouwbaarheid op de twee eerste meetmomenten is zeer hoog, maar op het derde meetmoment wat lager. Gezien de verandering van meetinstrumentarium, is dit een plausibele conclusie.

De schattingen van stabiliteit hangen enigszins af van de gemaakte veronderstellingen over de meetbetrouwbaarheid. Niettemin kunnen we concluderen dat de stabiliteit van de didactische aanpak betrekkelijk groot is. Tussen het eerste en tweede meetmoment (2000 en 2001) lijkt er zelfs helemaal niets te veranderen, alle verandering treedt op tussen het tweede en derde meetmoment (2001 en 2003). De hoge stabiliteit rechtvaardigt dat we een overall schaal kunnen vormen die op elk meetmoment uit verschillende, slechts deels overlappende subschalen is samengesteld, maar toch equivalent is tussen de verschillende meetmomenten.

Met deze kennis is de uiteindelijke schaal 'leerstofgerichte/leerlinggerichte didactische aanpak' geconstrueerd. Besloten is om de variëteit aan gegevens optimaal te gebruiken. De schaal geeft het gemiddelde van alle subschalen (na standaardisatie) weer. Merk op dat alle docenten uit het onderzoek op deze manier een waarde krijgen op de schaal. Voor sommige docenten is deze waarde echter op meer subschalen gebaseerd dan voor andere docenten.

#### **4 Conclusies**

In dit onderzoek is de didactische aanpak van CKV1-docenten geoperationaliseerd, empirisch beschreven en vervolgens is de meetkwaliteit van de operationalisering geanalyseerd. Het didactisch handelen van de docenten is beschreven in de vier domeinen van het vak CKV1. Steeds is gezocht naar het onderscheid tussen docenten langs de lijn van een leerstofgerichte tot leerlinggerichte benadering. Het is moeilijk om op basis van deze gegevens een algemeen of gemiddeld beeld over de didactische aanpak bij het vak CKV1 te geven. Juist de verschillen tussen docenten in didactische aanpak geven immers

de mogelijkheid om een schaal te maken die bij docenten de mate van ‘leerlinggerichtheid’ meet. Onderwerpen of kwesties waarover tussen CKV1-docenten onderling geen meningsverschillen bestaan, zijn voor een dergelijke schaal niet bruikbaar. Het is daarom dat we in dit onderzoek juist gezocht hebben naar items waarop docenten onderling verschillen en dat maakt dat de gegevens minder geschikt zijn om een gemiddeld beeld te schetsen.

Als we echter globaal kijken naar de gemiddelden op de verschillende items, dan komt uit de empirische beschrijving grofweg het beeld van een meer leerlinggerichte dan leerstofgerichte aanpak van CKV1. Bij de culturele activiteiten in domein A is het voor docenten vooral van belang dat de activiteiten ‘live’ bezocht worden en het maakt daarbij niet zoveel uit of de leerlingen traditionele of populaire cultuuruitingen bezoeken. Docenten onderschrijven in stellingen de leerlinggerichte aanpak van CKV1 meer dan een leerstofgerichte aanpak. Het beeld over domein B, waarin de kennis van kunst en cultuur behandeld wordt, is diffuser. Docenten bepalen grotendeels welke kennis over kunst en cultuur aan bod komt. Dit past in een leerstofgerichte benadering. De manier van aanbieden komt echter meer overeen met een leerlinggerichte benadering. Docenten houden namelijk rekening met wat leerlingen aanspreekt en bieden bijvoorbeeld thema’s aan (zoals ‘liefde’, ‘de stad’, ‘helden’) waarin kennis over kunst en cultuur aan bod komt. De praktische activiteiten vinden plaats in domein C. Zij kunnen zowel ingezet worden in een leerstofgerichte als in een leerlinggerichte benadering. Uit de gevraagde stellingen over het doel van de praktische activiteiten in domein C blijkt dat docenten daar zeer verdeeld op reageren. Er is dus geen eenduidig gemiddeld beeld van een meer leerlinggerichte of leerstofgerichte benadering. In domein D - de beoordeling en toetsing van CKV1 - kiezen docenten weer gemiddeld vaker voor een leerlinggerichte dan voor een leerstofgerichte benadering. Bij de beoordeling is de ontwikkeling van de leerling belangrijk, in mindere mate het kennisniveau van de leerling. Weinig docenten geven cijfers aan de leerlingen en ook de manier waarop getoetst wordt past bij een leerlinggerichte benadering (verslagen, presentaties en opdrachten). De grootste verschillen in aanpak tussen docenten treden echter juist in dit domein op.

Eén van de meest opvallende conclusies in dit onderzoek is de hoge mate van stabiliteit over de verschillende jaren. Docenten nemen ten opzichte van elkaar een vaste positie in wat betreft een leerstof/leerlinggerichte aanpak en behouden deze positie grotendeels over de verschillende jaren. De stabiliteit is het grootst tussen het eerste en tweede meetmoment en neemt af tussen 2001 en 2003. Het idee dat de aanpak van een vak in de beginjaren nog zeer aan veranderingen onderhevig is, kan hiermee dus verworpen worden. Merk op dat dit gegeven ons echter nog niets vertelt over de verschuiving in gemiddelden. We weten dus niet of de groep CKV1-docenten in zijn totaliteit meer of minder leerstof- of leerlinggericht is geworden.

De tweede conclusie is dat de meetkwaliteit van de schaal heel behoorlijk is. Als we de meetkwaliteit vaststellen op basis op van interne consistentieschattingen, dan zijn de betrouwbaarheden per meetmoment matig (Cronbach's  $\alpha$  varieert tussen 0.67 en 0.56). Van deze schattingen is echter bekend dat zij een minimum aangeven. Op basis van schattingen via herhaalde meting met een zogenoemd simplexmodel wordt de betrouwbaarheid hoger ingeschat, namelijk ongeveer 0.91 voor de eerste twee meetmomenten en 0.77 voor het laatste meetmoment. Deze conclusies samen rechtvaardigen het idee om de rijkheid aan informatie maximaal te gebruiken door de gegevens uit de verschillende meetmomenten samen te voegen in één schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak'.

## 5 Discussie

Verschillende kwesties blijven in dit onderzoek nog onopgelost. Allereerst is er natuurlijk de vraag hoe leerlinggericht het vak CKV1 nu werkelijk is. We hebben niet geprobeerd om een absolute meetschaal te maken. De docenten zijn relatief – ten opzichte van elkaar – gescoord op hun mate van leerlinggerichtheid. Een absolute meetschaal zou een duidelijker antwoord geven op de vraag hoe leerlinggericht het vak CKV1 gegeven wordt. Een andere manier om deze vraag op te lossen is om de didactische aanpak in het vak CKV1 te vergelijken met de aanpak bij andere schoolvakken waarvan bekend is dat deze vakken leerstofgericht of juist leerlinggericht gegeven worden. In de literatuur wordt daartoe bijvoorbeeld een onderscheid gemaakt tussen 'well-structured' en 'ill-structured' kennisdomeinen (Efland, 2002). De kunstvakken worden daarin gezien als 'ill-structured', een kennisdomein waarin geen vaste regels of patronen te herkennen zijn: het begrijpen van één specifiek geval leidt niet automatisch tot het begrijpen (door te generaliseren) van andere gevallen. In 'well-structured' kennisdomeinen als natuurkunde of wiskunde is dit bijvoorbeeld wel het geval. Een leerlinggerichte aanpak wordt beschouwd als een goede manier om 'ill-structured' kennisdomeinen te behandelen, terwijl de leerstofgerichte aanpak als contraproductief wordt beschouwd (Efland, 2002).

Ten tweede speelt de kwestie of CKV1 in het algemeen nu meer of minder leerlinggericht is geworden in deze beginjaren van het vak. Een multiwave-paneldesign als het onze is in principe bij uitstek geschikt om dergelijke vragen op te lossen, omdat het in zo'n design mogelijk is om meetfouten en individuele verandering van elkaar te onderscheiden. Een voorwaarde is echter dat sterk overlappende meetinstrumenten worden gebruikt. Wij hebben wel geprobeerd deze aanpak ook met onze gegevens te volgen, maar zijn daarin niet helemaal geslaagd. De gegevens kampen namelijk te ernstig met missende waarden als gevolg van: 1) onvolledige participatie: niet alle docenten participeren op alle meetmomenten, 2) onvolledige meetinstrumenten: niet elke vraag is op elk meetmoment gesteld, niet alle vragen zijn op elk meetmoment op dezelfde manier gesteld en 3)

ongelijke tijdsintervallen: er zit niet evenveel tijd tussen de verschillende meetmomenten. Vanwege deze incompleetheiden in onze data en negatieve correlatiepatronen is het niet gelukt om de gemiddelde verschuiving in 'leerlinggerichtheid' van de individuele docenten ten opzichte van eerdere meetmomenten in een model te schatten.

Voor eventueel vervolgonderzoek is het interessant om te analyseren hoeveel items uit de vragenlijsten er nu minimaal nodig zijn om de didactische aanpak bij het vak CKV1 voldoende betrouwbaar te meten. Dit veronderstelt een schaalconstructie die erop gericht is om met zo min mogelijk items een zo hoog mogelijke betrouwbaarheid te halen. Vanwege de eerder genoemde problemen met incomplete gegevens hebben wij er in dit onderzoek niet voor gekozen om een zuinige schaal te construeren, maar juist om recht te doen aan de volledige rijkheid van de verzamelde informatie.

In het verlengde hiervan kun je de vraag stellen of docenten zelf de beste informatiebron zijn over hun didactische aanpak of dat informatie hierover misschien beter bij de leerlingen ingewonnen kan worden? Leerlingen zijn onafhankelijke observatoren en gegevens via meerdere leerlingen over één docent kunnen op bepaalde gronden betrouwbaarder zijn dan de zelfevaluatie door de docent. Anderzijds kunnen leerlingen geen informatie geven over de opvattingen van docenten terwijl ook die gelden als een belangrijk onderdeel van hun didactische aanpak (o.a. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

## Hoofdstuk 6

# Effecten van docenten CKV1 op de cultuurdeelname en houding van leerlingen

### 1 Inleiding

Culturele en Kunstzinnige Vorming is in 1999 ingevoerd als algemeen verplicht vak in het Nederlands voortgezet onderwijs. Leerlingen worden in het vak CKV1 toegerust om “[...] een eigen weg te vinden in het overstelpende aanbod van cultuuruitingen, met nadruk op het zelfstandig leren kiezen voor kwaliteit” (Nuis, 1996, p. 6). Ze bezoeken daartoe individueel culturele activiteiten, variërend van bioscoopfilms, theater- en dansvoorstellingen, cabaret, klassieke of populaire concerten of musea. Ook het lezen van wereldliteratuur is onderdeel van CKV1. Ter voorbereiding op of als verwerking van deze activiteiten verwerven leerlingen kennis van kunst en cultuur en maken ze eigen producties. Leerlingen doen verslag van de bezochte culturele activiteiten in een zogenoemd kunstdossier. De reflectie op het kunstdossier vormt de afsluiting van het vak CKV1. Cultuurdeelname en een positieve houding over kunst worden gezien als beoogde leeropbrengsten van CKV1 (Vakontwikkelgroep CKV, 1995).

De invoering van CKV1 maakt deel uit van ingrijpende onderwijsvernieuwingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de vernieuwde Tweede Fase stellen leerlingen niet langer hun eigen vakkenpakket samen, maar volgen een aantal algemeen verplichte vakken, een keuzeprofiel en één of twee keuzevakken. Daarnaast wordt een leerlinggerichte didactiek geïntroduceerd, het Studiehuis. De traditionele opvattingen over didactische benaderingen staan op dat moment in het gehele onderwijsveld ter discussie (Bronneman-Helmers, 2008). De veelal klassikale en leerstofgerichte benaderingen lijken

om allerlei redenen in steeds mindere mate te voldoen (Bolhuis, 2000) en leerlinggerichte benaderingen beloven veel verbetering. Uiteenlopende vormen van leerlinggerichte benaderingen worden dikwijls aangeduid met het containerbegrip het ‘Nieuwe Leren’ en hebben de afgelopen decennia in het brandpunt van de belangstelling van het onderwijs, de politiek, de media en onderzoekers gestaan (zie bijvoorbeeld Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008).

Het vak CKV1 is bij uitstek een geschikte gelegenheid om verschillende didactische benaderingen te bestuderen. Scholen en docenten hebben veel vrijheid gekregen bij de invulling van het vak. Het vak wordt bijvoorbeeld afgesloten met een schoolexamen, een examen dat door de school zelf ontwikkeld en afgenomen wordt. Er is dus geen centraal schriftelijk eindexamen over centraal vastgelegde leerstof. De in de eerste jaren ontwikkelde lesmethoden verschillen onderling aanzienlijk in de manier waarop de leerling wordt aangesproken en de hoeveelheid kennis over kunst en cultuur dat aan bod komt (Langenhuysen, 2003; Verboord, 2001). Al snel blijkt bovendien dat veel docenten de lesmethoden met name als naslagwerk gebruiken en dat zij voor de leerlingen in de klas hun eigen materiaal ontwikkelen (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel, 2002). De rol van de docent bij de invulling van het vak is groot en het ligt dan ook voor de hand om te veronderstellen dat de aanpak van de docent bepalend is voor de leeropbrengsten van de leerlingen (Bamford, 2007; Dieleman, 2010).

Het Studiehuis is destijds niet verplicht gesteld, maar is sterk gepropageerd in de verschillende publicaties en aandacht rond de invoering van de Tweede Fase (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). We verwachten dat sommige docenten de leerlinggerichte benadering van het Studiehuis overnemen, terwijl andere docenten het nieuwe vak inrichten met een meer traditionele, leerstofgerichte benadering. De onderzoeksvraag in dit hoofdstuk is: kunnen we verschillen in cultuurdeelname tussen CKV1-leerlingen verklaren met behulp van verschillende didactische modellen zoals we die aangetroffen hebben bij de CKV1-docenten?

## **2 Eerder onderzoek naar docenteffecten**

Onderzoek naar docenteffecten gaat over de mate waarin verschillen in leeropbrengsten tussen leerlingen verklaard kunnen worden door kenmerken van leerlingen, klassen, docenten en scholen. Je kunt deze vraag oplossen door te analyseren hoeveel van de totale variatie (verschillen) tussen leerlingen verklaard kan worden op basis van overeenkomsten tussen leerlingen afkomstig van dezelfde docenten of scholen. Veenstra (1999) deed een grootschalig onderzoek over de mate waarin verschillen tussen leerlingen in prestaties en vorderingen in de vakken Nederlands en wiskunde verklaard kunnen worden door kenmerken van leerlingen, gezinnen, docenten en scholen. Het effect van scholen en docenten is klein, maar niet te veronachtzamen, vergeleken met de effecten van individuele



en gezinskenmerken op prestaties en vorderingen. Hij achterhaalde dat gemiddeld ongeveer 13% van de verschillen tussen leerlingen in prestaties en vorderingen in de vakken Nederlands en wiskunde te verklaren is door kenmerken van scholen en docenten. Percentages tussen de 10 en 15% worden in verschillende onderzoeken bevestigd (Den Brok, 2001; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

In andere onderzoeken wordt geprobeerd om de betreffende school- en docentkenmerken daadwerkelijk te meten en zo hun invloed op leeropbrengsten te schatten. Deze onderzoekstraditie staat bekend als de 'effectieve schoolbeweging' en als onderzoek naar de 'onderwijsproductiefunctie' (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004; Scheerens & Bosker, 1997). Er is vooral veel onderzoek gedaan naar effectieve schoolkenmerken, maar ook naar kenmerken van effectieve instructie (Verloop & Lowyck, 2003). In deze studies wordt het belang van effectieve leertijd, gestructureerd lesgeven en de gelegenheid tot leren aangetoond (Lowyck, 1994). De didactische benadering of doceerstijl geldt als een belangrijk docentkenmerk (Veenstra, 1999).

In onderzoek naar effectieve instructie worden vaker twee contrasterende instructiemodellen met elkaar vergeleken: leerlinggerichte versus leerstofgerichte instructie (Den Brok, 2001; De Jager, 2002). De Jager (2002) ontwikkelde twee lessenseries in begrijpend lezen. In de eerste lessenserie is de theorie van het constructivisme geoperationaliseerd. De serie bestaat uit elementen als 'voorkennis activeren en probleemoplossen, modelleren, samenwerkend leren, articuleren en reflecteren en toepassen van vaardigheden'. De tweede serie is gebaseerd op de theorie van directe instructie en bevat onderdelen als 'inhoud van de voorgaande les, presenteren van nieuwe vaardigheden, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking en feedback'. Docenten werden getraind in één van beide instructiemodellen en de lessenseries zijn vervolgens door de onderzoeker geobserveerd. De methode gebaseerd op het constructivisme is volgens De Jager (2002) effectiever dan directe instructie. Leerlingen uit die lessenserie scoren op verschillende toetsen (leeropbrengsten begrijpend lezen, attitude en metacognitie) hoger vergeleken met leerlingen die directe instructie kregen en met leerlingen uit de controlegroep. De effecten blijken echter af te hangen van de intelligentie van de leerlingen. Zo is het werken vanuit het constructivisme effectiever voor de intelligentere leerlingen en directe instructie werkt het best voor de minst intelligente leerlingen. Dit komt overeen met de kritiek op het Studiehuis, namelijk dat juist de goede leerlingen zouden profiteren van deze leerlinggerichte aanpak, terwijl slechte leerlingen hierdoor gedupeerd worden (o.m. Rietdijk-Helmer, 2005). Den Brok deed (2001) onderzoek naar de cognitieve en affectieve effecten van doceerstijlen. Hij concludeerde op basis van gemeten kenmerken dat leerlinggerichte doceerstijlen leiden tot positieve cognitieve en affectieve effecten bij leerlingen in de vakken Nederlands en natuurkunde.

Er is nog niet eerder grootschalig kwantitatief empirisch onderzoek gedaan naar de effecten van de didactische aanpak van docenten in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs (Damen, Haanstra & Henrichs, 2002). Door het Cito is halverwege de jaren negentig onderzoek gedaan met een periodieke peiling van het onderwijsniveau in het basisonderwijs (Hermans, Van der Schoot, Sluijter & Verhelst, 2001; Van Weerden & Veldhuijzen, 1995; Van Weerden & Veldhuijzen, 2000). Er is voor de vakken muziek en beeldende vorming nagegaan welke kenmerken van de lessen samenhangen met de leeropbrengsten in de domeinen muziek luisteren en tekenen. Luisterprestaties bleken bevordert te worden door de inzet van een vakleerkracht en het gebruik van een methode, maar niet door de lestijd. Tekenprestaties zijn afhankelijk van de school die de leerlingen bezoeken, maar het blijft in het onderzoek onduidelijk welke schoolkenmerken daarvoor verantwoordelijk zijn.

In het voorgezet onderwijs is onderzoek gedaan naar de didactische aanpak van docenten in het literatuuronderwijs Nederlands en hun invloed op leesgedrag (Janssen, 1998; Verboord, 2003). Janssen (1998) onderzocht oriëntaties van docenten in het literatuuronderwijs en de effecten ervan op het leesgedrag van leerlingen op korte en lange termijn. Op basis van een enquête en diepte-interviews met docenten maakt zij onderscheid in vier oriëntaties of doelstellingen in het Nederlands literatuuronderwijs: culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing. Vervolgens analyseerde zij leerverslagen van leerlingen en oud-leerlingen. Leerlingen van docenten met een cultuurgerichte didactische benadering rapporteren zes jaar na het eindexamen een positievere houding over lezen. Op de langere termijn blijken er geen andere docenteffecten te zijn in dit onderzoek: de verschillen in leeropbrengsten tussen leerlingen zijn niet toe te schrijven aan de benadering van het literatuuronderwijs door de docent. De docenteffecten zijn berekend op basis van ongeveer honderd leerverslagen van vier docenten, die elk exemplarisch zijn voor één van de oriëntaties.

Verboord (2003) toont later in een grootschalig onderzoek aan dat op latere leeftijd meer en op een hoger niveau gelezen wordt, wanneer men les heeft gehad van een docent met leerlinggerichte benadering. Hij heeft de vier benaderingen van Janssen (1998) teruggebracht tot twee 'hoofdstromingen' in het literatuuronderwijs: docenten geven literatuuronderwijs vanuit een leerlinggerichte of een cultuurgerichte opvatting. In de literatuurles met een leerlinggerichte benadering is er bijvoorbeeld aandacht voor boeken die aansluiten bij de smaak en belevingswereld van de leerlingen, terwijl in de cultuurgerichte benadering aandacht is voor boeken die door de literaire kritiek en literatuurwetenschap als belangrijk worden beschouwd. In het empirisch onderzoek blijkt dat deze benaderingen niet elkaars perfecte tegenpolen vormen, maar in grote lijnen is het in de praktijk zo dat meer van de ene benadering minder van de andere betekent. Aan het onderzoek hebben 711 oud-leerlingen meegedaan en 88 bijbehorende docenten

Nederlands. Uit het multilevelmodel blijkt dat 14% van de verschillen tussen oud-leerlingen in leesfrequentie zich op docentniveau bevinden en 86% op het niveau van de oud-leerlingen zelf.

Op basis van eerder onderzoek naar docenteffecten concluderen we dat kenmerken van scholen en docenten voor ongeveer tussen de tien en vijftien procent verantwoordelijk zijn voor de verschillen tussen leeropbrengsten van leerlingen, een weliswaar gering maar significant deel. Een leerlinggerichte didactische aanpak lijkt op basis van deze onderzoeken de beste papieren te hebben voor de leeropbrengsten van leerlingen. De vraag is of dit ook voor het vak CKV1 geldt.

### 3 Hypothesen

CKV1-leerlingen bezoeken tijdens het vak ten minste zes (havo) of acht (vwo) activiteiten. Afgemeten aan de bezoekfrequentie van de gemiddelde Nederlander, kunnen we CKV1-leerlingen rekenen tot de frequente bezoekers (Van den Broek, De Haan & Huysmans, 2009). Omdat CKV1-leerlingen tijdens het volgen van het vak per definitie frequente cultuurparticipanten zijn, zullen docenten daar nauwelijks nog extra bezoekfrequentie aan toe kunnen voegen. Docenten zullen om die reden weinig tot geen invloed op de totale frequentie van de culturele activiteiten hebben, maar wel op de soort culturele activiteiten. Jongeren hebben over het algemeen een sterkere voorkeur voor populaire dan voor traditionele culturele activiteiten (Van den Broek, De Haan, & Huysmans, 2009). De eerste hypothese is dat de frequentie van populaire cultuurdeelname hoger is als leerlingen CKV1 krijgen van docenten met een meer leerlinggerichte didactische aanpak en vice versa lager is als leerlingen CKV1 krijgen van docenten met een meer leerstofgerichte aanpak. Docenten met een leerlinggerichte aanpak sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen. In deze didactische benadering gaat het in de eerste plaats om het opdoen van ervaringen door de leerlingen en het beargumenteren van de eigen mening. Docenten met een leerlinggerichte benadering stimuleren daardoor met name de eigen persoonlijke keuze van de leerlingen. De leerlingen kiezen dan vaker voor culturele activiteiten die dicht bij hun eigen voorkeur staan, zoals films en popconcerten.

Uit deze redenering volgt logischerwijs dat de frequentie van traditionele cultuurdeelname lager is als leerlingen CKV1 krijgen van docenten met een meer leerlinggerichte aanpak en dus hoger als docenten kiezen voor een meer leerstofgerichte benadering. Docenten met een meer leerstofgerichte benadering zijn strenger in het beoordelen en goedkeuren van de culturele activiteiten. De culturele activiteiten sluiten aan bij de leerstof die door de docent wordt aangedragen en de eigen keuze van de leerlingen wordt tot dit leerstofgerichte kader beperkt. Leerlingen worden gestimuleerd om kennis te nemen van culturele activiteiten die verder van hun belevingswereld af staan, dat wil zeggen van de meer traditionele kunst 'die je gezien moet hebben'.

Vanuit dezelfde argumentatie verwachten we in de tweede hypothese dat de complexiteit van de bezochte culturele activiteiten hoger is bij leerlingen van docenten met een leerstofgerichte benadering. De notie van complexiteit is afgeleid van de ‘informatieverwerkingstheorie’ (Ganzeboom, 1984). Volgens deze theorie zijn culturele stimuli, kunstproducties, bronnen van complexe informatie. Die informatie kan gemeten worden in termen van meer of minder complexiteit. Hoe complexer de informatie, des te meer moeite er gedaan moet worden om die informatie te verwerken. Dankzij verschillen in cognitieve intelligentie en culturele competentie variëren mensen in de mate waarin zij complexe culturele informatie kunnen verwerken en er plezier aan ontlenen. Door het verwerven van culturele kennis wordt de culturele competentie vergroot en zijn mensen beter in staat om plezier te ontlenen aan complexere culturele activiteiten. De complexiteit van de bezochte culturele activiteiten zal hoger zijn bij leerlingen van docenten met een leerstofgerichte aanpak, omdat leerlingen in deze benadering gestimuleerd worden te kiezen voor culturele activiteiten waarin zij de aangereikte leerstof en kennis kunnen toepassen.

Het aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, zoals in een leerlinggerichte benadering, moet ervoor zorgen dat de motivatie van leerlingen om te leren toeneemt. Door meer verantwoordelijkheid aan de leerling te geven en leerlingen de mogelijkheid te geven om hun eigen leerproces te reguleren, wordt de intrinsieke motivatie sterker en dat leidt tot een hoge kwaliteit van leren. Op basis van deze notie uit de constructivistische theorie verwachten we dat een positieve houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur gestimuleerd wordt door docenten met een meer leerlinggerichte benadering. Dat is de derde en laatste hypothese.

#### **4 Data**

Om de verschillen in cultuurdeelname en houding tussen CKV1-leerlingen van docenten met een meer leerstof- of leerlinggerichte aanpak te analyseren gebruiken we gegevens van zowel leerlingen als hun docenten. In het onderzoeksproject ‘Jeugd en Cultuur’ zijn gegevens van docenten en leerlingen onafhankelijk van elkaar verzameld (Nagel & Ganzeboom, 1998-2002; Ganzeboom, Nagel & Damen, 1998-2003). Dit onderzoeksproject bestaat uit een reeks samenhangende cross-sectionele en panelstudies over de cultuurdeelname van adolescenten en jong volwassenen in Nederland. Een groot deel van het project, het zogenoemde CKV1-Volgproject, is gesubsidieerd door het ministerie van OCW om de implementatie van het vak CKV1 te volgen en de effecten ervan op cultuurdeelname te bestuderen.

In dit onderzoek gebruiken we de gegevens van 1069 leerlingen die we op moment van ondervraging in het vak CKV1 aantreffen. Immers, alleen die leerlingen hebben een docent CKV1. De gegevens over didactische aanpak zijn bij de docenten zelf verzameld

Tabel 1: Verdeling van CKV1-leerlingen over leerjaren en opleidingsniveau

	havo	vwo
3e leerjaar	6	
4e leerjaar	426	354
5e leerjaar	86	177
6e leerjaar		20

(Ganzeboom, Nagel & Damen, 1998-2003). We hebben in deze studie gegevens van 100 docenten afkomstig van 42 scholen. We treffen leerlingen op verschillende meetmomenten in de dataverzameling tijdens het vak CKV1 aan, zowel in de klassenondervragingen als in de latere ondervragingen op het thuisadres. Voor een klein deel van de leerlingen (8%) geldt zelfs dat zij op meerdere meetmomenten het vak CKV1 volgen. Om de analyses nietodeloos ingewikkeld te maken, is ervoor gekozen om elke leerling eenmalig, en wel op het eerste meetmoment, in de selectie op te nemen.

We bestuderen de korte termijneffecten, de effecten op moment dat leerlingen het vak CKV1 ook daadwerkelijk volgen. De verwachting is dat de invloed van de docent in deze periode het sterkst is, er is sprake van een directe invloed. Deelname aan kunst en cultuur is dan enerzijds beoogd (toekomstig) gedrag en tegelijkertijd een leeropbrengst van leerlingen tijdens CKV1.

Het vak CKV1 begint voor de meeste leerlingen in de vierde klas (er is in het databestand 'Jeugd en Cultuur' één school die het vak in de derde klas aanbiedt) en kan doorlopen tot en met de vijfde (havo en vwo) of zelfs zesde (vwo) klas. In tabel 1 is te zien hoe de selectie van CKV1-leerlingen verdeeld is over leerjaren en opleidingsniveau. De verdeling van de CKV1-leerlingen over havo en vwo is ongeveer gelijk (49% om 51%). De meeste leerlingen zijn ondervraagd in de vierde klas (73%), ongeveer een kwart van de leerlingen in de vijfde klas en slechts een heel kleine minderheid (minder dan 2%) in de derde of zesde klas<sup>1</sup>. Iets minder dan de helft van de geselecteerde leerlingen (42%) is ondervraagd tijdens de klassikale meting van mei 2000, eenderde van de leerlingen (33%) is ondervraagd tijdens de klassikale meting een jaar later, in mei 2001. De overige 25% van de leerlingen volgt CKV1 tijdens één van de herondervragingen, in maart 1999 (6%), september 2000 (9%) of september 2002 (10%).

In de vragenlijsten van mei 2000, september 2000, mei 2001 en september 2002 is aan de leerlingen gevraagd om in te vullen wie zij als docent(en) voor het vak CKV1 (gehad) hebben. Deze informatie is gebruikt om te bepalen welke docent de leerling voor CKV1 gehad heeft. Er is gekozen - eveneens om de analyses nietodeloos ingewikkeld te maken - om elke leerling aan slechts één CKV1-docent 'te koppelen'. In de meeste

<sup>1</sup> Leerlingen rapporteren hun cultuurdeelname van de afgelopen twaalf maanden. Bij het vaststellen of een leerling tot de selectie CKV1-leerlingen behoort, is er daarom in de septembermetingen gekozen voor alleen die vierde klassers die aangeven het vak CKV1 'nu, en ook al eerder' (N=38) te hebben.

gevallen (63% van de leerlingen) is dit de eerst- en eniggenoemde docent waarover tevens informatie over de didactische aanpak bekend is. In enkele voorkomende gevallen is er om die laatste reden gekozen voor de tweedegenoemde en een heel enkele keer voor de derdegenoemde docent. Op deze manier maken we optimaal gebruik van de beschikbare gegevens.

## 5 Onafhankelijke en afhankelijke variabelen

### 5.1 *Leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak*

De belangrijkste verklarende variabele in deze studie is didactische aanpak van de docenten. Deze is via de CKV1-docenten zelf gemeten, onafhankelijk van de leerlingen. In de periode 2000-2003 vulden 163 CKV1-docenten één of meerdere keren een vragenlijst in over verschillende aspecten van hun didactische aanpak. Aan de hand van deze gegevens, waarbij het uitgangspunt was om de rijkheid aan informatie zo maximaal mogelijk te gebruiken, is een continue schaal ‘leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak’ samengesteld (Damen & Ganzeboom, 2010). De schaal geeft in percentielscores weer hoe de CKV1-docenten uit het CKV1-Volgproject ten opzichte van elkaar scoren op de dimensie leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak. Docenten met een hoge score op deze schaal zeggen een meer leerlinggerichte benadering te hanteren dan docenten met een lagere score op deze schaal. Een meer leerlinggerichte benadering uit zich bijvoorbeeld in het feit dat docenten het vaker eens zijn met een stelling als ‘dat leerlingen kunst en cultuur ervaren is belangrijker dan kennis vergaren over kunst’, dat docenten soepeler zijn in het goedkeuren van de culturele activiteiten die leerlingen voor CKV1 kiezen, dat ze minder vaak belangrijke begrippen en stromingen behandelen en minder vaak de culturele canon opvatten als een belangrijk richtsnoer. Het laatste voorbeeld is dat docenten met een hoge score op de schaal leerstof/leerlinggerichtheid minder vaak toetsen afnemen en cijfers geven voor de verschillende onderdelen in CKV1.

Op basis van schattingen via herhaalde meting (docenten hebben immers op meerdere momenten een vragenlijst ingevuld) is vastgesteld dat de betrouwbaarheid van deze schaal voldoende hoog is om toe te passen in verdere analyses. De precieze meting van de didactische aanpak door de CKV1-docent is uitgebreid beschreven in hoofdstuk 5 van dit proefschrift (Damen & Ganzeboom, 2010). Een beschrijving van alle afzonderlijke items die in de schaal zijn opgenomen is daar te vinden.

### 5.2 *Cultuurdeelname*

Om de hypothesen in deze studie te onderzoeken is het theoretisch gezien zinnig om onderscheid te maken in bezoek aan traditionele en populaire cultuurvormen. Het vak CKV1 wil een kennismaking met de wereld van kunst en cultuur zijn. Het is dan belangrijk

om te weten voor wat voor soort culturele activiteiten leerlingen kiezen. Leren ze door CKV1 activiteiten kennen die ze anders niet of minder snel zouden bezoeken, of kiezen ze voor culturele activiteiten die dicht bij hun eigen voorkeur liggen? Bovendien waren de dalende bezoekcijfers van jongeren aan traditionele cultuuruitingen destijds mede aanleiding voor politici om zich hard te maken voor het vak CKV1. Deze zelfde indeling wordt in veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar cultuurparticipatie toegepast (Bourdieu, 1984; Van Eijck, 1999; Van Eijck & Knulst, 2005; Peterson & Kern, 1996; VanderStichele & Laermans, 2006).

De deelname van leerlingen aan kunst en cultuur is gemeten door te vragen naar hun bezoekfrequentie van de afgelopen twaalf maanden aan negen culturele activiteiten. Vijf van deze culturele activiteiten bestempelen we als ‘traditionele cultuur’: toneel, cabaret, klassiek concert, ballet en museum. Drie activiteiten zijn onder te brengen onder de noemer ‘populaire cultuur’: bioscoop, dance event en jeugdmanifestatie. Eén culturele activiteit (popconcert) laadt in de factoranalyse op beide factoren hoog. Er is gekozen om deze activiteit in te delen bij de populaire cultuurvormen. De factoranalyse (zie bijlage) rechtvaardigt op een empirische manier de indeling in traditionele en populaire cultuurvormen. Dat betekent dat het bezoek aan populaire en traditionele cultuurvormen twee verschillende soorten culturele gedragingen zijn. Leerlingen die traditionele cultuurvormen bezoeken, bezoeken niet in gelijke mate ook populaire cultuurvormen en omgekeerd. Dat betekent overigens niet dat leerlingen die overwegend traditionele cultuurvormen bezoeken ook geen populaire cultuurvormen bezoeken en vice versa.

In tabel 2 zien we de verdeling van de leerlingen over de verschillende cultuurvormen. De frequenties zijn veel hoger dan het landelijk gemiddelde, maar we hebben hier dan ook te maken met CKV1-leerlingen (leerlingen die de verplichting hebben om zes tot acht culturele activiteiten te bezoeken). Bijna 80% van de CKV1-leerlingen heeft in de afgelopen 12 maanden een museum bezocht, 59% bezocht een toneelvoorstelling. Ongeveer eenderde van de leerlingen ging naar cabaret en klassieke concerten en balletvoorstellingen mochten 16% van de leerlingen verwelkomen. Bijna alle leerlingen (97%) gaan minstens één keer naar een film in de bioscoop. Ongeveer 60% gaat naar een popconcert, bijna de helft van de leerlingen heeft een dance-event bezocht en 39% bezocht een jongerenmanifestatie.

De betrouwbaarheid van de twee onderscheiden schalen is onbevredigend: de Cronbach's alpha is 0.48 voor traditionele cultuurdeelname en 0.45 voor populaire cultuurdeelname. Een lage betrouwbaarheid duidt erop dat de meting te kampen heeft met de invloed van toevalsfactoren. Bij hermeting zal dan waarschijnlijk niet ongeveer hetzelfde resultaat te zien zijn. In eerder onderzoek volstond dit meetinstrument wel om de cultuurdeelname betrouwbaar in beeld te brengen. Het is daarom goed om niet alleen naar

Tabel 2: Afhankelijke variabelen (percentages)

traditionele cultuurdeelname (N=1065)			
<i>minstens 1 x bezocht in de afgelopen 12 maanden</i>			
museum			79
toneelvoorstelling			59
cabaret			32
concert klassieke muziek			16
ballet			16
populaire cultuurdeelname (N=1065)			
<i>minstens 1 x bezocht in de afgelopen 12 maanden</i>			
bioscoop			97
concert popmuziek			57
dj/vj-evenement			47
jongerenmanifestatie			39
bezoek lokale culturele activiteiten			
<i>minstens 1x bezocht in de afgelopen 6 maanden</i>			
museum (N=920)			86
theater (N=890)			83
bioscoop (N=920)			86
complexiteit			
	film	museum	theater
	(N=940)	(N=791)	(N=569)
laag (0 - 2)	76	5	30
midden (2 - 4)	24	93	64
hoog (4 - 6)	-	2	6
houding (N=1064)			
<i>mee eens</i>			
Lezen zet aan tot denken.			87
Klassieke muziek is net zo goed iets voor jongeren als voor ouderen.			69
Ik bewonder mensen die klassieke muziek spelen.			45
Theater is voor een ander soort mensen dan ik.			36
Ik voel me thuis bij mensen die van kunst houden.			28
Een museum is typisch iets voor oudere mensen.			25
Jongens die van klassieke muziek houden zijn watjes.			18
Kunst hoort bij kakkers.			14
Boeken lezen is iets voor als je oud bent.			9
Als ik naar de schouwburg zou gaan, zou ik me schamen daarover aan mijn vrienden te vertellen.			4

deze algemene gegevens over de cultuurdeelname van CKV1-leerlingen te kijken, maar ook naar andere indicatoren, zoals het bezoek aan lokale culturele instellingen en de complexiteit van de bezochte activiteiten. Ten slotte kijken we naar de houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur.



### 5.3 *Cultuurdeelname bij lokale bioscopen, musea en theaters*

In de vragenlijst kregen leerlingen een lijst voorgelegd met daarin alle bioscopen en filmhuizen, musea en theaters in de gemeente van de school. Ze vulden in of ze deze culturele instelling wel eens bezocht hadden en zo ja, hoe vaak in de afgelopen zes maanden. We hebben deze vraag gesteld om een tweede en mogelijk concreter of preciezer beeld te krijgen over hun cultuurdeelname. Vanzelfsprekend verschilt de omvang van de lijst met culturele instellingen per gemeente. Om nu tot een vergelijkbare meetschaal te komen, hebben we eerst de frequentie van al het bioscoopbezoek opgeteld en dezelfde procedure voor de musea en theaters afzonderlijk. Merk op dat we daarmee drie bezoeken aan dezelfde bioscoop gelijk tellen met drie bezoeken aan drie verschillende bioscopen. Daarna is - met percentielscores - een relatieve score van bezoek aan lokale culturele instellingen per gemeente berekend. Vervolgens hebben we van deze maat opnieuw percentielscores berekend, om nu een schaal te krijgen tussen 0 en 100 die weergeeft of een leerling relatief (ten opzichte van de andere leerlingen in het onderzoek) vaak of weinig een bezoek brengt aan de lokale bioscopen, musea en theaters. Zesentachtig procent van de CKV1-leerlingen heeft in de afgelopen zes maanden een lokale bioscoop en een lokaal museum bezocht en 83% ging naar een lokaal theater (tabel 2).

### 5.4 *Complexiteit*

Niet alleen de vraag naar de frequentie van het bezoek van CKV1-leerlingen doet zich voor, maar ook de vraag naar de complexiteit van de culturele activiteiten van de leerlingen tijdens CKV1 en of de didactische aanpak van de docent daarop van invloed is. Aan leerlingen uit de cohorten 2000 en 2001 is gevraagd welke film, museum en podiumkunstenuitvoering zij het laatst bezocht hebben. De titels van deze films, musea's, concerten en theatervoorstellingen zijn op complexiteit beoordeeld door experts op het terrein van kunst en cultuur. In 2000 is er met drie experts gezamenlijk gecodeerd, in 2001 zijn zes experts gevraagd een onafhankelijk oordeel te geven. De experts kregen de instructie om de complexiteit van de culturele activiteiten te beoordelen op een schaal van nul – minst complex: geen achtergrondinformatie nodig – tot zes – meest complex: vereist een stevige mentale inspanning. De laatst bezochte theatervoorstellingen en musea zijn complexer van aard dan de laatst bezochte films (tabel 2). Deze meting is alleen beschikbaar voor leerlingen die deze culturele activiteiten ook daadwerkelijk bezocht hebben.

### 5.5 *Houding*

De houding tegenover kunst is gemeten aan de hand van tien uitspraken over kunst. De waardering van de leerlingen voor kunst en cultuur kan afgemeten worden aan de mate waarin de leerlingen het eens of oneens zijn met deze tien uitspraken. In tabel 2 staat de

verdeling van de leerlingen over deze tien stellingen. Factoranalyse laat zien dat de stellingen eendimensionaal zijn. De betrouwbaarheid van de schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.82.

### 5.6 *Opleidingsniveau, leerjaar en cultuurdeelname ouders*

Om de effecten van de didactische aanpak van docenten zo goed mogelijk te kunnen schatten, controleren we voor leerlingkenmerken waarvan we weten dat ze invloed hebben op de cultuurdeelname van de leerlingen. De kenmerken kunnen een heel goede voorspeller zijn voor de afhankelijke variabele, waardoor het model beter gespecificeerd wordt door opname van die kenmerken. De kenmerken kunnen ook ongelijk, of beter gezegd: niet random, verdeeld zijn onder docenten waardoor ze het effect van didactische aanpak kunnen verstoren. In beide gevallen wil je voor die kenmerken controleren. Het gaat om opleidingsniveau (sommige docenten geven CKV1 alleen op de havo of juist alleen op het vwo), leerjaar (niet alle docenten geven CKV1 in alle leerjaren) en cultuurdeelname ouders (de samenstelling van leerlingen binnen scholen, klassen en derhalve docenten verschilt naar culturele achtergrond van de leerlingen).

## 6 **Analyse**

We analyseren de gegevens van leerlingen en docenten met een hiërarchisch lineair model, ofwel een multilevelanalyse. De data bestaan uit gegevens van CKV1-docenten met ieder meerdere leerlingen (vergelijk: leerlingen in klassen in scholen). Om de effecten van kenmerken op docentniveau correct weer te geven, moeten we rekening houden met deze 'geneste' structuur van de data (Snijders & Bosker, 2000). We onderscheiden in deze analyses drie niveaus: leerlingen, docenten en scholen. De variantiecomponenten worden in een multilevelanalyse in het lege model (model zonder verklarende variabelen) uiteengelegd op de verschillende niveaus, zodat onderscheiden kan worden op welk niveau welk percentage van de verschillen zich situeren.

## 7 **Resultaten**

### 7.1 *Ongemeten kenmerken*

In tabel 3 zien we de variantiecomponenten in de lege modellen voor de verschillende afhankelijke variabelen: traditionele cultuurdeelname, populaire cultuurdeelname, lokaal bezoek, complexiteit en houding tegenover kunst. We zien dat steeds de grootste verschillen optreden tussen individuele leerlingen onderling. Dat betekent dat de individuele kenmerken van leerlingen zoals verwacht voor het grootste deel verantwoordelijk zijn voor de verschillen tussen leerlingen in cultuurdeelname en houding.

Tabel 3: Variantiecomponenten, vergelijking van de modellen

	variantiecomponenten			vergelijking -2LL met vorige model	onverklaarde variantie op docent&school niveau
	leerling	docent	school		
<i>Traditionele cultuurdeelname:</i>					
leeg model	723.096	66.743	13.370		10%
+ controlevariabelen	659.888	48.090	9.327	**	
+ didactische aanpak	659.940	41.252	11.388	ns	
<i>Populaire cultuurdeelname:</i>					
leeg model	797.226	0.000	38.546		5%
+ controlevariabelen	782.537	0.000	33.066	**	
+ didactische aanpak	782.296	0.000	33.315	ns	
<i>Lokaal museumbezoek:</i>					
leeg model	763.499	0.000	77.209		9%
+ controlevariabelen	751.103	0.000	80.998	*	
+ didactische aanpak	751.109	0.000	79.923	ns	
<i>Lokaal theaterbezoek:</i>					
leeg model	750.556	39.144	46.008		10%
+ controlevariabelen	729.161	31.541	43.198	**	
+ didactische aanpak	730.252	27.995	43.866	ns	
<i>Lokaal bioscoopbezoek:</i>					
leeg model	756.784	28.441	54.500		10%
+ controlevariabelen	749.916	24.161	52.521	*	
+ didactische aanpak	748.112	28.357	47.708	ns	
<i>Complexiteit laatst bezochte museum:</i>					
leeg model	637.133	32.193	134.853		21%
+ controlevariabelen	635.037	0.000	169.007	*	
+ didactische aanpak	634.914	0.000	169.777	ns	
<i>Complexiteit laatst bezochte theatervoorstelling:</i>					
leeg model	723.317	78.753	33.885		13%
+ controlevariabelen	694.255	69.860	45.975	**	
+ didactische aanpak	694.009	69.855	46.040	ns	
<i>Complexiteit laatst bezochte film:</i>					
leeg model	802.864	2.181	26.592		3%
+ controlevariabelen	789.630	0.000	25.416	**	
+ didactische aanpak	788.954	0.000	26.209	ns	
<i>Houding:</i>					
leeg model	744.869	61.061	2.770		8%
+ controlevariabelen	709.887	43.262	0.000	**	
+ didactische aanpak	709.591	43.670	0.000	ns	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Een deel van de verschillen tussen leerlingen kan echter verklaard worden door kenmerken van klascomposities, maar ook door kenmerken van docenten of scholen. De varianties van het lege model kunnen we omrekenen naar percentages. De percentages uit deze studie komen deels overeen met percentages uit eerder onderzoek naar klas- en schoolkenmerken, die variëren tussen de 5 en 15% -- afhankelijk van de gemeten leeropbrengst. Zo is in deze studie 10% van de verschillen in traditionele cultuurdeelname toe te schrijven aan docent- en schoolkenmerken (inclusief klascomposities), dat geldt voor 8% van de verschillen in houding en 5% van de verschillen in populaire cultuurdeelname. Verschillen in lokaal cultuurbezoek zijn voor ongeveer 10% te situeren op school- en docentniveau. Bij complexiteit zien we grote variatie: 21% van de verschillen in complexiteit van het laatste museumbezoek zitten op schoolniveau, voor de complexiteit van de laatst bezochte theatervoorstelling is dat 13% en voor de complexiteit van de laatst bezochte film 5%. De bevindingen bij complexiteit wijzen er mogelijk op dat museumbezoek een activiteit is die vaker collectief met school wordt ondernomen, dat dit niet voor filmbezoek geldt en in mindere mate voor theater. Hoe groter het percentage variantie op schoolniveau, hoe meer de leerlingen van dezelfde school wat dat betreft op elkaar lijken. Dit verschijnsel kan bijvoorbeeld veroorzaakt worden door collectieve bezoeken.

Met een Chi-kwadraattoets vergelijken we de modellen voor de verschillende afhankelijke variabelen met en zonder het docentniveau. Het verschil is significant voor traditionele cultuurdeelname, lokaal theaterbezoek, complexiteit theaterbezoek en houding. Voor die afhankelijke variabelen kunnen we met gemeten kenmerken op docentniveau zoeken naar verklaring voor deze verschillen. Bij de andere indicatoren is de variantie op docentniveau niet significant en voegen gemeten kenmerken op dat niveau niets toe aan de verklaring van de verschillen.

## 7.2 *Effecten van leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak*

In tabel 4 staan de effecten van de gemeten leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak van docenten op de deelname aan en complexiteit van culturele activiteiten en op de houding van leerlingen tegenover kunst. De didactische aanpak heeft op geen van de negen onderzochte afhankelijke variabelen een significant effect. Ook de Chi-kwadraattoets laat zien dat het model met de gemeten didactische aanpak voor geen enkele afhankelijke variabele een significante bijdrage levert aan het eerdere model met de controlevariabelen.

Volgens de eerste hypothese is de populaire cultuurdeelname hoger bij docenten met een meer leerlinggerichte aanpak, we verwachten hier dus een positief effect. Het effect is niet significant en om die reden wordt de hypothese verworpen. Bovendien is het effect negatief, in tegengestelde richting dus.

Tabel 4: Effecten van een leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak op cultuurdeelname en houding

	populaire cultuur deelname		traditionele cultuur deelname*		lokaal bioscoop bezoek		lokaal museum bezoek		lokaal theater bezoek		complexiteit laatst bezochte film museum		complexiteit laatst bezochte theater-voorstelling		complexiteit laatst bezochte museum		houding*	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
<i>Fixed effects:</i>																		
HAVO (ref)	0		0		0		0		0		0		0		0		0	
VWO	-0.19	.039	.138	.039	.027	.047	.076	.046	.050	.047	.049	.042	0	0	.199	.058	.061	.040
leerjaar (4=0)	.041	.042	.125	.040	.040	.054	.014	.053	.054	.054	-.155	.045	.112	.046	-.167	.058	.206	.041
cultuurdeelname	.131	.030	.246	.028	.087	.032	.097	.032	.161	.033	.090	.032	.033	.033	-.011	.041	.111	.029
ouders																		
leerstof-/leerlinggerichte aanpak	-0.17	.040	-0.78	.042	.062	.049	.028	.048	-.033	.049	-.022	.040	.004	.052	-.025	.061	.014	.040
constante	42.472	3.831	28.564	3.832	37.810	4.595	40.371	4.562	40.044	4.580	52.268	3.933	49.058	4.793	47.606	5.423	31.047	3.798

*inclusief dummy voor missende waarde cultuurdeelname ouders, \*inclusief dummy outlier docent  
vetgedrukt: significantie  $p < .001$*

Evenzo voorspellen we een hogere traditionele cultuurdeelname bij docenten met een meer leerstofgerichte aanpak, dat wil zeggen een negatief effect van de variabele leerstof/leerlinggerichte aanpak zoals door ons geconstrueerd is. Het effect is weliswaar negatief, maar (net) niet significant. Ook deze veronderstelling wordt niet bevestigd.

Het lokale bioscoopbezoek is een tweede indicator voor populaire cultuurdeelname, maar ook hierop is het effect van een leerstof/leerlinggerichte aanpak niet significant. Het lokale museum- en theaterbezoek zijn indicatoren van traditionele cultuurdeelname. Wederom zijn de effecten van een leerstof/leerlinggerichte aanpak niet significant. Het effect op lokaal theaterbezoek is wel in de verwachte richting (negatief), het effect op lokaal museumbezoek is daarentegen in positieve richting.

De tweede hypothese gaat over de complexiteit van de bezochte activiteiten. De verwachting is dat de complexiteit hoger is als leerlingen CKV1 krijgen volgens een meer leerstofgerichte benadering; een negatief effect in analysetermen. Ook hier zijn de effecten op de complexiteit van de laatst bezochte musea, theatervoorstellingen en films niet significant en de hypothese wordt niet bevestigd. Een leerlinggerichte didactische aanpak heeft een niet-significant negatief effect op de complexiteit van de laatst bezochte theater- en filmvoorstelling, voor de complexiteit van het laatst bezochte museum geldt een positief (niet-significant) effect van een leerlinggerichte aanpak.

De derde hypothese stelt dat de houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur positiever is, wanneer zij CKV1 hebben van docenten met een meer leerlinggerichte aanpak. Ook deze laatste hypothese wordt niet bevestigd. Het effect is weliswaar positief, maar niet significant.

## **8 Conclusie en discussie**

Kunnen we verschillen tussen leerlingen in cultuurdeelname en houding tijdens het vak CKV1 verklaren met het didactische model dat hun CKV1-docent zegt toe te passen in het vak? De conclusie van deze studie is dat er tijdens het vak CKV1 verschillen zijn tussen leerlingen in cultuurdeelname en houding en dat deze verschillen deels toe te schrijven zijn aan kenmerken van scholen en docenten. De verschillen worden echter niet verklaard door de didactische benadering die de docent zegt toe te passen.

Ongeveer 10% van de verschillen tussen leerlingen in traditionele cultuurdeelname kunnen verklaard worden door kenmerken van scholen en docenten. Dat geldt voor 5% van de verschillen in populaire cultuurdeelname en voor 8% van de verschillen in houding. Kijken we vervolgens naar de effecten van de gemeten leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak, dan blijkt deze geen significant effect te hebben op de traditionele noch populaire cultuurdeelname, op het bezoek aan lokale culturele instellingen, op de complexiteit van de bezochte activiteiten of op de houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur.

Dit is een opmerkelijke conclusie, omdat over het algemeen breed wordt aangenomen dat docenten een grote impact hebben op de leeropbrengsten van leerlingen. Dit geldt voor vakken als taal en rekenen, maar zeker ook voor een vak als CKV1. Scholen en docenten hebben veel vrijheid gekregen bij de invulling van het vak CKV1. Het examenprogramma is geformuleerd in algemene termen, zoals bijvoorbeeld de eis dat culturele activiteiten van ‘algemeen erkende kwaliteit’ moeten zijn. Het is vervolgens aan de docenten om te bepalen wanneer een culturele activiteit hieraan voldoet. CKV1 wordt afgesloten met een schoolexamen in de vorm van reflectie op het kunstdossier, waarin leerlingen verslagen van de culturele activiteiten en andere CKV1-producten gebundeld heeft. Het is wederom aan de docent om te bepalen hoe en op welk niveau deze reflectie plaatsvindt en welke producten deel uitmaken van het kunstdossier. Juist vanwege de grote invloed van de docent op de invulling van het vak, lag het in de lijn der verwachting dat docenten dan ook een sterke invloed zouden hebben op de leeropbrengsten van leerlingen tijdens CKV1, zoals de soort cultuurdeelname en houding. Ook in eerder onderzoek is de doorslaggevende rol van de CKV1-docent steeds benadrukt (Bamford, 2007; Dieleman, 2010).

We hebben beargumenteerd dat de cultuurdeelname van leerlingen met docenten die een meer leerlinggerichte aanpak hanteren, dichter bij de (populaire) smaak en belevingswereld van de leerlingen zou blijven. Docenten met deze benadering hechten veel belang aan de ervaringen en de eigen mening van de leerlingen, die daardoor in hun keuze voor culturele activiteiten dicht bij hun eigen belevingswereld blijven. Docenten met een meer leerstofgerichte benadering stimuleren culturele activiteiten die aansluiten bij de door hen samengestelde leerstof en waarvoor leerlingen een zekere mate van kennis nodig hebben die zij dan ook vooraf aanreiken. De traditionele cultuurdeelname en complexiteit van de gekozen activiteiten zal volgens die argumentatie hoger zijn bij leerlingen met een meer leerstofgerichte docent. De houding van leerlingen tegenover kunst en cultuur zal positiever zijn bij leerlingen van docenten met een meer leerlinggerichte didactische aanpak, omdat deze benadering een positief effect zou hebben op de motivatie om te leren.

De theorie en ideeën achter deze hypothesen zijn niet nieuw, maar niet eerder zijn op deze schaal in Nederland docenteffecten in kunsteducatie op het voorgezet onderwijs geschat en in beeld gebracht. Over het algemeen is vanwege de betrouwbaarheid van gegevens een onafhankelijke meting te prefereren boven indirecte metingen. De schaal leerstof/leerlinggerichte aanpak is samengesteld op basis van meerdere indicatoren en herhaalde ondervragingen bij de CKV1-docenten zelf, dus onafhankelijk van de leerlingen. We hebben bovendien op basis van onafhankelijke metingen bij de ouders gecontroleerd voor een eventuele selectie tussen scholen naar culturele competentie in het ouderlijk milieu. De hypothesen over cultuurdeelname en houding zijn getoetst op negen

verschillende indicatoren, maar geen van de effecten van de leerstof/leerlinggerichte aanpak was significant. Wel waren zes van de negen effecten in de verwachte richting.

Eerder is in het literatuuronderwijs aangetoond dat een leerlinggerichte benadering door docenten de latere leesfrequentie en houding over lezen van leerlingen positief beïnvloedt (Verboord, 2003). Verboord (2003) bestudeerde echter effecten onder oud-leerlingen die tussen de twee en ongeveer 25 jaar van school af zijn, terwijl in dit onderzoek de effecten van CKV1 op de cultuurdeelname en houding van leerlingen tijdens het vak zijn bestudeerd. Hoewel niet uitgesloten, lijkt het overigens onwaarschijnlijk dat de invloed van de didactische aanpak van de CKV1-docent zich op die latere termijn wel zal laten gelden. We vinden immers tot zes jaar na afsluiten van CKV1 geen effecten van het vak op de cultuurdeelname en houding over kunst van leerlingen.

Verboord (2003) operationaliseerde de didactische aanpak in twee dimensies: een leerlinggerichte en een cultuurgerichte benadering, aan de hand van 37 items in 5 indicatoren. De twee benaderingen vormden “geen perfecte tegenpolen van hetzelfde concept” (Verboord, 2003, p. 114). De betrouwbaarheid van de meting van de leerlinggerichte benadering was echter laag, omdat dit concept met slechts twee indicatoren was gemeten. De didactische benadering door docenten is bovendien retrospectief in beeld gebracht. In dit onderzoek hebben we 85 items gebruikt en komen we wel tot een eendimensionale schaal leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak. Onze meting van didactische aanpak is door de grote hoeveelheid items preciezer dan de meting van Verboord en bovendien zijn de docenten ondervraagd op moment dat zij actief zijn in de lespraktijk van CKV1. De meting van de didactische aanpak in dit onderzoek kan daardoor geen verklaring zijn voor het uitblijven van de effecten van didactische aanpak in dit onderzoek.

Een ander verschil met het onderzoek van Verboord (2003) is de culturele activiteit die de onderzochte instructie beoogt te bevorderen: lezen is duidelijk ander soort gedrag dan cultureel uitgaan. Eerder is door andere onderzoekers betoogt dat lezen een duidelijker kenniscomponent kent dan het bezoeken van culturele activiteiten - dat meer sociale gedragscomponenten zou kennen -, hetgeen het aanleren ervan via school zou vergemakkelijken (Kraaykamp, 2009). Formeel is wereldliteratuur overigens een onderdeel van CKV1, maar in praktijk besteden weinig CKV1-docenten daar uitgebreid aandacht aan (Hermans, 2007).

De effecten van docenten CKV1 zijn in deze studie op twee manieren in beeld gebracht: aan de hand van ongemeten en gemeten kenmerken. De didactische benadering is in dit onderzoek uitgebreid en minutieus gemeten bij een groot aantal docenten, maar heeft geen invloed op de cultuurdeelname en houding van de CKV1-leerlingen tijdens het vak. We concluderen daarom dat de impact van van docenten voor de leeropbrengsten in CKV1 overschat wordt door bijvoorbeeld politiek en media (zie o.a. Bamford, 2007).



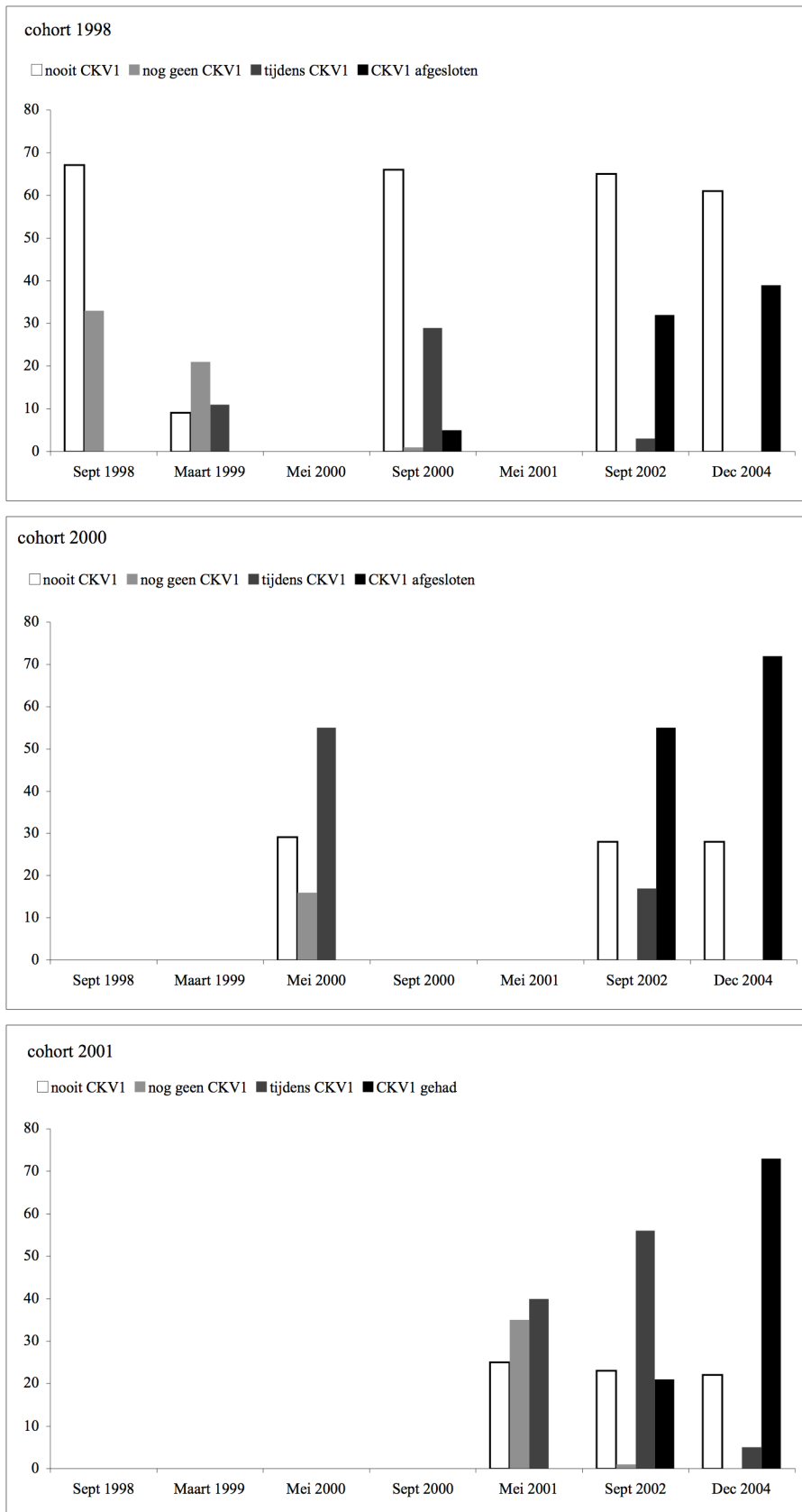
Docenten verschillen weliswaar onderling in hun didactische aanpak in het vak CKV1, maar die verschillen hebben geen consequenties voor de leeropbrengsten van leerlingen. Eerder concludeerde de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008) dat de overheid zich in de afgelopen decennia teveel met het ‘hoe’ van het onderwijs heeft beziggehouden en zich te weinig bekommerde om de onderwijsinhoud, het ‘wat’ van het onderwijs. Om de conclusie van dit onderzoek in termen van de commissie Dijsselbloem te gieten: het ‘hoe’ maakt in CKV1 kennelijk niet zoveel uit voor de cultuurdeelname en houding van de leerlingen, dus daar hoeft de overheid zich niet mee te bemoeien. De vraag is nu hoe de discussie over het ‘wat’ in CKV1 zich in de toekomst blijft ontwikkelen.



## **Bijlagen**



Bijlage hoofdstuk 1



Figuur A: Overzicht van de deelname aan CKV1 over de tijd, per cohort

## Bijlage hoofdstuk 2

Tabel A: Chronologie onderwijshervormingen en verantwoordelijke bewindslieden

jaartal	onderwijshervorming / belangrijke gebeurtenis	verantwoordelijk bewindslid	functie bewindslid	politieke partij	regeringsperiode
1951	‘Onderwijsplan-Rutten’: beleidsmatige voorbereiding	Rutten	Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen	KVP	7 aug 1948 – 2 sept 1952
1963	‘Mammoetwet’ tot stand brengen	Cals	Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen	KVP	2 sept 1952 – 24 juli 1963
1975	Contourennota met plan voor Middenschool	Van Kemenade	Minister van Onderwijs en Wetenschappen	PvdA	11 mei 1973 – 19 dec 1977 (en 11 sept 1981 – 29 mei 1982)
1977	plannen Middenschool worden bevroren	Pais	Minister van Onderwijs en Wetenschappen	VVD	19 dec 1977 – 11 sept 1981
1987	indiening wetsvoorstel ‘Wet op de Basisvorming’	Deetman	Minister van Onderwijs en Wetenschappen	CDA	19 mei 1982 – 14 sept 1989
1987	indiening wetsvoorstel ‘Wet op de Basisvorming’	Ginjaar-Maas	Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen	VVD	5 nov 1982 – 7 nov 1989
1992	tot stand brengen ‘Wet op de Basisvorming’	Wallage	Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen	PvdA	7 nov 1989 – 9 juni 1993
1994	samenvoeging departementen Onderwijs en Wetenschappen en Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk tot het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen	Ritzen	Minister van Onderwijs en Wetenschappen, later Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen	PvdA	7 nov 1989 – 22 aug 1994 en 22 aug 1994 – 3 aug 1998
1995	Wet over de lumpsum voor vwo-avo-vbo-scholen; decentralisatie rechtspositieregeling scholen	Netelenbos	Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen	PvdA	22 aug 1994 – 3 aug 1998
1997	Wet regeling profielen tweede fase vo; nadere omschrijving exameneisen havo-vwo	Netelenbos	Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen	PvdA	22 aug 1994 – 3 aug 1998

*vervolg tabel A*

<b>jaartal</b>	<b>onderwijshervorming / belangrijke gebeurtenis</b>	<b>verantwoordelijk bewindslid</b>	<b>functie bewindslid</b>	<b>politieke partij</b>	<b>regeringsperiode</b>
1998 & 1999	Verlichtingsmaatregelen Tweede Fase (na scholierenprotesten); n.b. geen wet, maar beleidsmaatregelen	Adelmund	Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen	PvdA	3 aug 1998 – 22 juli 2002
2003	Wet waarin de bestedingsvrijheid van scholen vergroot wordt	Van der Hoeven	Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen	CDA	22 juli 2002 – 22 feb 2007
2005	Wet flexibilisering schooltijden	Van der Hoeven	Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	CDA	22 juli 2002 – 22 feb 2007
2006	Wijziging wet op het voortgezet onderwijs wat betreft de basisvorming	Van der Hoeven	Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	CDA	22 juli 2002 – 22 feb 2007
2006	Wijziging wet op het voortgezet onderwijs wat betreft de profielen tweede fase	Van der Hoeven	Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	CDA	22 juli 2002 – 22 feb 2007
2009	Wijziging wet kerndoelen PO en VO i.v.m. canon van Nederland	Plasterk	Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	PvdA	22 februari 2007 - 23 februari 2010

## Bijlagen hoofdstuk 5

Tabel B1: Items domein A (stellingen over het handelingskarakter, criteria erkende kwaliteit, toegestane culturele activiteiten), in percentages

	2000	2001	2003
<b>a) stellingen over handelingskarakter CKV1</b>	<b>“eens”</b>	<b>“eens”</b>	<b>“eens”</b>
Niet de kennis, maar het handelingskarakter van CKV1 staat voorop: leerlingen moeten ervaren wat kunst en cultuur is.	80		
Dat leerlingen kunst en cultuur ervaren is belangrijker dan kennis vergaren over kunst.		72	75
Dat leerlingen hun eigen mening over een kunstwerk kunnen geven is belangrijker dan de kwaliteit van het kunstwerk zelf.		66	63
Het is beter dat leerlingen naar concerten gaan die aansluiten bij hun belevingswereld dan om ze tegen hun zin naar een voorgeschreven concert te sturen.		57	57
Musea zouden de begeleiding van tentoonstellingen beter op jongeren moeten afstemmen.		57	54
Bij CKV1 is het ervaren van kunst op zichzelf belangrijker dan de vraag of het kwaliteit heeft.	43		
Het is beter om leerlingen naar een kwalitatief betere voorstelling te sturen, dan naar iets dat ze alleen maar leuk vinden. (omgepoold)		49	43
Theatermakers zouden meer rekening moeten houden met de smaak van jongeren.		28	24
Bepaalde toneelstukken zou iedereen gezien moeten hebben. (omgepoold)		23	21
Je moet leerlingen eerst kennis en inzicht geven, voor ze aan culturele activiteiten beginnen. (omgepoold)	39	35	17
Sommige literaire werken zouden verplichte kost moeten zijn. (omgepoold)		28	17
Het is beter om leerlingen één gedicht uit hun hoofd te laten leren, dan om ze over tien gedichten hun eigen mening te laten geven. (omgepoold)		5	7



vervolg tabel B1

	2000	2001	2003
<b>b) criteria algemeen erkende kwaliteit</b>	<b>“ja, hanteert criterium”</b>	<b>“ja, hanteert criterium”</b>	
alles wat in een schouwburg, concertzaal of museum wordt aangeboden	69	94	
alles wat via de steunfunctie kunstzinnige vorming of een centrum voor kunsteducatie wordt aangeboden	83	80	
alles waarvoor je CKV-bonnen kan inleveren	61	76	
alleen activiteiten die “live” zijn (omgepoold)	59 ~	63	
alleen activiteiten die in officiële podia, galleries, musea etc. plaatsvinden (omgepoold)	29	38	
alleen activiteiten van professionele kunstenaars (omgepoold)	23	28	
alles wat tot populaire cultuur gerekend kan worden	29	21	

~ dit item maakt geen deel uit van de subschaal

vervolg tabel B1

	2000	2001	2003
<b>c) welke activiteiten toegestaan bij CKV1?</b>	<b>“zonder meer toegestaan”</b>	<b>“zonder meer toegestaan”</b>	<b>“zonder meer toegestaan”</b>
popconcert op een ‘erkend’ podium	74	83	86
concert van André Rieu	65	66	76
optreden van een rapper op een ‘erkend’ podium	67	67	75
festival van het levenslied	43	51	53
een toneelstuk van Tjechov uitgevoerd door amateurs	65	68	51
popconcert in een buurthuis	32	23	33
James Bond film	17	21	28
optreden van een DJ of VJ	19	16	28
modeshow	17	25	18
ballet van Hans van Manen op tv	17	18	14
tentoonstelling in een winkel voor schildersbenodigdheden	6	8	14
graffiti	12	7	11
opera Carmen op cd	7	4	7
songteksten	7	3	7
een beurs	1	10	4
stripverhaal van Asterix en Obelix	4	4	4
videoclips op TMF of MTV	2	2	0
aflevering van een soap op televisie	2	2	0

Tabel B2: Items domein B (behandeling en kennis van begrippen, canon als richtlijn, opbouw), in percentages

	2000	2001	2003
<b>a) behandeling begrippen (omgepoold)</b>	<b>“ja”</b>	<b>“ja”</b>	
belangrijke begrippen behandelen	88	92	
belangrijke stromingen behandelen	66	-	
kort chronologisch overzicht behandelen	49	60	
<b>b) gangbaar begrippenapparaat (omgepoold)</b>			<b>“ja”</b>
beeldende aspecten			88
kikvorsperspectief			82
enscenering			77
klankkleur			71
eenakter			71
postmodernisme			61
recital			54
180° regel			32
<b>c) canon als belangrijk richtsnoer (omgepoold)</b>			<b>“ja”</b>
voor de keuze van culturele activiteiten (domein A)			4
voor de kennis van kunst en cultuur (domein B)			16
<b>d) opbouw</b>			<b>vaak - altijd</b>
ik begin met wat leerlingen het meest aanspreekt, bijvoorbeeld film			38
ik behandel onderwerpen in chronologische volgorde (ongepoold)			7

*Tabel B3: Items domein C (stellingen over de rol van de praktische activiteiten en artistieke criteria), in percentages*

	2000	2001	2003
<b>stellingen over rol praktische activiteiten</b>		<b>“eens”</b>	
Niet alle leerlingen hebben evenveel talent, daarom is het goed dat de praktische activiteiten geen hoofdzaak zijn bij CKV1. (omgepooled)		51	
Leerlingen leren meer over kunst en cultuur door het zelf te doen, dan door er over te praten of te lezen.		41	
De praktische activiteiten zouden eigenlijk de kern moeten zijn van dit vak.		33	
Het is belangrijker om aandacht te besteden aan de receptie van kunst en cultuur dan aan actieve kunstbeoefening. (omgepooled)		21	
Culturele bezoeken en theorie moeten in dienst staan van praktische activiteiten en niet andersom, zoals bij CKV1.		17	

Tabel B4: Items domein D (toetsing, cijfers geven en beoordelingscriteria), in percentages

	2000	2001	2003
<b>a) hoe toetsen?</b>		<b>“ja”</b>	
opdrachten		92	
verslagen / opstellen		91	
presentaties		84	
individuele gesprekken		73	
proefwerken / schriftelijke overhoringen (omgepoold)		35	
<b>b) cijfers geven</b>	<b>“ja”</b>	<b>“ja”</b>	
cijfers voor verslagen / toetsen m.b.t. thema's (domein B)	33		
cijfers voor praktische activiteiten (domein C)	23		
cijfers voor verslagen van culturele activiteiten (domein A)	17		
cijfers voor proefwerken / schriftelijke overhoringen		29	
cijfers voor opdrachten		20	
cijfers voor presentaties		19	
cijfers voor verslagen / opstellen		17	
cijfers voor individuele gesprekken		12	
<b>c) wat toetsen? (omgepoold)</b>	<b>“ja”</b>		
belangrijke begrippen	34		
thema's	27		
belangrijke stromingen	22		
chronologisch overzicht	18		

*vervolg tabel B4*

	2000	2001	2003
<b>d) onderdelen schoolexamen</b>	<b>“ja”</b>		
belangrijke begrippen	21		
belangrijke stromingen	12		
chronologisch overzicht	8		
<b>e) beoordelingscriteria</b>		<b>“weegt zwaarst”</b>	
formulering van de eigen mening (2)		40	
of de leerling voor zichzelf nieuwe kunstvormen heeft leren kennen (2)		12	
blijk geven van kennis en inzicht (0)		13	
of de leerling een positieve houding tegenover kunst heeft ontwikkeld (2)		21	
vormgeving (1)		3	
originaliteit van de gekozen culturele activiteiten (1)		3	
uitvoering van de praktische opdrachten (1)		4	
diversiteit van de gekozen culturele activiteiten (1)		1	

tabel B5: Correlatietabel van de subschalen uit de schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' (N tussen haakjes)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	ekvatt 00	ekvatt 01	ekvatt 03	crit 00	crit 01	act 00	act01	act03	bbgr 00	bbgr 01	kenn 03	canon 03	opb 03	prakt 01	toets 01	cijfer 00	cijfer 01	toets 00	se 00	berit 01	
1	ckv-attitude 00	1																			
2	ckv-attitude 01	.428** (84)	1																		
3	ckv-attitude 03	.344* (43)	.695*** (111)	1																	
4	criteria act 00	.373*** (84)	.439** (37)	.353* (70)	1																
5	criteria act 01	.589*** (43)	.109 (111)	.604*** (51)	.492** (43)	1															
6	act 00	.337** (83)	.290* (43)	.438** (37)	.572*** (84)	.492** (43)	1														
7	act 01	.303* (84)	.198* (43)	.193 (37)	.482** (84)	.489*** (43)	.634*** (111)	1													
8	act 03	.554*** (38)	.339* (52)	.345** (70)	.546*** (38)	.467*** (52)	.633*** (71)	.606*** (51)	1												
9	bbgr 00	.045 (81)	.219 (42)	.155 (36)	.206* (81)	.153 (42)	.085 (41)	.057 (41)	.094 (37)	.1											
10	bbgr 01	.256* (43)	.361*** (50)	.078 (110)	.110 (43)	.023 (110)	.108 (109)	.017 (51)	.044 (51)	.324* (110)	1										
11	kenn 03	.188 (37)	.385** (51)	.287** (68)	.281* (37)	.259* (51)	.285* (37)	.137 (50)	.189 (69)	.651*** (36)	.270* (50)	1									
12	canon 03	.021* (37)	.152 (51)	.369** (70)	.215 (37)	.041 (51)	.055 (37)	.038 (50)	.062 (70)	.242 (36)	.295* (50)	.169 (68)	1								
13	opbouw 03	.300* (32)	.438** (47)	.174 (60)	.422* (32)	.430** (47)	.308* (32)	.360* (46)	.158 (61)	.053 (32)	.008 (46)	.218* (60)	.080 (60)	1							
14	prakt act 01	.228 (42)	.117 (110)	.302* (50)	.093 (42)	.138 (110)	.215 (42)	.218* (109)	.121 (51)	.148 (42)	-.051 (109)	.158 (50)	.052 (47)	.057 (110)	1						
15	toets 01	.358* (37)	.225* (91)	.222 (45)	.402* (37)	.137 (91)	.175 (37)	.135 (90)	.157 (46)	.374* (37)	.366*** (45)	.170 (45)	.296* (43)	.219 (91)	1						
16	cijfer 00	.210* (83)	.209 (43)	.150 (37)	.149 (83)	.086 (43)	-.073 (42)	-.110 (42)	.038 (38)	-.013 (80)	.266* (43)	.158 (37)	-.138 (32)	-.042 (42)	.261 (37)	1					
17	cijfer 01	.360* (42)	.170* (107)	-.032 (50)	.079 (42)	.144 (107)	-.104 (42)	.010 (106)	-.039 (51)	-.075 (41)	.264** (50)	.048 (50)	-.151 (46)	-.033 (106)	.365*** (91)	.764*** (42)	1				
18	toets 00	.341** (82)	.369*** (42)	.159 (36)	.329*** (82)	.149 (42)	.180 (82)	.068 (41)	.237 (37)	.330** (81)	.493** (42)	.119 (36)	.199 (32)	.326* (42)	.814*** (37)	.305** (81)	.462*** (41)	1			
19	se 00	.176 (76)	.422* (41)	.315* (31)	.277* (76)	.140 (40)	.287* (32)	.081 (76)	.081 (41)	.253* (31)	.276* (31)	.221 (28)	.511** (28)	.355* (41)	.652*** (36)	.249* (75)	.336* (40)	.620*** (76)	1		
20	berit 01	.347* (35)	.135 (91)	.195 (45)	.114 (35)	.078 (91)	.004 (35)	.059 (91)	.130 (45)	-.094 (34)	.211* (91)	.125 (44)	.339* (40)	.191* (90)	.253* (76)	.012 (35)	.077 (89)	.242 (34)	.154 (33)	1	

\* p < .100, \*\* p < .010, \*\*\* p < .001

*Tabel B6: Eigenwaarden componenten factoroplossingen*

	<b>Meetmoment 2000</b>	<b>Meetmoment 2001</b>	<b>Meetmoment 2003</b>
component			
1	2.56	2.21	1.85
2	1.32	1.45	0.99
3	1.07	1.08	0.88
4	0.68	0.91	0.76
5	0.65	0.80	0.52
6	0.37	0.61	
7	0.34	0.49	
8		0.45	



**Bijlage hoofdstuk 6***Tabel C: Factoranalyse traditionele en populaire cultuurdeelname CKVI-leerlingen*

	<b>traditionele cultuurdeelname</b>	<b>populaire cultuurdeelname</b>
toneelvoorstelling	.654	
cabaret	.365	
concert klassieke muziek	.627	
ballet	.579	
museum	.509	
concert popmuziek	(.493)	.323
bioscoop		.557
dj/vj-evenement		.692
jongerenmanifestatie		.656
Cronbach's alpha	.48	.45



## Summary

### *Context and research questions*

In the final decade of the previous century, several developments in the policy fields of education and culture came together, which gave an impetus to the ideas of bridging schools and cultural institutions. In 1994, the departments of Culture and Education were again combined in one ministry, the Ministry of Education, Culture and Science. This paved the way for projects concerned with the integration of culture in education. Meanwhile, the government was concerned about the waning interest of younger generations in visiting cultural institutions. Policymakers considered arts education at school to be the best way to stimulate cultural activities among young people and to evoke more positive attitudes towards art. Thirdly, a major educational reform in the second phase of secondary education provided opportunities for a new course in arts and culture. This led to the introduction in 1999 of a new form of compulsory arts education, directly aimed at stimulating students' participation in cultural activities, while bridging schools and cultural institutions. The course is called 'CKV' (in Dutch: 'Culturele en Kunstzinnige Vorming', which can be translated as 'Cultural and Artistic Education').

The importance of education and schooling for cultural participation has been demonstrated in academic literature time and again. People with a higher level of education are consistently over-represented among cultural participants. Two theoretical models explain the effects of educational level on cultural participation: instruction and selection. According to the instruction model, schools educate students to participate in cultural activities. At school, students acquire a familiarity with the field of arts and culture. The higher the level of education, the longer the period that is spent at school. This means that more highly educated people do in fact receive more instruction that enables them to obtain cultural competence. The selection model, on the other hand, makes use of a different mechanism in order to explain the effect of the level of one's education on culture.

Students in secondary education are selected by individual background, on grounds of intellectual capacities, cultural interest and parental background. These three mechanisms of selection each form (related) explanations for the over-representation of more highly educated people among cultural participants.

Empirical support for neither of the models is conclusive. The introduction of CKV offers a unique opportunity to examine the effects of education and schooling on cultural participation, because the course is compulsory for all students at middle and higher levels of secondary education in grade four (age 15). In the past, arts education in the second stage of secondary school was offered only to those students who had chosen arts education as part of their examination courses – in other words, to those who already had an interest in the arts. In the case of CKV, we can more effectively disentangle the instruction and selection effects of arts education. The first research question is: *Does CKV lead to more or to more complex cultural participation and to a more positive attitude towards arts and culture of students while taking CKV? And does CKV enlarge their cultural participation and change their attitude on the longer term, a couple of years after completing CKV?*

The general goal of CKV is to enable students to learn how to make a motivated choice of cultural activities that are meaningful to them. This is done on the basis of participation in cultural visits, practical activities (e.g. studio art, dancing, singing and acting) and reporting and reflecting on the cultural activities in an ‘arts portfolio’. The CKV examination programme states that the cultural activities should be of a ‘generally recognized quality’, but also that they should reflect the students’ own interests. The broad formulation of the examination programme allows schools and teachers much freedom to determine the contents and organization of the course. This provides an opportunity to study the consequences of different didactical approaches, ranging from schools at which students choose all cultural activities themselves to the other extreme where teachers prescribe all activities that will be attended. The second research question is: *Does the didactical approach of CKV teachers affect students’ cultural participation and attitude towards arts and culture while taking CKV?*

### *Data*

In order to examine the effects of arts education on students’ cultural participation and attitude towards arts and culture during and after secondary education, we used the panel study of the Youth and Culture data set (Ganzeboom and Nagel, 1998-2002; 2004). The panel study consists of data relating to 3897 students with and without CKV, from one of their parents and from their CKV teachers. The students come from 72 secondary schools in 14 municipalities in the Netherlands. Three initial waves of data collection by means of classroom surveys took place in 1998, in 2000 and in 2001. The eldest cohort (1998) was

interviewed just before CKV was introduced; the two youngest cohorts (2000 and 2001) were interviewed after its take-off. The samples of classes within the schools were stratified by educational level and school year. It was decided beforehand to include school years three, four and five for all types of secondary education (with students' ages ranging from 14 to 17). On average, students of three classes per school filled out a questionnaire about their participation in cultural activities and their attitude towards the arts. Students who took part in the classroom survey at school were re-interviewed one or two years later. In 2000, the 1998 cohort was re-interviewed using a postal questionnaire. In 2002 and 2004, the students of all three cohorts received a questionnaire by post, comprising, by and large, the same questions as those of the first classroom survey. The response rate of the second follow-up waves was 58%, the response rate of the third and fourth wave were 45% and 47% respectively. The data also included telephone interviews held previously among the 1998 cohort in March 1999.

In addition, one of the parents (fathers and mothers selected at random) was asked to participate in the study. In 2000, the parents of cohort 1998, and in 2002, the parents of cohorts 2000 and 2001, were sent a questionnaire containing items on their cultural participation and their social background. In total, 54% of the parents (of all 3897 students) responded.

The CKV teachers at the 72 schools were asked to fill in a questionnaire about the organization and their didactical approach of CKV. The questionnaires were sent out in 2000, in 2001 and in 2003. A total of 163 CKV teachers participated once or more times in the study. The response rates vary from 49% (in 2003) to 64% (in 2001).

### *Results*

CKV is exemplary for the educational reforms in secondary education in the Netherlands since the late nineties, because of the emphasis on individual choice by students and their autonomous cultural visits. This is the main conclusion of chapter 2 in this dissertation. Chapter 2 describes how educational reforms since 1968 in the Netherlands are pointed towards an improvement of the qualifying purpose of education (educating for the labour market). This has led to greater autonomy of schools and students. Schools actually received more and more autonomy in shaping the curriculum. Meanwhile, individual choices made by students were placed more and more in the core of education.

Traditionally speaking, the purpose fulfilled by the arts subjects (Music, Drawing, Dance and Drama) has mainly been one of socialization (educating for citizenship), however in order to enable them to move out of their marginal position in the curriculum, the arts subjects tried to achieve a more qualifying task in education. This has led to the introduction of more theoretical components in the arts courses and has led teachers to adopt a curriculum-oriented approach. Conversely, in the context of postmodern ideas and

youth culture in the art world itself, the kind of art addressed in the classroom and during cultural visits became more student-oriented. CKV is a prominent example of this student-oriented approach, with its emphasis on the individual choices made by students. Since the implementation of the course however, critics doubt the desirability of this freedom of choice by the students. They are in favour of implementing a cultural canon that would provide the necessary framework for students as well as teachers.

Chapter 3 of the study examines the effects of CKV on students' cultural participation while taking the course. The conclusion is that CKV students do attend more cultural activities than those who are not following the course. This accounts to a large extent for participation in high culture activities such as visiting a museum, theatre, cabaret, classical concert and ballet, and to a lesser extent for participation in popular culture (e.g. films, pop concerts, DJ-VJ events and festivals). Under the influence of CKV, no transformation was seen in the students' attitude towards arts and culture. The chapter comes to the conclusion that CKV succeeded in its design: students do indeed visit cultural activities and moreover, their participation in high cultural activities in particular is stimulated by CKV. A following question is whether CKV has an equal effect on students of different backgrounds and gender. The cultivation hypothesis predicts that CKV stimulates only the cultural participation of students with culturally active parents, while the compensation hypothesis predicts that CKV will reduce the differences between students with culturally active parents and those whose parents are culturally inactive. Analyses showed that CKV has the same effect on students of different gender, ethnic and social background, so neither of the hypotheses was confirmed.

In Chapter 4, the effects of CKV in the longer term are examined. CKV does not increase the students' cultural participation, nor does it change their attitude towards arts and culture permanently, up to six years after graduating from secondary education. Again, the effects of CKV in the longer term are not different for students of a different gender, social or ethnic background. The conclusion is that CKV neither increases nor reduces social inequalities in cultural participation.

After concluding that instruction effects of CKV are found during the course, but not after graduating from secondary education, Chapters 5 and 6 focus on the effects of different kinds of instruction during CKV. Chapter 5 first describes the different didactical approaches of CKV teachers. It appears that CKV teachers do differ in their didactical approach towards the course. These differences can be described along one theoretical dimension of a student-oriented approach towards a curriculum-oriented didactical approach. The differences remained stable among CKV teachers over a period of several years. Analyses of repeated measurements showed a satisfactory measurement quality of the constructed scale. This justifies the use of all available information regarding the

didactical approach of CKV teachers of different measurement waves, aggregated into a single scale representing the student/curriculum-oriented approach.

Data relating to students and teachers are combined in Chapter 6 in order to examine the effect of the didactical approach of CKV teachers on the cultural participation of their students. The conclusion is that the student/curriculum-oriented approach of CKV teachers does not have an effect on the students' cultural participation or their attitude towards arts and culture during the course. We hypothesized that students' freedom of choice is larger among CKV teachers with a more student-oriented approach, which would lead to a positive effect on students' popular cultural participation and attitude towards arts and culture. A more curriculum-oriented approach would increase students' higher cultural participation. The conclusion is however, that students of different teachers do differ in their cultural participation while taking CKV, but that the didactical approach of the teachers cannot account for these differences.

### *Conclusion*

To summarize, no instruction effects of CKV on cultural participation have been identified in the period from two to six years after graduating from secondary education, nor were there any effects that can be attributed to variations in instruction by CKV teachers during the course. The increase in students' cultural participation while taking CKV must be completely ascribed to the most important feature of CKV: compulsory cultural visits. It seems that the effects of educational level on cultural participation cannot be attributed to arts education in secondary education. However, CKV1 neither reduces nor reinforces social inequalities with regard to cultural participation in society.





## Literatuur

- Adviespunt [Tweede Fase Adviespunt] (2001). *De implementatie van de vernieuwingen in de Tweede Fase van havo en vwo*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt.
- Alwin, D.F. (2007). *Margins of Error. A Study of Reliability in Survey Measurement*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Ayadi, M. El & Duursma, M. (2005). 'Er komen geen nieuwe verbouwingen'. NRC, 27 mei 2005.
- Bamford, A. (2006). *The Wow-factor: a Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Munster: Waxmann.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen. Arts and Cultural Education in the Netherlands*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Beek, P. van & Knulst, W. (1991). *De kunstzinnige burger. Onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesses onder de bevolking vanaf 6 jaar*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bevers, T. (2005). Cultural education and the canon: A comparative analysis of the content of secondary school exams for music and art in England, France, Germany, and the Netherlands, 1990-2004. *Poetics*, 33(5-6), 388-416.
- Bihagen, E., & Katz-Gerro, T. (2000). Culture consumption in Sweden: The stability of gender differences. *Poetics*, 27(5-6), 327-349.
- Blokland, H. (1991). *Vrijheid, autonomie, emancipatie. Een politiekfilosofische en cultuurpolitieke beschouwing*. Delft: Eburon [dissertatie].
- Boekaerts, M. & Simons, R.P.J. (1993). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant [dissertatie].
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Self-Directed Lifelong Learning: a Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- BON (2006). *Manifest: Beter Onderwijs Nederland*. <beteronderwijsnederland.nl>, geraadpleegd op: 24 mei 2007.
- Bourdieu, P. (1984) [1979]. *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991)[1969]. *The love of art: European art museums and their public*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C., 2000 [1970]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londen, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications,.

- Bremmer, M. (2005). *Nootzaak! De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten*. Amsterdam: lectoraat kunst- en cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Broek, van den A. & De Haan, J. (2000). *Cultuur tussen competentie en competitie. Contouren van het cultuurbereik in 2030*. Amsterdam/Den Haag: Boekmanstudies en Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek, van den A., & Keuzenkamp, S. (2008). *Het dagelijks leven van allochtone stedelingen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek, A. van den, De Haan, J. & Huysmans, F. (2009). *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Brok, P. den (2001). *Teaching and student outcomes. A study on teacher's thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: Universiteit Utrecht [dissertatie].
- Bronneman-Helmers, H.M. (2008). *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Burchenal, P., Housen, A., Rawlinson, K. & Yenawine, P. (2008). Why do we teach arts in the schools? The dialogue continues. A response to Winner/Hetland. *NAEA News*, 50(2), 1-3.
- Carmine, E. & Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills: Sage.
- Chall, J. S. (2000). *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?* New York: Guilford Press.
- Chan, T.W. & Goldthorpe, J.H. (2007). Social stratification and cultural consumption: the visual arts in England. *Poetics*, 35(2-3), 168-190.
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006). *Entoen.nu. De canon van Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs. Eindrapport*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Coppens, H. (2007). *Profielen van docenten CKV1. Een onderzoek naar de manier waarop docenten CKV1 het vak aanbieden*. Paper gepresenteerd op de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Utrecht, 22 juni 2007.
- Crook, C.J. (1997). *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment. The Australian Experience*. Greenwood Press, Westport.
- Damen, M. (2000). *Cultuurdeelname en school. Een onderzoek naar de effecten van school op cultuurdeelname van leerlingen*. [doctoraalscriptie Universiteit Utrecht].
- Damen, M. (2004). Het kunstdossier CKV1: docenten en beoordelingsverschillen. (pp. 50-69), in: Haanstra, F. [red]. *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*. [Cultuur+Educatie 10]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Damen, M. & Haanstra, F. (2010). *Onderwijshervormingen en de kunstvakken in het Nederlands voortgezet onderwijs*. [dit proefschrift].
- Damen, M. & Ganzeboom, H. (2010). *Beschrijving en meetkwaliteit van een schaal 'leerstof/leerlinggerichte didactische aanpak' in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming*. [dit proefschrift].
- Damen, M. & Van Klaveren, C. (2010). *Did Cultural and Artistic Education in the Netherlands increase Student Participation in High Cultural Events?* paper gepresenteerd op de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Nijmegen, 28 juni 2010.
- Damen, M. Haanstra F. & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. [Cultuur+Educatie 4]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Damen, M., Nagel, I. & Haanstra, F. (2010). Short-term effects of compulsory multidisciplinary secondary school arts education on cultural participation in the Netherlands. *Studies in Art Education*, 51(2), 147-161.
- Damme, J. van, Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opendakker, M. & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Denessen, E. (2000). *Opvattingen over het onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. Leuven/Apeldoorn: Garant [dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen].
- Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam [dissertatie].
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- DiMaggio, P. & Useem, M. (1978). Social Class and Arts Consumption: the Origins and Consequences of Class Difference in Exposure to the Arts in America. *Theory and Society*, 5(2, March), 141-161.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- DiMaggio, P. & Mukhtar, T. (2004). Arts participation as cultural capital in the United States, 1982-2002: Signs of decline? *Poetics*, 32(2), 169-194.
- Dinjens, M. (2008). *'Met kunstkaart naar film (en opera)'*. (30 oktober 2008) De Volkskrant.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eijck, K. van (1996). *Family and Opportunity. A Sibling Analysis of the Impact of Family Background on Education, Occupation and Consumption*. Tilburg: Tilburg University Press [dissertatie].

- Eijck, K. van (1997). The impact of family background and educational attainment on cultural consumption: A sibling analysis. *Poetics*, 25(4), 195–224.
- Eijck, K. van (1999). Socialization, education, and lifestyle: how social mobility increases the cultural heterogeneity of status groups. *Poetics*, 26(5-6), 309-328.
- Eijck, K. van (2001). Social differentiation in musical taste patterns. *Social Forces*, 79(3), 1163-1184.
- Eijck, K. van, De Haan, J. & Knulst, W. (2002). Snobisme hoeft niet meer. *Mens en Maatschappij*, 77(2), 153-177.
- Eijck, K. van & Knulst, W. (2005). No more need for snobbism: Highbrow cultural participation in a taste democracy. *European Sociological Review*, 21(5), 513-528.
- Examenprogramma [examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming havo/vwo] (2010). <[examenblad.nl](http://examenblad.nl)>, geraadpleegd op 15 maart 2010.
- Fitzmaurice, G.M., Laird, N.M. & Ware, J.H. (2004). *Applied Longitudinal Analysis*. John Wiley and Sons, Inc, Hoboken, New Jersey.
- Fonds Cultuurparticipatie (2010), <[cultuurparticipatie.nl](http://cultuurparticipatie.nl)>, geraadpleegd op 14 april 2010.
- Ganzeboom, H. (1982). Explaining differential participation in high-cultural activities: a confrontation of information-processing and status-seeking theories. (pp. 186-205), in: Raub, W. [red]. *Theoretical Models and Empirical Analyses: Contributions to the Explanation of Individual Actions and Collective Phenomena*. Utrecht: E.S. Publications.
- Ganzeboom, H. (1984). *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht: Sociologisch Instituut, Vakgroep Theorie en Methodologie van de Sociologie [dissertatie].
- Ganzeboom, H. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Ganzeboom, H. (1993). Instructie, milieu of selectie? Drie verklaringsmodellen voor latere cultuurdeelname. (pp. 63 - 69), in: Ranshuysen, L. *Scholen in kunst. Effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname*. Utrecht: LOKV.
- Ganzeboom, H. & Nagel, I. (1998-2002) [p.i.]. *Youth and Culture. A Multi-actor Panel Study*. [machine readable datafiles] Utrecht: ICS [producer]. DANS, p1724 [distributor].
- Ganzeboom, H. & Nagel, I. (1999) *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd. Evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten*. Amsterdam: Stichting CJP.
- Ganzeboom, H., Nagel, I. (2004) [p.i.]. *Youth and Culture. A Multi-actor Panel Study*. [machine readable datafiles] VU University, Amsterdam [producer], te archiveren.
- Ganzeboom, H., Nagel, I. (2005) [p.i.]. *Youth and Culture. A Multi-actor Panel Study*. [machine readable datafiles] VU University, Amsterdam [producer], te archiveren.
- Ganzeboom, H. & Nagel, I. (2007). *Cultural participation among ethnic minority and native majority adolescents and their parents in the Netherlands*. Paper gepresenteerd op ISA RC28 Research Committee on Social Stratification and Mobility, Spring Conference, Brno (Tjechië), Mei 24-27, 2007.

- Ganzeboom, H., Nagel, I. & Damen, M. (1998-2003) [p.i.]. *Youth and Culture. A Multi-actor Panel Study*. [machine readable datafiles] VU University, Amsterdam [producer], te archiveren.
- Ganzeboom, H., Nagel, I. & Damen, M. (2001). Onderzoeksdesigns en de muze. Nieuwe gegevens over effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. (pp. 94-109), in: Ganzeboom, H. & Henrichs, H. [red]. *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*. [Cultuur+Educatie 1]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Van Hoorn, M., Nagel, I. & Vingerhoets, C. (2001). *Momentopname 2000 CKVI-Volgproject*. [Cultuur+Educatie 2]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. & Nagel, I. (2002). *Momentopname 2001 CKVI-Volgproject*. [Cultuur+Educatie 3] Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKVI. Eindrapportage CKVI-Volgproject* [Cultuur+Educatie 8]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Geest, N. van der (2009). *VMBO-kunstenars*. Paper gepresenteerd op de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Zwolle, 22 juni 2009.
- Gennip, H. van, Van Rens, C. & Smeets, E. (2008). *Didactiek in balans, ict in de klas*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Glenn, N.D. (1980). Values, attitudes, and beliefs. (pp. 596-640), in: Brim, O.G. (jr.) and Kagan, J. [red]. *Constancy and Change in Human Development*. Cambridge, MA/ London: Harvard University Press.
- Graaf, N.D. de & De Graaf, P.M. (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital: effects on children's educational attainment. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 167-186.
- Graaf, N.D. de, De Graaf, P.M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling van beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen, Rijksuniversiteit Groningen [oratie].
- Haan, J. de & Knulst, W. (2000). *Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Haan, J. de, & Van den Broek, A. (2003). Culturele belangstelling in Europa (pp. 89-93), in De Haan, J., Van den Broek, A., Huysmans, F. & Breedveld, K. [red], *Tijdverschijnselen: Impressies van de vrije tijd*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland [oratie Universiteit Utrecht].
- Haanstra, F. & Damen, M. (2003). Van kunstzinnige vorming tot kunsteducatie, 25 jaar onderwijs en onderzoek in de kunsten. (pp. 6-29), in: Ganzeboom, H. [red]. *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*. [Cultuur+Educatie 7]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. & Damen, M. (2006). *Ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006: achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F., Nagel, I. & Ganzeboom, H. (2002). A preliminary assessment of a new arts education program in Dutch secondary schools. *Journal of Art & Design Education*, 21(2), 164-172.
- Haanstra, F., Van Strien, E. & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. (pp.10-48), in: IJdens, T. & Van Hoorn, M. [red]. *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. [Cultuur+Educatie 21]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hamaker, C. (1999). Leerstijlen: categorieën of dimensies. (pp. 49-60), in: Hamel, R., Elshout-Mohr, M. & Milikowski, M. [red]. *Meesterschap: zestien stukken over intelligentie, leven, denken, en probleemoplossen voor Jan J. Elshout*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw-Amsterdam.
- Harland, J. & Hetland, L. (2008). *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. [Cultuur+Educatie 23]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Heiden, P. van der (2004). *In de schaduw van de Mammoetwet. Het onderwijsbeleid van minister F.J.Th. Rutten (1948-1952)*. Zutphen: Walburg Pers.
- Henze, I., Van Driel, J. & Verloop, N. (2006). Science Teachers' Knowledge about Teaching Models and Modelling in the Context of a New Syllabus on Public Understanding of Science. *Research Science Education*, 37, 99-122.
- Hermans, M. (2007). *Wereldliteratuur in het curriculum. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hermans, P., Van der Schoot, F., Sluijter, C. & Verhelst, N. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. [PPON-reeks 18]. Arnhem: Citogroep.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

- Hoff, C. van 't (2005). *De C van KCV. Een onderzoek naar culturele activiteiten binnen het handelingsdeel van het vak Klassieke Culturele Vorming*. [doctoraalscriptie Universiteit Utrecht].
- Hoogen, Q. van den (2009). *Individuele en maatschappelijke waarde van kunstervaring; of wat er zo bijzonder is aan kunst*. Paper gepresenteerd op de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Zwolle, 22 juni 2009.
- Inspectie van het Onderwijs (1995). *De kunstvakken in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Beeldende vakken in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. [Werk aan de basis 2]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999b). *Dans in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. [Werk aan de basis 4]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999c). *Drama in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. [Werk aan de basis 5]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999d). *Muziek in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. [Werk aan de basis 14]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Iperen, W. van (2003). Verschillen in cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren. Een vergelijking op basis van gegevens van het CKV1-Volgproject. (pp. 120-150), in: Ganzeboom, H. [red]. *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*. [Cultuur+Educatie 7]. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Irwin, R.L. & Chalmers, F.G. (2007). Experiencing the visual and visualizing experiences. (pp. 179-194), in: Bresler, L. [red]. *International Handbook of Research in Arts Education*, Dordrecht: Springer.
- IVGD [Instituut voor Geschiedenisdidactiek] (2008). *Brief aan de Tweede Kamer. Betreft: Verplichte invoering van de 'Canon van Nederland'*. 30 oktober 2008.
- Jager, B. de (2002). *Teaching reading comprehension: the effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen [dissertatie].
- Jager, H. de (1967). *Cultuuroverdracht en Concertbezoek*. Stenfert Kroese, Leiden [dissertatie Universiteit Utrecht].
- Janssen, S. (2005). *Het soortelijk gewicht van kunst in een open samenleving. De classificatie van cultuuruitingen in Nederland en andere Westerse landen na 1950*. Rotterdam: Erasmus Universiteit [oratie].
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers [dissertatie Universiteit van Amsterdam].
- Jong, M.J. de & Van de Kamp, J. (2000). *Wie staat er voor de klas?* Leuven-Apeldoorn: Garant, OOMO-reeks.

- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kallenberg, A.J., Van der Grijsparde, L., Ter Braak, A. & Van Horzen, C.J. (2000). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Uitgevers.
- Kamp, M. van de (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Den Haag: Staatsuitgeverij [dissertatie Universiteit van Amsterdam].
- Karstanje, P.N. (1996). *Beleidsstheorie basisvorming. Een proeve van reconstructie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Katz, E. & Gurevitch, M. (1976). *The Secularization of Leisure: Culture and Communication in Israel*. London: Faber and Faber.
- Katz-Gerro, T. (2002). Highbrow cultural consumption and class distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. *Social Forces*, 81(1), 207-229.
- Kempers, B. (2000). De kracht van de culturele canon. *De Academische Boekengids* 24.
- Kerkhoffs, J. [red] (2006). *Kunst en cultuur in het vmbo: portretten van scholen die kunst centraal zetten*. Enschede: SLO.
- Kips, M. (2003). *Van vakoverdracht naar procesbegeleiding: een onderzoek naar de gevolgen van de tweede fase voor het leraarschap*. Rotterdam: Erasmus Universiteit [doctoraalscriptie].
- Knulst, W. (1989). *Van vaudeville tot video: een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kock, A. de (2005). *Arranging learning environments for new learning. Educational theory, practical knowledge, and every day practice*. Ridderkerk: Offsetdrukkerij Ridderprint [dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen].
- Koevoets, B. (1980). Scheppen of schouwen. in: Koevoets, B & Van Rheeden, H. [red.]. *Geen dag zonder lijn. Honderd jaar tekenonderwijs in Nederland 1880-1980*. Haarlem: Fibula-Van Dishoeck.
- Konings, F. (2001). *CKV in het vmbo: een verkenning voor doorlopende leerlijnen*. Enschede: SLO.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publishers [dissertatie Universiteit Utrecht/ICS].
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3-4), 235-257.
- Kraaykamp, G. (2009). *Culturele Socialisatie: een zegen en een vloek*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen [oratie].
- Kracman, K. (1996). The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics*, 24(2-4), 203-218.
- Kunstconnectie/VKV & Cultuurnetwerk Nederland (2005). *Wat zijn we waard? Een citatenbrochure, argumenten voor een publieke verantwoordelijkheid voor kunst, cultuur, het bevorderen van cultuurdeelname en kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.



- Kunstconnectie/VKV & Cultuurnetwerk Nederland (2006). *Kunsteducatie loont!* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Laermans, R. (2002). Kunstpubliek in soorten. *De Witte Raaf*, 17 (100), 7.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Langenhuysen, H. (2003). Leren door ervaren of ervaren door leren? De CKV1-methoden de Map en Kunstwerk onder de loep. *Tjsip/Letteren*, 13(3, okt), 45-47.
- Lau, R.R., Jacobs Quadrel, M. & Hartman, K.A. (1990). Development and change of young adults preventive health beliefs and behavior: Influence from parents and peers. *Journal of Health and Social Behavior*, 31(3), 240-259.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to succes? *Learning and instruction*, 9, 1-18.
- Little, R.J.A. & Rubin, D.B. (1987). *Statistical Analysis with Missing Data*. New York: John Wiley and Sons.
- Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 17-25.
- Maanen, H. van (2005). Als alles kunst heet. *Boekman*, 65, 57-62.
- Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity. *Quality and Quantity*, 36, 145-167.
- Meurs, R.H. van (2008). *De Odyssee van klassieke culturele vorming (KCV). De implementatie van KCV nader beschouwd*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen [dissertatie].
- Miller, S.D. & Sears, D.O. (1986). Stability and change in social tolerance: a test of the persistence hypothesis. *American Journal of Political Science*, 30(1), 214-236.
- Moelands, H.A. & Van Weeren, J. (2003). *Beoordelen met portfolio's*. Arnhem: Citogroep.
- Nagel, I. (2004). *Cultuurdeelname in de levensloop*. Amsterdam: Thela Thesis [dissertatie Universiteit Utrecht/ICS].
- Nagel, I. (2009). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility? *European Sociological Review*, doi:10.1093/esr/jcp037.
- Nagel, I. & Ganzeboom, H. (2002). Participation in legitimate culture: The effects of family and school from adolescence to adulthood. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 102-120.
- Nagel, I. & Ganzeboom, H. (2008). Effecten van ouders en school op cultuurparticipatie in de periode van adolescentie tot jongvolwassenheid: Resultaten van een longitudinaal dubbel contextueel model. (pp. 69-90), in: Kalmijn, M. & Wittenberg, M. [red.]. *Multi-actor data in survey onderzoek*. Amsterdam: Aksant.

- Nagel, I., Ganzeboom, H. & Kalmijn, M. (2010). *Bourdieu in the Network: The Influence of High and Popular Culture on Network Formation in Secondary School*. Paper gepresenteerd op International Conference on Lifestyle Research, Zürich (Zwitserland), April 8-10, 2010.
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W. (1996). *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W. (1997). Effects of art education in secondary schools on cultural participation in later life. *Journal of Art & Design Education*, 16(3), 325- 331.
- National Endowment for the Arts (2009). *Arts participation 2008: Highlights from a national survey*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Niehof, J. (1997). *Resources and Social Reproduction. The Effects of Cultural and Material Resources on Educational and Occupational Careers in Industrial Nations at the End of the Twentieth Century*. Amsterdam: Thela Thesis [dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen/ICS].
- Nuis, A. (1995). *Pantser of ruggegraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid*. Den Haag: SDU.
- Nuis, A. (1996). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: SDU.
- Nuis, A. (2003). De kracht van verbeelding. *Boekman*, 56(15), 28.
- OCW [Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen] (1999). *Vervolgnotitie Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OCW (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO*. Den Haag: Staatsblad.
- OCW (2010). *Besluit van 22 januari 2010, houdende wijziging van het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO, het Besluit kerndoelen WEC en het Besluit kerndoelen onderbouw VO in verband met de canon van Nederland en houdende intrekking van het Besluit van 29 april 2009 houdende wijziging van het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO en het Besluit kerndoelen onderbouw VO in verband met de canon van Nederland*. Den Haag: Staatsblad.
- OK&W [Ministerie van Onderwijs, Kunst en Wetenschap] (1961). *Kunstzinnige Vorming van de jeugd*. 's Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.
- Onderwijsraad (2005). *De stand van zaken van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2006). *Onderwijs in Cultuur. Versterking van cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad & Raad voor Cultuur.
- Oomen, C., Donker, A., Van der Grinten, M. & Haanstra, F. (2007). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs Meting 2007*. Utrecht: Oberon.
- Peterson, R.A. (1992). Understanding audience segmentation: from elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243-258.

- Peterson, R.A. (1997). The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker. *Poetics*, 25(2-3), 75- 92.
- Peterson, R.A. (2005). Problems in comparative research: the example of omnivorousness. *Poetics*, 33(5), 257-282.
- Peterson, R.A. & Kern, R.M. (1996). Changing highbrow taste: from snob to omnivore. *American Sociological Review*, 900-907.
- Plasterk, R.H.A. (2007). *Canon van Nederland. Brief aan de Tweede Kamer*. 3 juli 2007
- Plasterk, R.H.A. (2007). *Kunst van leven. Hoofdpijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Profielcommissies [Profielcommissie Economie en Maatschappij/Cultuur en Maatschappij & Profielcommissie Natuur en Techniek/Natuur en Gezondheid] (2006). *Bruggen tussen Natuur en Maatschappij: ontwerpadvies*. Den Haag: Deltahage.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Ranshuysen, L. & Ganzeboom, H. (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Rasbash, J., Browne, W., Healy, M., Cameron, B. & Charlton, C. (2008). *MLwiN Version 2.10 Beta 5* [statistical software].
- Reijn, G. (2007). *De leraar blijft dus onmisbaar. Nieuwe Leren Wetenschap weet nog maar weinig over het effect van zelfstandig onderwijs*. Volkskrant, 19 mei 2007.
- Rietdijk-Helmer, M.L.A. [red] (2005). *Steeds minder leren. De tragedie van onderwijshervormingen (essays)*. Utrecht: IJzer.
- Rijpma, S.G. & Roques, C. (2001). *Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek (RCO)*. Rotterdam: Centrum voor Onderzoek en Statistiek.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Roelofs, E., Vermeulen, C.J. & Houtveen, A.A.M. (1998). *Basisvorming op weg. Onderzoek naar de meningen van docenten over de realisatie van Basisvorming*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ISOR.
- Sande, E. van de (2005). *Wat nou kunst en cultuur?! Cultuureducatie voor het vmbo in theorie en praktijk*. [doctoraalscriptie Universiteit Utrecht].
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Schönau, D. (1998). *Syllabus Culturele en kunstzinnige vorming 1: voor het schoolexamen in de tweede fase havo/vwo*. Arnhem: Cito.
- Schüssler, E. [red] (2006). *Weg van de middenschool. Dertig jaar na start van het middenschoolprogramma*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- SCP [Sociaal en Cultureel Planbureau] (1995). *Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO)* [machine readable datafiles]. DANS, P1513 [distributor].

- SCP (1999). *Aanvullend Voorzieningengebruik Onderzoek (AVO)* [machine readable datafiles]. DANS, P1513 [distributor].
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- SLO [Stichting Leerplan Ontwikkeling] (1998). *CKVI. Een ansichtkaart uit het vreemde*. Enschede: SLO.
- Snijders Blok, B.M. & Wierstra, R.F.A. (2004). *De constructie van een meetinstrument voor procesgericht lesgeven*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Utrecht, 9-11 juni 2004.
- Snijders, T. & Bosker, R. (2000) [1999]. *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London, Thousand Oaks - CA, New Delhi: Sage Publications.
- SPTFVO [Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs] (1994a). *Tweede Fase. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs – Een uitwerking op hoofdlijnen van de nota's profiel van de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SPTFVO.
- SPTFVO (1994b). *Tweede Fase. De Tweede Fase vernieuwt - Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs*. Den Haag: SPTFVO.
- Standaert, R. & Troch, R. (1998). *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven-Amersfoort: Acco.
- Stichele, A. vander & Laermans, R. (2006). Cultural participation in Flanders: testing the cultural omnivore thesis with population data. *Poetics*, 34(1), 45-64.
- Stokking, K.M. (1999), *VMBO-leerlingen aan de slag met kunst en cultuur*, Utrecht: ISOR Onderwijsresearch Universiteit Utrecht.
- Stokking, K.M. & Scheeres, L. (2000). *Docenten over ervaringen met proefproject CKVI in het vmbo in 1999-2000*. Utrecht: LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2003). *Contouren van de nieuwe onderbouw*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Tas, J. van der (1998). *'Je (ne) sais quoi' Oordelen en vooroordelen over kunst*. Assen: Van Gorcum.
- Tweede Kamer (2007). *Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Brief van het Presidium. Vergaderjaar 2006-2007, 31 007, nr 1*. Den Haag: Sdu uitgevers.
- Vakontwikkelgroep CKV (1995). *Advies examenprogramma's havo en vwo. Culturele en Kunstzinnige Vorming*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase.
- Veenstra, R. (1999). *Leerlingen, klassen, scholen. Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Thela Thesis [dissertatie Rijksuniversiteit Groningen/ICS].
- Vegt, A. van der (2008). *De canon in het onderwijs. Een nulmeting*. Utrecht: Sardes.
- Verboord, M. (2001). *Culturele en Kunstzinnige Vorming 1: 4 CKVI-methoden geanalyseerd*. [doctoraalscriptie Universiteit Brabant]

- Verboord, M.N.M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: ICS-dissertatie Universiteit Utrecht.
- Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vermeulen, A., Volman, M. & Terwel, J. (1995). *Onderwijsvernieuwingen in wiskunde, natuurkunde, scheikunde en biologie. Een probleemanalyse van ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger [dissertatie].
- Vogel, L. & Veugelers, W. (2000). *Culturele en Kunstzinnige Vorming als vak in HAVO en VWO. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKVI*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Voorpostel, M. & Van der Lippe, T. (2001). Jongeren en cultuur. Een verklaring voor verschillen in deelname aan elitaire en populaire cultuur. *Mens & Maatschappij*, 76(3), 202-220.
- Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: SUN.
- Vries, J. de (2006). *Measurement Error in Family Background Variables. The Bias in the Intergenerational Transmission of Status, Cultural Consumption, Party Preference, and Religiosity*. Amsterdam: Thela Thesis [dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen/ICS].
- Waal, M. de (1989). *Kunst, daar ga je toch niet heen? Een oriënterende studie over jongeren en gevestigde kunst*. Amsterdam: Raad voor het Jeugdbeleid/ Boekmanstichting.
- Warde, A., Wright, D., GayoCal, M. (2008). The omnivorous orientation in the UK. *Poetics*, 36(2-3), 148-165.
- Weerden, J.J. van & Veldhuijzen, N. (1995). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste muziekpeiling einde basisonderwijs met een uitbreiding naar LOM- en MLK-scholen*. [PPON-reeks 7] Arnhem: Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Weerden, J.J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. [PPON-reeks 16]. Arnhem: Citogroep.
- Wel, F. van, Couwenbergh-Soeterboek, N., Couwenbergh, C., Ter Bogt, T. & Raaijmakers, Q., 2006. Ethnicity, youth cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands. *Poetics*, 34(1), 65-82.

- Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het Studiehuis, consumeren, construeren of engageren?* Groningen, GION [oratie].
- Werkgroep [Werkgroep Onderzoeksagenda Cultuureducatie] (2008). *Een onderzoeksagenda cultuureducatie: achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Wippler, R. (1968). *Sociale determinanten van het vrijetijdsgedrag*. Assen: Van Gorcum en Comp. [dissertatie Rijksuniversiteit Groningen].
- Withagen, V.W., Oud-de Glas, M.M.B., Smeets, E.F.L. & Buis, T.J.N.M. (1996). *Vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs. Spreken is zilver, zwijgen is goud*. Nijmegen: ITS.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon [dissertatie Rijksuniversiteit Groningen].
- WRR [Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid] (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: WRR.

## Curriculum Vitae

Marie-Louise Damen is geboren op 23 december 1974 in Rotterdam. In 1993 behaalde zij het eindexamen gymnasium aan het Emmauscollege in Rotterdam en startte zij met de opleiding sociologie aan de Universiteit Utrecht. Met een scriptie over de effecten van de school op de cultuurdeelname van leerlingen runde zij deze opleiding in 2000 af. Tussen 2000 en 2005 was zij Assistent in Opleiding bij de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociaal-Wetenschappelijke Theorievorming en Methodenontwikkeling). In 2003 werkte zij enkele maanden als onderzoeksassistent bij de Ohio Alliance for Arts Education en volgde zij vakken aan de Ohio State University. Tussen 2004 en 2006 werkte zij mee aan een onderzoek naar de lange termijneffecten van natuur- en milieueducatie. Tussen 2006 en 2009 was zij universitair docent kunsteducatie bij de opleiding Kunsten, Cultuur en Media aan de Rijksuniversiteit Groningen. Vanaf 2005 werkt zij bij Cultuurnetwerk Nederland, het landelijk expertisecentrum voor cultuureducatie, sinds 2008 als projectleider onderzoek en advies.





## ICS dissertation series

The ICS-series presents dissertations of the Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology. Each of these studies aims at integrating explicit theory formation with state-of-the-art empirical research or at the development of advanced methods for empirical research. The ICS was founded in 1986 as a cooperative effort of the universities of Groningen and Utrecht. Since 1992, the ICS expanded to the University of Nijmegen. Most of the projects are financed by the participating universities or by the Netherlands Organization for Scientific Research (NWO). The international composition of the ICS graduate students is mirrored in the increasing international orientation of the projects and thus of the ICS-series itself.

- 1 C. van Liere, (1990). *Lastige Leerlingen. Een empirisch onderzoek naar sociale oorzaken van probleemgedrag op basisscholen.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 2 Marco H.D. van Leeuwen, (1990). *Bijstand in Amsterdam, ca. 1800 - 1850. Armenzorg als beheersings- en overlevingsstrategie.* ICS dissertation, Utrecht.
- 3 I. Maas, (1990). *Deelname aan podiumkunsten via de podia, de media en actieve beoefening. Substitutie of leereffecten?* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 4 M.I. Broese van Groenou, (1991). *Gescheiden Netwerken. De relaties met vrienden en verwanten na echtscheiding.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 5 Jan M.M. van den Bos, (1991). *Dutch EC Policy Making. A Model-Guided Approach to Coordination and Negotiation.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 6 Karin Sanders, (1991). *Vrouwelijke Pioniers. Vrouwen en mannen met een 'mannelijke' hogere beroepsopleiding aan het begin van hun loopbaan.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 7 Sjerp de Vries, (1991). *Egoism, Altruism, and Social Justice. Theory and Experiments on Cooperation in Social Dilemmas.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 8 Ronald S. Batenburg, (1991). *Automatisering in bedrijf.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 9 Rudi Wielers, (1991). *Selectie en allocatie op de arbeidsmarkt. Een uitwerking voor de informele en geïnstitutionaliseerde kinderopvang.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 10 Gert P. Westert, (1991). *Verschillen in ziekenhuisgebruik.* ICS dissertation, Groningen.
- 11 Hanneke Hermsen, (1992). *Votes and Policy Preferences. Equilibria in Party Systems.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 12 Cora J.M. Maas, (1992). *Probleemleerlingen in het basisonderwijs.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 13 Ed A.W. Boxman, (1992). *Contacten en carrière. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar de relatie tussen sociale netwerken en arbeidsmarktposities.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 14 Conny G.J. Taes, (1992). *Kijken naar banen. Een onderzoek naar de inschatting van arbeidsmarktchansen bij schoolverlaters uit het middelbaar beroepsonderwijs.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 15 Peter van Roozendaal, (1992). *Cabinets in Multi-Party Democracies. The Effect of Dominant and Central Parties on Cabinet Composition and Durability.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 16 Marcel van Dam, (1992). *Regio zonder regie. Verschillen in en effectiviteit van gemeentelijk arbeidsmarktbeleid.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 17 Tanja van der Lippe, (1993). *Arbeidsverdeling tussen mannen en vrouwen.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 18 Marc A. Jacobs, (1993). *Software: Kopen of Kopiëren? Een sociaal-wetenschappelijk onderzoek onder PC-gebruikers.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 19 Peter van der Meer, (1993). *Verdringing op de Nederlandse arbeidsmarkt. Sector- en sekseverschillen.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 20 Gerbert Kraaykamp, (1993). *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- 21 Evelien Zeggelink, (1993). *Strangers into Friends. The Evolution of Friendship Networks Using an Individual Oriented Modeling Approach.* Amsterdam: Thesis Publishers.

- 22 Jaco Berveling, (1994). *Het stempel op de besluitvorming. Macht, invloed en besluitvorming op twee Amsterdamse beleidsterreinen*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 23 Wim Bernasco, (1994). *Coupled Careers. The Effects of Spouse's Resources on Success at Work*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 24 Liset van Dijk, (1994). *Choices in Child Care. The Distribution of Child Care Among Mothers, Fathers and Non-Parental Care Providers*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 25 Jos de Haan, (1994). *Research Groups in Dutch Sociology*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 26 K. Boahene, (1995). *Innovation Adoption as a Socio-Economic Process. The Case of the Ghanaian Cocoa Industry*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 27 Paul E.M. Ligthart, (1995). *Solidarity in Economic Transactions. An Experimental Study of Framing Effects in Bargaining and Contracting*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 28 Roger Th. A.J. Leenders, (1995). *Structure and Influence. Statistical Models for the Dynamics of Actor Attributes, Network Structure, and their Interdependence*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 29 Beate Völker, (1995). *Should Auld Acquaintance Be Forgotten...? Institutions of Communism, the Transition to Capitalism and Personal Networks: the Case of East Germany*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 30 A. Cancrinus-Matthijssse, (1995). *Tussen hulpverlening en ondernemerschap. Beroepsuitoefening en taakopvattingen van openbare apothekers in een aantal West-Europese landen*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 31 Nardi Steverink, (1996). *Zo lang mogelijk zelfstandig. Naar een verklaring van verschillen in oriëntatie ten aanzien van opname in een verzorgingstehuis onder fysiek kwetsbare ouderen*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 32 Ellen Lindeman, (1996). *Participatie in vrijwilligerswerk*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 33 Chris Snijders, (1996). *Trust and Commitments*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 34 Koos Postma, (1996). *Changing Prejudice in Hungary. A Study on the Collapse of State Socialism and Its Impact on Prejudice Against Gypsies and Jews*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 35 Joeske T. van Busschbach, (1996). *Uit het oog, uit het hart? Stabiliteit en verandering in persoonlijke relaties*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 36 René Torenvlied, (1996). *Besluiten in uitvoering. Theorieën over beleidsuitvoering modelmatig getoetst op sociale vernieuwing in drie gemeenten*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 37 Andreas Flache, (1996). *The Double Edge of Networks. An Analysis of the Effect of Informal Networks on Cooperation in Social Dilemmas*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 38 Kees van Veen, (1997). *Inside an Internal Labor Market: Formal Rules, Flexibility and Career Lines in a Dutch Manufacturing Company*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 39 Lucienne van Eijk, (1997). *Activity and Well-being in the Elderly*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 40 Róbert Gál, (1997). *Unreliability. Contract Discipline and Contract Governance under Economic Transition*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 41 Anne-Geerte van de Goor, (1997). *Effects of Regulation on Disability Duration*. ICS dissertation, Utrecht.
- 42 Boris Blumberg, (1997). *Das Management von Technologiekooperationen. Partnersuche und Verhandlungen mit dem Partner aus Empirisch-Theoretischer Perspektive*. ICS dissertation, Utrecht.
- 43 Marijke von Bergh, (1997). *Loopbanen van oudere werknemers*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 44 Anna Petra Nieboer, (1997). *Life-Events and Well-Being: A Prospective Study on Changes in Well-Being of Elderly People Due to a Serious Illness Event or Death of the Spouse*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 45 Jacques Niehof, (1997). *Resources and Social Reproduction: The Effects of Cultural and Material Resources on Educational and Occupational Careers in Industrial Nations at the End of the Twentieth Century*. ICS dissertation, Nijmegen.
- 46 Ariana Need, (1997). *The Kindred Vote. Individual and Family Effects of Social Class and Religion on Electoral Change in the Netherlands, 1956-1994*. ICS dissertation, Nijmegen.

- 47 Jim Allen, (1997). *Sector Composition and the Effect of Education on Wages: an International Comparison*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- 48 Jack B.F. Hutten, (1998). *Workload and Provision of Care in General Practice. An Empirical Study of the Relation Between Workload of Dutch General Practitioners and the Content and Quality of their Care*. ICS dissertation, Utrecht.
- 49 Per B. Kropp, (1998). *Berufserfolg im Transformationsprozeß. Eine theoretisch-empirische Studie über die Gewinner und Verlierer der Wende in Ostdeutschland*. ICS dissertation, Utrecht.
- 50 Maarten H.J. Wolbers, (1998). *Diploma-inflatie en verdringing op de arbeidsmarkt. Een studie naar ontwikkelingen in de opbrengsten van diploma's in Nederland*. ICS dissertation, Nijmegen.
- 51 Wilma Smeenk, (1998). *Opportunity and Marriage. The Impact of Individual Resources and Marriage Market Structure on First Marriage Timing and Partner Choice in the Netherlands*. ICS dissertation, Nijmegen.
- 52 Marinus Spreen, (1999). *Sampling Personal Network Structures: Statistical Inference in Ego-Graphs*. ICS dissertation, Groningen.
- 53 Vincent Buskens, (1999). *Social Networks and Trust*. ICS dissertation, Utrecht.
- 54 Susanne Rijken, (1999). *Educational Expansion and Status Attainment. A Cross-National and Over-Time Comparison*. ICS dissertation, Utrecht.
- 55 Mérove Gijssberts, (1999). *The Legitimation of Inequality in State-Socialist and Market Societies, 1987-1996*. ICS dissertation, Utrecht.
- 56 Gerhard G. Van de Bunt, (1999). *Friends by Choice. An Actor-Oriented Statistical Network Model for Friendship Networks Through Time*. ICS dissertation, Groningen.
- 57 Robert Thomson, (1999). *The Party Mandate: Election Pledges and Government Actions in the Netherlands, 1986-1998*. Amsterdam: Thela Thesis.
- 58 Corine Baarda, (1999). *Politieke besluiten en boeren beslissingen. Het draagvlak van het mestbeleid tot 2000*. ICS dissertation, Groningen.
- 59 Rafael Wittek, (1999). *Interdependence and Informal Control in Organizations*. ICS dissertation, Groningen.
- 60 Diane Payne, (1999). *Policy Making in the European Union: an Analysis of the Impact of the Reform of the Structural Funds in Ireland*. ICS dissertation, Groningen.
- 61 René Veenstra, (1999). *Leerlingen - Klassen - Scholen. Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, Thela Thesis.
- 62 Marjolein Achterkamp, (1999). *Influence Strategies in Collective Decision Making. A Comparison of Two Models*. ICS dissertation, Groningen.
- 63 Peter Mühlau, (2000). *The Governance of the Employment Relation. A Relational Signaling Perspective*. ICS dissertation, Groningen.
- 64 Agnes Akkerman, (2000). *Verdeelde vakbeweging en stakingen. Concurrentie om leden*. ICS dissertation, Groningen.
- 65 Sandra van Thiel, (2000). *Quangocratization: Trends, Causes and Consequences*. ICS dissertation, Utrecht.
- 66 Rudi Turksema, (2000). *Supply of Day Care*. ICS dissertation, Utrecht.
- 67 Sylvia E. Korupp (2000). *Mothers and the Process of Social Stratification*. ICS dissertation, Utrecht.
- 68 Bernard A. Nijstad (2000). *How the Group Affects the Mind: Effects of Communication in Idea Generating Groups*. ICS dissertation, Utrecht.
- 69 Inge F. de Wolf (2000). *Opleidingspecialisatie en arbeidsmarktsucces van sociale wetenschappers*. ICS dissertation, Utrecht.
- 70 Jan Kratzer (2001). *Communication and Performance: An Empirical Study in Innovation Teams*. ICS-dissertation, Groningen.
- 71 Madelon Kroneman (2001). *Healthcare Systems and Hospital Bed Use*. ICS/NIVEL-dissertation, Utrecht.
- 72 Herman van de Werfhorst (2001). *Field of Study and Social Inequality. Four Types of Educational Resources in the Process of Stratification in the Netherlands*. ICS-dissertation,

- Nijmegen.
- 73 Tamás Bartus (2001). *Social Capital and Earnings Inequalities. The Role of Informal Job Search in Hungary*. ICS-dissertation Groningen.
  - 74 Hester Moerbeek (2001). *Friends and Foes in the Occupational Career. The Influence of Sweet and Sour Social Capital on the Labour Market*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 75 Marcel van Assen (2001). *Essays on Actor Perspectives in Exchange Networks and Social Dilemmas*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 76 Inge Sieben (2001). *Sibling Similarities and Social Stratification. The Impact of Family Background across Countries and Cohorts*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 77 Alinda van Bruggen (2001). *Individual Production of Social Well-Being. An Exploratory Study*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 78 Marcel Coenders (2001). *Nationalistic Attitudes and Ethnic Exclusionism in a Comparative Perspective: An Empirical Study of Attitudes Toward the Country and Ethnic Immigrants in 22 Countries*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 79 Marcel Lubbers (2001). *Exclusionistic Electorates. Extreme Right-Wing Voting in Western Europe*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 80 Uwe Matzat (2001). *Social Networks and Cooperation in Electronic Communities. A theoretical-empirical Analysis of Academic Communication and Internet Discussion Groups*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 81 Jacques P.G. Janssen (2002). *Do Opposites Attract Divorce? Dimensions of Mixed Marriage and the Risk of Divorce in the Netherlands*, ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 82 Miranda Jansen (2002). *Waardenoriëntaties en partnerrelaties. Een panelstudie naar wederzijdse invloeden*, ICS-dissertation, Utrecht.
  - 83 Anne Rigt Poortman (2002). *Socioeconomic Causes and Consequences of Divorce*. ICS-dissertation, Utrecht.
  - 84 Alexander Gattig (2002). *Intertemporal Decision Making*, ICS-dissertation, Groningen.
  - 85 Gerrit Rooks (2002). *Contract en Conflict: Strategisch Management van Inkooptransacties*, ICS-dissertation, Utrecht.
  - 86 Károly Takács (2002). *Social Networks and Intergroup Conflict*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 87 Thomas Gautschi (2002). *Trust and Exchange, Effects of Temporal Embeddedness and Network Embeddedness on Providing and Dividing a Surplus*. ICS-dissertation, Utrecht.
  - 88 Hilde Bras (2002). *Zeeuwse meiden. Dienen in de levensloop van vrouwen, ca. 1850 – 1950*. Aksant Academic Publishers, Amsterdam.
  - 89 Merijn Rengers (2002). *Economic Lives of Artists. Studies into Careers and the Labour Market in the Cultural Sector*, ICS-dissertation, Utrecht.
  - 90 Annelies Kassenberg (2002). *Wat scholieren bindt. Sociale gemeenschap in scholen*, ICS-dissertation, Groningen
  - 91 Marc Verboord (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. ICS-dissertation, Utrecht.
  - 92 Marcel van Egmond (2003). *Rain Falls on All of Us (but Some Manage to Get More Wet than Others): Political Context and Electoral Participation*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 93 Justine Horgan (2003). *High Performance Human Resource Management in Ireland and the Netherlands: Adoption and Effectiveness*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 94 Corine Hoeben (2003). *LET'S Be a Community. Community in Local Exchange Trading Systems*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 95 Christian Steglich (2003). *The Framing of Decision Situations. Automatic Goal Selection and Rational Goal Pursuit*. ICS-dissertation, Groningen.
  - 96 Johan van Wilsem (2003). *Crime and Context. The Impact of Individual, Neighborhood, City and Country Characteristics on Victimization*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 97 Christiaan Monden (2003). *Education, Inequality and Health. The Impact of Partners and Life Course*. ICS-dissertation, Nijmegen.
  - 98 Evelyn Hello (2003). *Educational Attainment and Ethnic Attitudes. How to Explain their Relationship*. ICS-dissertation, Nijmegen.

- 99 Marnix Croes en Peter Tammes (2004). *Giflaten wij niet voortbestaan. Een onderzoek naar de overlevingskansen van joden in de Nederlandse gemeenten, 1940-1945*. Aksant Academic Publishers, Amsterdam.
- 100 Ineke Nagel (2004). *Cultuurdeelname in de levensloop*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 101 Marieke van der Wal (2004). *Competencies to Participate in Life. Measurement and the Impact of School*. ICS-dissertation, Groningen.
- 102 Vivian Meertens (2004). *Depressive Symptoms in the General Population: a Multifactorial Social Approach*. ICS -dissertation, Nijmegen.
- 103 Hanneke Schuurmans (2004). *Promoting Well-Being in Frail Elderly People. Theory and Intervention*. ICS-dissertation, Groningen.
- 104 Javier Arregui (2004). *Negotiation in Legislative Decision-Making in the European Union*. ICS-dissertation, Groningen.
- 105 Tamar Fischer (2004). *Parental Divorce, Conflict and Resources. The Effects on Children's Behaviour Problems, Socioeconomic Attainment, and Transitions in the Demographic Career*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 106 René Bekkers (2004). *Giving and Volunteering in the Netherlands: Sociological and Psychological Perspectives*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 107 Renée van der Hulst (2004). *Gender Differences in Workplace Authority: An Empirical Study on Social Networks*. ICS-dissertation, Groningen.
- 108 Rita Smaniotto (2004). *'You Scratch My Back and I Scratch Yours' Versus 'Love Thy Neighbour'. Two Proximate Mechanisms of Reciprocal Altruism*. ICS-dissertation, Groningen.
- 109 Maurice Gesthuizen (2004). *The Life-Course of the Low-Educated in the Netherlands: Social and Economic Risks*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 110 Carlijne Philips (2005). *Vakantiegemeenschappen. Kwalitatief en Kwantitatief Onderzoek naar Gelegenheid en Refreshergemeenschap tijdens de Vakantie*. ICS-dissertation, Groningen.
- 111 Esther de Ruijter (2005). *Household Outsourcing*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 112 Frank van Tubergen (2005). *The Integration of Immigrants in Cross-National Perspective: Origin, Destination, and Community Effects*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 113 Ferry Koster (2005). *For the Time Being. Accounting for Inconclusive Findings Concerning the Effects of Temporary Employment Relationships on Solidary Behavior of Employees*. ICS-dissertation, Groningen.
- 114 Carolien Klein Haarhuis (2005). *Promoting Anti-Corruption Reforms. Evaluating the Implementation of a World Bank Anti-Corruption Program in Seven African Countries (1999-2001)*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 115 Martin van der Gaag (2005). *Measurement of Individual Social Capital*. ICS-dissertation, Groningen.
- 116 Johan Hansen (2005). *Shaping Careers of Men and Women in Organizational Contexts*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 117 Davide Barrera (2005). *Trust in Embedded Settings*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 118 Mattijs Lambooy (2005). *Promoting Cooperation. Studies into the Effects of Long-Term and Short-Term Rewards on Cooperation of Employees*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 119 Lotte Vermeij (2006). *What's Cooking? Cultural Boundaries among Dutch Teenagers of Different Ethnic Origins in the Context of School*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 120 Mathilde Strating (2006). *Facing the Challenge of Rheumatoid Arthritis. A 13-year Prospective Study among Patients and Cross-Sectional Study among Their Partners*. ICS-dissertation, Groningen.
- 121 Jannes de Vries (2006). *Measurement Error in Family Background Variables: The Bias in the Intergenerational Transmission of Status, Cultural Consumption, Party Preference, and Religiosity*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 122 Stefan Thau (2006). *Workplace Deviance: Four Studies on Employee Motives and Self-Regulation*. ICS-dissertation, Groningen.
- 123 Mirjam Plantinga (2006). *Employee Motivation and Employee Performance in Child Care. The effects of the Introduction of Market Forces on Employees in the Dutch Child-Care Sector*. ICS-dissertation, Groningen.

- 124 Helga de Valk (2006). *Pathways into Adulthood. A Comparative Study on Family Life Transitions among Migrant and Dutch Youth*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 125 Henrike Elzen (2006). *Self-Management for Chronically Ill Older People*. ICS-Dissertation, Groningen.
- 126 Ayse Güveli (2007). *New Social Classes within the Service Class in the Netherlands and Britain. Adjusting the EGP Class Schema for the Technocrats and the Social and Cultural Specialists*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 127 Willem-Jan Verhoeven (2007). *Income Attainment in Post-Communist Societies*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 128 Marieke Voorpostel (2007). *Sibling support: The Exchange of Help among Brothers and Sisters in the Netherlands*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 129 Jacob Dijkstra (2007). *The Effects of Externalities on Partner Choice and Payoffs in Exchange Networks*. ICS-dissertation, Groningen.
- 130 Patricia van Echtelt (2007). *Time-Greedy Employment Relationships: Four Studies on the Time Claims of Post-Fordist Work*. ICS-dissertation, Groningen.
- 131 Sonja Vogt (2007). *Heterogeneity in Social Dilemmas: The Case of Social Support*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 132 Michael Schweinberger (2007). *Statistical Methods for Studying the Evolution of Networks and Behavior*. ICS-dissertation, Groningen.
- 133 István Back (2007). *Commitment and Evolution: Connecting Emotion and Reason in Long-term Relationships*. ICS-dissertation, Groningen.
- 134 Ruben van Gaalen (2007). *Solidarity and Ambivalence in Parent-Child Relationships*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 135 Jan Reitsma (2007). *Religiosity and Solidarity – Dimensions and Relationships Disentangled and Tested*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 136 Jan Kornelis Dijkstra (2007). *Status and Affection among (Pre)Adolescents and Their Relation with Antisocial and Prosocial Behavior*. ICS-dissertation, Groningen.
- 137 Wouter van Gils (2007). *Full-time Working Couples in the Netherlands. Causes and Consequences*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 138 Djamila Schans (2007). *Ethnic Diversity in Intergenerational Solidarity*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 139 Ruud van der Meulen (2007). *Brug over Woelig Water: Lidmaatschap van Sportverenigingen, Vriendschappen, Kennissenkringen en Veralgemeend Vertrouwen*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 140 Andrea Knecht (2008). *Friendship Selection and Friends' Influence. Dynamics of Networks and Actor Attributes in Early Adolescence*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 141 Ingrid Doorten (2008). *The Division of Unpaid Work in the Household: A Stubborn Pattern?* ICS-dissertation, Utrecht.
- 142 Stijn Ruiter (2008). *Association in Context and Association as Context: Causes and Consequences of Voluntary Association Involvement*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 143 Janneke Joly (2008). *People on Our Minds: When Humanized Contexts Activate Social Norms*. ICS-dissertation, Groningen.
- 144 Margreet Frieling (2008). *'Joint production' als motor voor actief burgerschap in de buurt*. ICS-dissertation, Groningen.
- 145 Ellen Verbakel (2008). *The Partner as Resource or Restriction? Labour Market Careers of Husbands and Wives and the Consequences for Inequality Between Couples*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 146 Gijs van Houten (2008). *Beleidsuitvoering in gelaagde stelsels. De doorwerking van aanbevelingen van de Stichting van de Arbeid in het CAO-overleg*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 147 Eva Jaspers (2008). *Intolerance over Time. Macro and Micro Level Questions on Attitudes Towards Euthanasia, Homosexuality and Ethnic Minorities*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 148 Gijs Weijters (2008). *Youth delinquency in Dutch cities and schools: A multilevel approach*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 149 Jessica Pass (2009). *The Self in Social Rejection*. ICS-dissertation, Groningen.
- 150 Gerald Mollenhorst (2009). *Networks in Contexts. How Meeting Opportunities Affect Personal*

- Relationships*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 151 Tom van der Meer (2009). *States of freely associating citizens: comparative studies into the impact of state institutions on social, civic and political participation*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 152 Manuela Vieth (2009). *Commitments and Reciprocity in Trust Situations. Experimental Studies on Obligation, Indignation, and Self-Consistency*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 153 Rense Corten (2009). *Co-evolution of social networks and behavior in social dilemmas: Theoretical and empirical perspectives*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 154 Arieke J. Rijken (2009). *Happy families, high fertility? Childbearing choices in the context of family and partner relationships*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 155 Jochem Tolsma (2009). *Ethnic Hostility among Ethnic Majority and Minority Groups in the Netherlands. An Investigation into the Impact of Social Mobility Experiences, the Local Living Environment and Educational Attainment on Ethnic Hostility*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 156 Freek Bucx (2009). *Linked Lives: Young Adults' Life Course and Relations With Parents*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 157 Philip Wotschack (2009). *Household Governance and Time Allocation. Four studies on the combination of work and care*. ICS-dissertation, Groningen.
- 158 Nienke Moor (2009). *Explaining worldwide religious diversity. The relationship between subsistence technologies and ideas about the unknown in pre-industrial and (post-)industrial societies*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 159 Lieke ten Brummelhuis (2009). *Family matters at work. Depleting and enriching effects of employees' family lives on work outcomes*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 160 Renske Keizer (2010). *Remaining childless. Causes and consequences from a life course perspective*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 161 Miranda Sentse (2010). *Bridging Contexts: The interplay between family, child, and peers in explaining problem behavior in early adolescence*. ICS-dissertation, Groningen.
- 162 Nicole Tieben (2010). *Transitions, Tracks and Transformations. Social inequality in transitions into, through and out of secondary education in the Netherlands for cohorts born between 1914 and 1985*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 163 Birgit Pauksztat (2010). *Speaking up in organizations: Four studies on employee voice*. ICS-dissertation, Groningen.
- 164 Richard Zijdemán (2010). *Status attainment in the Netherlands, 1811-1941. Spatial and temporal variation before and during industrialization*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 165 Rianne Kloosterman (2010). *Social background and children's educational careers. The primary and secondary effects of social background over transitions and over time in the Netherlands*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 166 Olav Aarts (2010). *Religious diversity and religious involvement. A study of religious markets in Western societies at the end of the twentieth century*. ICS-dissertation, Nijmegen.
- 167 Stephanie Wiesmann (2010). *24/7 Negotiation in couples transition to parenthood*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 168 Borja Martinovic (2010). *Interethnic contacts: A dynamic analysis of interaction between immigrants and natives in Western countries*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 169 Anne Roeters (2010). *Family life under pressure? Parents' paid work and the quantity and quality of parent-child and family time*. ICS-dissertation, Utrecht.
- 170 Jelle Sijtsema (2010). *Adolescent aggressive behavior: Status and stimulation goals in relation to the peer context*. ICS-dissertation, Groningen.
- 171 Kees Keizer (2010). *The Spreading of Disorder*. ICS-dissertation, Groningen.
- 172 Michael Mäs (2010). *The Clustering Puzzle. Explaining clustering and polarization of opinions*. ICS-dissertation, Groningen.
- 173 Marie-Louise Damen (2010). *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. ICS-dissertation, Utrecht.