EFFECTEN VAN KUNSTEDUCATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Ineke Nagel
Harry Ganzeboom
Folkert Haanstra
Wil Oud

Universiteit Utrecht

Universiteit van Amsterdam

Inhoudsopgave

Voorwoord

Inhoudsopgave

1. Achtergrond en probleemstellingen

2. Verzamelde gegevens

3. Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs

4. Oud-leerlingen aan het woord

5. Kunsteducatie en latere kunstparticipatie

6. Kunsteducatie en de sociaal-economische loopbaan

7. Cultuurdeelname, familie en school: een dubbel contextueel model

8. Samenvatting en conclusies

Literatuur

Bijlagen

Gedetailleerde inhoudsopgave

Voorwoord
Inhoudsopgave
Gedetailleerde inhoudsopgave
Tabellen en figuren

Hoofdstuk 1 Achtergrond en probleemstellingen 1

1.1 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en latere cultuurparticipatie 2
1.2 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en de sociaal-economische loopbaan 5
1.3 Onderzoeksopzet 6
1.4 Opzet van het rapport 8
1.5 Terminologie 8

Hoofdstuk 2 Verzamelde gegevens 11

2.1 Steekproeftrekking, benaderingswijze en respons 12
2.2 Vragenlijsten 18
2.2.1 Vragenlijst en interview scholen 18
2.2.2 Vragenlijsten ouders, oud-leerlingen en broers/zussen 19
2.3 Conclusie: waar staat de onderzochte groep oud-leerlingen voor? 24

Hoofdstuk 3 Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs 25

3.1 Inleiding 25
3.2 Eindexamens kunstzinnige vakken 25
3.3 Culturele programma's in het voortgezet onderwijs 28
3.4 Beschrijving van examenprogramma's en culturele activiteiten op 31 scholen 29
3.4.1 Examenprogramma's handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en muziek 30
3.4.2 Culturele activiteiten voor alle leerlingen van de school 42
3.5 Samenvatting 54

Hoofdstuk 4 Oud-leerlingen aan het woord 59

4.1 Inleiding 59
4.2 Het instrument 59
4.3 Respons en analyse 60
4.4 Wat heeft men er van meegenomen? 60
4.4.1 Beeldende vakken 60
4.4.2 Muziek 64
4.5 Onderdelen die zijn bijgebleven 65
4.5.1 Beeldende vakken 65
4.5.2 Muziek 66
4.6 Schade of profijt voor vervolgopleiding of beroep? 67
4.6.1 Beeldende vakken 67
4.6.2 Muziek 68
4.7 Rol van kunst vroeger thuis 69
4.7.1 Beeldende vakken 69
4.7.2 Muziek 70
4.8 Rol van kunst nu 71
4.8.1 Beeldende vakken 71
4.8.2 Muziek 73
4.9 Conclusies 73

Hoofdstuk 5 Kunsteducatie en latere kunstparticipatie 75

5.1 Inleiding 75
5.1.1 Instructie 75
5.1.2 Selectie 77
5.1.3 Vraagstelling 80
5.2 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken 81
5.2.1 Operationalisatie en variabelenconstructie 81
5.2.2 Analyses 88
5.2.3 Conclusie 92
5.3 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en receptieve cultuurdeelname 92
5.3.1 Operationalisatie en variabelenconstructie 94
5.3.2 Analyses 97
5.3.3 Conclusie 106
5.4 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en produktieve cultuurdeelname 107
5.4.1 Operationalisatie en variabelenconstructie 108
5.4.2 Analyses 110
5.4.3 Conclusie 115
5.5 Conclusie 116

Hoofdstuk 6 Kunsteducatie en de sociaal-economische loopbaan 119

6.1 Inleiding 119
6.1.1 Theoretische achtergrond: culturele reproduktietheorie 119
6.1.2 Praktische en beleidsmatige achtergrond 121
6.2 Vervolgopleidingen 122
6.2.1 Niveau vervolgopleidingen 122
6.3 Beroepsuitoefening 127
6.3.1 Werkloosheid 127
6.3.2 Beroepsniveau 128
6.4 Kenmerken van de partner 131
6.4.1 Opleiding van de partner 132
6.4.2 Beroepsniveau van de partner 132
6.5 Conclusies 133

Hoofdstuk 7 Cultuurdeelname, familie en school: een dubbel contextueel model 137

7.1 Inleiding 137
7.2 Onderzoeksopzet 139
7.3 Resultaten 140
7.4 Conclusies 143

Hoofdstuk 8 Samenvatting en conclusies 145

8.1 Achtergrond en probleemstelling 145
8.2 Theoretische achtergrond en onderzoeksopzet 146
8.3 Learner reports 147
8.4 Effecten op culturele participatie 147
8.5 Nogmaals culturele participatie: resultaten van siblingmodellen 149
8.6 Effecten op de sociaal-economische loopbaan 150
8.7 Discussie: de toekomst van de eindexamens in de kunstvakken 150
8.8 Tot slot 157

Literatuur 159

Bijlage 2.1: Vragenlijst scholen
Bijlage 2.2: Vragenlijst broers/zussen
Bijlage 3.1: Eindexameneisen
Bijlage 5.1: Cultureel uitgaansgedrag en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken
Bijlage 5.2: Houding tegenover moderne kunst en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken
Bijlage 6.1: Determinanten van het niveau waarop eindexamen is gedaan

Tabellen en figuren

Tabel 2.1:	Kenmerken van scholen in het onderzoek	13
Tabel 2.2:	Verdeling van kunstzinnige vakken over schoolniveaus	14
Tabel 2.3.a:	Deelname aan een kunstzinnig examenvak in steekproef en responsgroep	16
Tabel 2.3.b:	Niveau van eindexamen in steekproef en responsgroep	16
Tabel 2.3.c:	Examenjaar in steekproef en responsgroep	16
Tabel 2.3.d:	Geboortejaar in steekproef en responsgroep	17
Tabel 2.3.d:	Sekse in steekproef en responsgroep	17
Tabel 2.4:	Achtergrondkenmerken van broers en zussen	18
Figuur 2.1:	Spreiding van de 31 scholen voor voortgezet onderwijs in het onderzoek	14
Tabel 3.1:	Aantal eindexamenkandidaten voor de beeldende vakken en muziek voor mavo, havo en vwo	26
Tabel 3.2:	Schoolniveau en kunstzinnig vak. Absolute aantallen en percentages	30
Tabel 3.3:	Deel van de lestijd voor reflectieve activiteiten	33
Tabel 3.4:	Culturele activiteiten in het kader van het examen in de beeldende vakken in absolute aantallen en percentages	34
Tabel 3.5:	Culturele activiteiten in het kader van het examen muziek in absolute aantallen en percentages	36
Tabel 3.6:	Voorwaarden die een probleem vormden bij de inrichting van het eindexamen	38
Tabel 3.7:	Overzicht motieven keuze wel of geen kunstzinnig vak	40
Tabel 3.8:	Aanbod culturele activiteiten voor alle leerlingen van de school	43
Tabel 3.9:	Vrijwillige activiteiten op het gebied van de produktieve kunstzinnige vorming	47
Tabel 3.10:	Plaats van culturele activiteiten in het onderwijsprogramma	48
Tabel 3.11:	Voorzieningen ten behoeve van culturele activiteiten	49
Tabel 3.12:	Gebruik van bemiddelingsinstanties in de periode 1976 - 1985	53
Tabel 3.13:	Doelstellingen culturele activiteiten	53
Tabel 4.1:	Respons op learner report naar niveau en vak	61
Tabel 5.1:	Oud-leerlingen met en zonder kunstzinnig examenvak	82
Tabel 5.2:	Cultureel klimaat ouderlijk milieu en deelname aan een kunstzinnig examenvak	83
Tabel 5.3:	Culturele activiteiten in de vroege levensloop en deelname aan een kunstzinnig examenvak	84
Tabel 5.4:	Intellectuele vaardigheden en deelname aan een kunstzinnig examenvak	85
Tabel 5.5:	Sekse en leeftijd en deelname aan een kunstzinnig examenvak	86
Tabel 5.6:	De keuze voor een beeldend vak in het vakkenpakket. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten	91
Tabel 5.7:	De keuze voor het vak muziek in het vakkenpakket. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten	91
Tabel 5.8:	Receptieve cultuurdeelname en deelname aan een kunstzinnig examenvak	94
Tabel 5.11:	Receptieve cultuurdeelname beeldende kunst en deelname aan de eindexamens beeldende vakken. Rangscores	103
Tabel 5.12:	Receptieve cultuurdeelname klassieke muziek en deelname aan de eindexamens muziek. Rangscores	103
Tabel 5.13:	Cultureel uitgaan en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken	104
Tabel 5.14:	Houding tegenover moderne kunst en deelname aan de eindexamens beeldende vakken. Rangscores	105
Tabel 5.15:	Produktieve cultuurdeelname en deelname aan een kunstzinnig vak	109
Tabel 5.17:	Produktieve cultuurdeelname beeldende kunst en deelname aan de eindexamens beeldende vakken	112
Tabel 5.18:	Amateurkunst in verschillende disciplines en deelname aan de eindexamens beeldende vakken	113
Tabel 5.20:	Muziekbeoefening door amateurs en deelname aan de eindexamens muziek	115
Tabel 5.21:	Bespelen van verschillende (soorten) muziekinstrumenten en deelname aan de eindexamens muziek	115

Tabel 6.1: Oorspronkelijk opleidingsniveau en uiteindelijk behaald opleidingsniveau 123
Tabel 6.4: Kunstvakopleiding als vervolgopleiding (beperkte definitie) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 126
Tabel 6.5: Het volgen van een kunstzinnige vervolgopleiding en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken 126
Tabel 6.6: Werkloosheid in de beroepsloopbaan en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 127
Tabel 6.7: Economische beroepsstatus en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 129
Tabel 6.8: Culturele beroepsstatus en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 130
Tabel 6.9: Het professioneel uitoefenen van een kunstberoep en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 130
Tabel 6.10: Het professioneel uitoefenen van een kunstzinnig beroep en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken 131
Tabel 6.11: Opleiding partner en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 132
Tabel 6.12: Economische beroepsstatus partner en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 133
Tabel 6.13: Culturele beroepsstatus partner en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten 133
Figuur 6.1: Operationalisatie van culturele en economische beroepsstatus 128

Tabel 7.1: Correlaties in cultuurdeelname tussen siblings (S), oud-leerlingen (L), opleidingsgenoten (O) en programmagenoten (P) 141
Tabel 7.2: Lisrel-schattingen (t-waarden) van de relatieve invloed van thuis, school en eindexamenprogramma op basis van driedubbel contextueel model 142
Figuur 7.1: Een driedubbel contextueel model voor cultuurdeelname 140

Hoofdstuk 1

Achtergrond en probleemstellingen

Het bezoeken van een museum of het bijwonen van een concert voor klassieke muziek is niet voor iedereen een aantrekkelijke manier om de vrije tijd te besteden. Het gemiddelde publiek van een museum of een concert wijkt sterk af van een doorsnee van de Nederlandse bevolking. Reeds veel eerder onderzoek op dit gebied (zie voor een overzicht Ganzeboom, 1989) heeft uitgewezen dat de deelname aan receptieve culturele activiteiten geconcentreerd is rond een bepaald deel van de bevolking, namelijk de hoger opgeleiden. Welke discipline je ook beschouwt, als het gaat om het consumeren van professionele kunst zijn het met name de hoger opgeleiden die hierbij in de meerderheid zijn.

De overheid probeert al van oudsher om culturele activiteiten te spreiden onder een breder deel van de bevolking. Eén van de mogelijkheden tot cultuurspreiding die de overheid ziet is het onderwijs. De frequente cultuurparticipatie onder hoger opgeleiden suggereert namelijk enerzijds dat de deelname aan culturele activiteiten voortspruit uit het gevolgde onderwijs, terwijl anderzijds het onderwijs een uitstekende gelegenheid biedt om uiteenlopende bevolkingsgroepen al op jonge leeftijd te bereiken. De notitie 'Kunst en Cultuur in het Voortgezet Onderwijs' van de Ministeries van O&W en WVC (1988/1989) stelt dat de schoolse kunstzinnige vorming een belangrijke rol kan spelen bij de vergroting van het publieksbereik van kunst en kunstzinnige vorming: "het is immers bij uitstek binnen het onderwijs dat bij de jeugdige leeftijdsgroep belangstelling voor kunst, in actieve zowel als passieve zin, kan worden gewekt" (p.11). In hoeverre het onderwijs inderdaad deze effecten heeft, is de vraag, ook voor de opstellers van de notitie. De samenhang tussen opleiding en cultuurparticipatie is namelijk niet noodzakelijkerwijs het gevolg van een grotere hoeveelheid kunsteducatie die hoger opgeleiden tijdens hun onderwijsloopbaan ontvangen hebben. Integendeel, ook bij cultuurvormen die in het reguliere onderwijs weinig aandacht krijgen (opera, klassieke muziek) zijn hoger opgeleiden oververtegenwoordigd. In dezelfde notitie werd daarom onderzoek voorgesteld naar de mate waarin het (voortgezet) onderwijs de leerlingen in staat stelt om later deel te nemen aan vormen van kunst (p.12).

In het voorliggende rapport wordt van dit onderzoek verslag gedaan. Een vooronderzoek maakte duidelijk dat de effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs het best onderzocht konden worden aan de hand van de eindexamenprogramma's voor de kunstzinnige vakken tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek (Oud, Haanstra & Ganzeboom, 1992), zoals die tot de invoering van de tweede fase in het voortgezet onderwijs bestaan. Deze kunstzinnige eindexamenprogramma's, met landelijke exameneisen, zijn dermate intensief dat als kunsteducatie inderdaad de latere cultuurparticipatie zou bevorderen, dit via deze examens aangetoond zou moeten worden. Bovendien kennen deze programma's een landelijke spreiding, zijn goed gedocumenteerd en worden geëxamineerd op alle niveaus in het voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo). Een ander kenmerk van de eindexamens in de kunstzinnige vakken is dat zowel reflectieve als produktieve vaardigheden in gelijke mate getoetst worden. Leerlingen leren niet alleen het werk van professionele kunstenaars te beoordelen, maar maken zich ook diverse technieken en materiaalkennis eigen om zelf kunstzinnig actief te kunnen zijn. Deelname aan een kunstzinnige examenvak zou dan niet alleen de latere receptieve cultuurparticipatie bevorderen, maar ook het (zelf) beoefenen van kunstzinnige activiteiten stimuleren. Onderzocht is daarom de invloed van deelname aan de kunstzinnige eindexamens op (A) receptieve cultuurdeelname (gebruik van cultuuraanbod buitenshuis of -- via media -- binnenshuis) en (B) produktieve cultuurdeelname (amateurkunst).

Hoewel cultuurbeleidmakers het belang van de kunstzinnige examenvakken voor de latere cultuurparticipatie

voorop stellen, staan de kunstzinnige vakken bij onderwijsbeleidmakers nog al eens ter discussie. Vanuit het laatste gezichtspunt wordt vooral gelet op de gevolgen van schoolvakken en vakkenpakketten voor de loopbaan ná het voortgezet onderwijs. In deze kringen kan je het standpunt horen verkondigen dat dergelijke vakken pretvakken zijn die wel leiden tot een diploma in het voortgezet onderwijs maar die in de verdere school- en beroepscarrière een belemmering vormen. De campagne vanuit deze hoek 'Kies exact' is wat dat betreft veelzeggend. Om ook over deze mogelijke effecten uitsluitsel te geven is in het voorliggende onderzoek eveneens de vraag onderzocht welke effecten kunsteducatie heeft op de latere sociaal-economische loopbaan. De sociaal-economische loopbaan is daarbij uiteengelegd in een aantal verschillende aspecten. Dit zijn (A) de gevolgde vervolgopleidingen alsmede (B) de status van het beroep dat men zich na afloop van deze opleiding(en) heeft verworven. Daarbij wordt ook (C) het optreden van werkloosheid geanalyseerd. Een laatste aspect van de sociaal-economische loopbaan dat geanalyseerd wordt is (D) de status van de huwelijks- of samenlevingspartner die men zich (zo mogelijk) verworven heeft.

1.1 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en latere cultuurparticipatie

Leerlingen kiezen in het derde of vierde jaar van het voortgezet onderwijs de vakken uit waarin ze eindexamen willen doen[1]. In de resterende periode van één of twee jaar tot het eindexamen wordt de tijd vrijwel uitsluitend gevuld met de gekozen vakken. Eén van de examenvakken mag een kunstzinnig vak zijn, waarbij - voor zover het aanbod van de school dit toelaat - een keuze gemaakt kan worden uit de vakken tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek. Een keuze voor een kunstzinnig examenvak betekent dat gedurende één of twee jaar een intensief lesprogramma gevolgd wordt van zo'n vijf schooluren per week, nog afgezien van de bijbehorende huiswerkopdrachten. In deze periode worden de deelnemers voorbereid op het eindexamen, de eindtoets op de vergaarde kennis en vaardigheden op het gebied van beeldende kunst of muziek. Deelnemers aan de kunstzinnige vakken onderscheiden zich dus aan het eind van deze periode van hun klasgenoten zonder kunstzinnig examenvak in de ontvangen training in kennis en vaardigheden op het gebied van beeldende kunst of muziek.

In welke vaardigheden zijn deelnemers aan een kunstzinnig examenvak gedurende deze periode van één tot twee jaar precies getraind en hoe onderscheiden zij zich van hun klasgenoten zonder kunstzinnig vak? Om deze vraag te beantwoorden maken we een onderscheid in de twee hoofddisciplines in de kunstzinnige vakken: beeldend en muziek. Tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen kunnen gerekend worden tot de beeldende vakken, terwijl muziek als een aparte discipline beschouwd kan worden. Daarnaast maken we een onderscheid tussen receptieve en produktieve cultuurdeelname. Hoewel de eindexamens de beoordeling op beide aspecten even zwaar laten tellen, ligt de nadruk tijdens de lessen op het zelf beoefenen van kunst.

Tijdens de lessen in de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen) worden in het produktieve gedeelte beeldende vaardigheden getraind. Deelnemers leren zich uit te drukken met behulp van beeldende middelen als kleur, vorm, lijn, vlak, ruimte, compositie en textuur. De technieken en materialen die hierbij ingezet worden en ook de dimensionaliteit van het uiteindelijke werkstuk zijn afhankelijk van het gekozen vak. Bij het vak tekenen worden vaardigheden in het platte vlak getraind: o.a. tekenen met potlood, houtskool, aquarelleren, etsen. Bij het vak handenarbeid is het de drie-dimensionale ruimte waarin men actief is (modelleren, beeldhouwen, construeren). Het vak textiele werkvormen stelt geen grenzen aan de dimensionaliteit van het werkstuk, maar er geldt dat het materiaal voornamelijk uit textiel moet bestaan. In de reflectieve

[1] In de situatie tot de invoering van de tweede fase in de basisvorming.

vaardigheden die met betrekking tot de beeldende kunst worden aangeleerd bestaan accentverschillen tussen de beeldende vakken (schilderkunst, beeldhouwkunst, architectuur, werk van textiele vormgevers), maar bij alle beeldende vakken leren de deelnemers om beeldende kunst en vormgeving te beschouwen en daarbij hun eigen ervaringen te verwoorden, hierbij geholpen door een flinke portie kunstgeschiedenis. Voor de behandeling van dit onderdeel van de lessen worden vaak uitstapjes gemaakt naar musea voor beeldende kunst, of worden stadswandelingen gemaakt om architectuur te bezichtigen.

Tijdens het vak muziek bestaan de produktieve vaardigheden uit het (beter) leren bespelen van een muziekinstrument of het oefenen van de stem. Het leren spelen gebeurt vaak in samenspel met anderen, maar ook individueel wordt er geoefend met het muziekinstrument om te gaan. Hierbij zijn ambachtelijke vaardigheden aan de orde, maar ook het muzikaal voorstellingsvermogen. Zo wordt er naar toegewerkt dat de leerlingen op het muziekinstrument van hun keuze een melodie of ritme kunnen improviseren. Een andere manier waardoor het muzikaal voorstellingsvermogen getraind wordt is door muziek te leren noteren. Ook door training in reflectieve vaardigheden leren de muziekleerlingen te luisteren naar werk van professionele musici. Reflectieve vaardigheden bestaan behalve uit achtergrondkennis over een zelfgekozen onderwerp uit de muziekgeschiedenis, uit het in een muziekstuk of lied herkennen van elementen uit de muziekleer, zoals ritme, opmaat, en het benoemen van de meest voorkomende muziekinstrumenten en zangstemmen. Hiertoe vinden de muzieklessen niet altijd in het klaslokaal plaats, maar worden concerten bezocht of worden muziekgroepen op school uitgenodigd.

Kortom, deelnemers aan de kunstzinnige vakken hebben in de gekozen discipline een intensieve training gehad zowel in het zelf beoefenen van kunstzinnige activiteiten als in het consumeren van werk van professionele kunstenaars. Welke invloed op de latere cultuurparticipatie kunnen we nu van deze training verwachten? Indien de instructie effectief is geweest, kunnen we verwachten dat men door deelname aan de eindexamens ook later in de levensloop frequenter aan kunst en cultuur zal deelnamen dan anders het geval zou zijn. Over dit effect vallen nog een aantal nadere verwachtingen te formuleren. In de eerste plaats is te verwachten dat de effecten discipline-gebonden zullen zijn. Van de tekenlessen is vanwege de training in kunstgeschiedenis bijvoorbeeld te verwachten dat deze het latere museumbezoek zullen bevorderen, en niet het latere concertbezoek. Dit laatste zou juist gestimuleerd worden door de luistervaardigheidstraining in de muzieklessen. Ook het beoefenen van amateurkunst zal logischerwijs alleen profiteren van de technische vaardigheden binnen dezelfde discipline. Verder is te verwachten dat de lessen - omdat ze beide vaardigheden trainen - gevolgen zullen hebben voor zowel het zelf beoefenen van kunst als voor het receptief deelnemen aan cultuur. Van de deelnemers aan de vakken tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek kan verwacht worden dat ze later vaker beeldende kunst beoefenen respectievelijk zelf musiceren, èn dat ze later vaker naar beeldende kunst van professionele kunstenaars gaan kijken respectievelijk klassieke muziek van professionele musici beluisteren. Samengevat is de verwachting dat deelnemers aan de beeldende vakken op latere leeftijd een grotere activiteit vertonen op het gebied van beeldende kunst, produktief en receptief, dan hun schoolgenoten zonder beeldend vak in hun examenpakket. Van deelnemers aan het eindexamen muziek verwachten we een grotere produktieve en receptieve muzikale activiteit op latere leeftijd dan van hun schoolgenoten. De verwachting dat latere verschillen in cultuurparticipatie het gevolg zijn van deelname aan één van de kunstzinnige vakken geven we weer in het instructiemodel.

Maar, stel dat we verschillen vinden in latere culturele participatie tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige vakken, zijn deze dan ook noodzakelijk het gevolg van de genoten training tijdens het kunstzinnige examenvak? Het antwoord op deze vraag is ontkennend. Leerlingen stellen zelf hun vakkenpakket voor het eindexamen samen en bepalen daarmee zelf of ze examen doen in een kunstzinnig vak. De groep

deelnemers aan de kunstzinnige vakken bestaat dus uit leerlingen die om één of andere reden graag een examen willen afleggen in een kunstzinnig vak. Dit betekent dat je te maken hebt met een selecte groep leerlingen, die zich wat betreft hun latere cultuurparticipatie niet direct laat vergelijken met degenen zònder kunstzinnig vak in het vakkenpakket. Het ligt bijvoorbeeld enerzijds voor de hand dat het met name de (van huis uit) in beeldende kunst of muziek geïnteresseerde leerlingen zijn die examen willen doen in een tekenen of handenarbeid of muziek. Anderzijds bevordert een al vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek waarschijnlijk het latere gedrag op het gebied van beeldende kunst of muziek. Deelnemers aan een kunstzinnig vak zijn dus door hun vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek voorbestemd om te behoren tot de meest fervente cultuurparticipanten op latere leeftijd. Met andere woorden, ook zonder deelname aan een kunstzinnig examenvak waren zij later waarschijnlijk wel cultureel actiever geweest dan hun schoolgenoten. Eventuele verschillen in latere cultuurparticipatie zijn hierdoor niet noodzakelijk het gevolg van deelname aan het kunstzinnige vak maar kunnen mogelijk ook toegeschreven worden aan de selectie-mechanismen bij de keuze van een kunstzinnig vak, bijvoorbeeld aan de vroeg ontwikkelde culturele belangstelling van de deelnemers. De verwachting dat verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige vakken het gevolg zijn van selectie-mechanismen geven we weer in het selectiemodel.

Om de vraag te beantwoorden of deelname aan een kunstzinnig eindexamen de latere cultuurparticipatie bevordert, is het dus niet voldoende om de latere cultuurparticipatie van deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige eindexamens met elkaar te vergelijken. De daadwerkelijke invloed van kunstzinnige vakken kan pas worden vastgesteld wanneer rekening is gehouden met het mogelijk optreden van selectie bij de samenstelling van het vakkenpakket. Met andere woorden, nagegaan dient te worden in hoeverre het instructiemodel dan wel het selectiemodel van toepassing is. De vraagstelling van dit deel van het onderzoek luidt dan ook niet alleen:

> ***Nemen leerlingen met een kunstzinnig vak in het eindexamenpakket van het voortgezet onderwijs in hun latere leven over het algemeen vaker, intensiever en ook duurzamer (produktief en/of receptief) deel aan vormen van kunst dan medeleerlingen zonder een kunstzinnig vak in het vakkenpakket?***

Maar daarnaast:

> ***In welke mate is dat eventuele effect toe te schrijven aan de genoten kunstzinnige vorming en doet het ertoe, gelet op de aard en de sterkte van de effecten, in welk kunstzinnig vak leerlingen examen gedaan hebben?***

Het selectiemodel vindt zijn grond met name in bekende onderzoeksresultaten over het bezoeken van kunst en cultuur. Voorkeur voor dit type vrijetijdsbesteding ontstaat vaak op jonge leeftijd, onder invloed van het cultureel klimaat in het ouderlijk gezin. Kinderen uit dit type gezinnen zijn vaak ook meer dan gemiddeld succesvol in het behalen van hogere opleidingen. Juist de combinatie van deze twee effecten maakt het noodzakelijk na te gaan of een eventuele samenhang tussen eindexamens in kunstvakken en latere cultuurdeelname niet teruggevoerd dient te worden op selectie-effecten. Nog niet zoveel is bekend over verschillen in produktieve cultuurdeelname. Wèl bekend is dat dit minder scheef verdeeld is dan receptieve cultuurdeelname en minder onder invloed staat van het ouderlijk milieu (Van Beek & Knulst, 1991).

1.2 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en de sociaal-economische loopbaan

In het voorliggende onderzoek heeft de vraagstelling niet alleen betrekking op de effecten van kunsteducatie op latere cultuurdeelname. Daarnaast is de vraag aan de orde welke effecten van kunsteducatie er te bespeuren zijn in de sociaal-economische loopbaan. Van deze loopbaan behandelen we verschillende aspecten, namelijk[2]:

- Niveau en richting van vervolgopleidingen.
- Niveau en sector van beroepsarbeid.
- Werkloosheid
- Status van de (huwelijks)partner.

De vraagstelling bij al deze aspecten van de sociaal-economische loopbaan is of degenen die aan de examens in de kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs hebben deelgenomen, verschillen van degenen die andere keuzen in het onderwijs hebben gemaakt. Achtergrond van deze vraag is in eerste instantie de onderwijskundige discussie over de waarde van kunstzinnige vakken, waarbij vaak het standpunt te horen is dat de keuze voor zulke vakken een belemmering vormt in de verdere loopbaan (het 'pretpakket'-standpunt). Als dit zo is, zou men het moeten opmerken in het lagere niveau van de gekozen vervolgopleiding, de lagere status van het gevonden beroep en een grotere kans op werkloosheid voor kunstvakkers. Geheel andere veronderstellingen over de waarde van kunstzinnige vakken op de arbeidsmarkt zijn echter ook mogelijk: zo kunnen kunstzinnige vakken een waardevolle of zelfs vereiste voorbereiding vormen voor bepaalde opleidingen en beroepen, die helemaal niet zo'n lage status behoeven te hebben. Gedacht wordt niet alleen aan kunstberoepen in engere zin, maar ook aan activiteiten in ruimere zin die vormgevings-, muzikale en/of sociale vaardigheden vergen.

Er is zelfs nog een verder gaande visie op de waarde van kunstzinnige vakken in omloop en deze kent aan kunstzinnige vakken juist een sterk loopbaanbevorderend effect toe, in het bijzonder waar het gaat om vervolgopleidingen. Volgens dit standpunt bevordert kunsteducatie de beheersing van hulpbronnen en codes, waarvan men in de latere carrière gunstig gebruik kan maken (Bourdieu & Passeron, 1970, 1979; DiMaggio, 1982). Met een gangbare term zou men dit de 'culturele bagage'-visie op de kunstzinnige vakken kunnen noemen. Juist de algemene ontwikkeling die men door kunstzinnige vakken kan opdoen, zouden iemand aantrekkelijk kunnen maken in selectieprocessen waar niet alleen technische of exacte bekwaamheden, maar ook persoonlijkheid en sociale vaardigheid een rol spelen. Het is ook vanwege dit perspectief dat we de status van de (huwelijks)partner als aspect van de sociaal-economische levensloop toevoegen: op deze manier kunnen we de vraag beantwoorden hoeverre de veronderstelde culturele hulpbronnen en culturele codes mede bepalend zijn voor de vorming van sociale netwerken.

De analyse van de effecten van kunsteducatie op de sociaal-economische loopbaan verschilt qua opzet niet veel van de analyse van het effect op latere cultuurdeelname. Ook bij de loopbaan is het mogelijk dat effecten van de school schijn zijn en in feite op rekening van het ouderlijk milieu moet worden geschreven. Dit is wat betreft het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau, alsmede de status (opleiding) van de huwelijkspartner in ieder geval geen denkbeeldige mogelijkheid, omdat in eerder onderzoek herhaaldelijk is aangetoond dat een cultureel actief ouderlijk milieu een bijdrage kan leveren aan het behalen van een hoger opleidingsniveau (De Graaf, 1987), alsmede aan het verwerven van een hoger opgeleide huwelijkspartner (Uunk, 1996). Eerder onderzoek geeft

[2] Het zou voor de hand liggend zijn geweest ook het effect van kunsteducatie op het (arbeids)inkomen te onderzoeken. Hiervan is bij opzet van het onderzoek afgezien, omdat een betrouwbare meting van inkomen teveel tijd in het interview zou vragen. Een andere reden om af te zien van inkomensanalyse is geweest dat met de analyse van opleiding en beroep de belangrijkste determinanten van (arbeids-)inkomen al zijn behandeld en een analyse van inkomen waarschijnlijk niet veel nieuws aan het licht zou brengen.

evenwel geen aanwijzingen dat het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu veel directe invloed heeft op de beroepscarrière (Niehof & Ganzeboom, 1996). In dit onderzoek zullen we deze invloed van het ouderlijk milieu aan de hand van nieuwe data opnieuw kunnen bestuderen, en kunnen vergelijken met de effectiviteit van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.

De vraagstellingen op dit terrein luiden:

Welke gevolgen heeft de keuze voor kunstzinnige vakken in het eindexamenpakket in het voortgezet onderwijs voor verdere ontwikkelingen in de school- en beroepsloopbaan van de betrokken leerlingen? En welke gevolgen heeft deelname aan een kunstzinnig examenvak voor de positie op de huwelijksmarkt?

1.3 Onderzoeksopzet

Om de effecten van kunsteducatie te kunnen vaststellen en uit te kunnen maken op welke manier zij haar invloed uitoefent, zijn gegevens verzameld bij twee groepen oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs: een groep die eindexamen heeft gedaan in een kunstzinnig vak (**experimentele groep**) en een **controlegroep** die wel op dezèlfde school in dezèlfde periode op hetzelfde niveau eindexamen heeft gedaan, maar níet in een kunstzinnig vak. Om uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van de kunstzinnige eindexamens zijn vervolgens ook gegevens verzameld over culturele activiteiten in het ouderlijk milieu in de tijd dat de oud-leerlingen opgroeiden. Alleen op basis van zulke gegevens kan men aannemelijk maken dat verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken het resultaat zijn van examenprogramma's en niet van reeds bestaande voorkeuren of culturele socialisatie in het ouderlijk milieu.

Het gaat ons in dit onderzoek niet om effecten van de eindexamens op korte termijn, dat wil zeggen ten tijde van of kort na het genoten onderwijs. De vraag is juist of de eventuele effecten van kunsteducatie ook nog bestaan na verloop van tijd. In het onderzoek is ervoor gekozen om te kijken naar effecten ca. 10-20 jaar na het doorlopen van het betrokken onderwijs[3].

In het voorliggende onderzoek is gebruik gemaakt van een *prospectieve* onderzoeksopzet door bij de gegevensverzameling uit te gaan van deelname aan een eindexamen in een kunstzinnig vak in het voortgezet onderwijs in de periode van 1976 tot 1985. Deelname aan een kunstzinnig examenvak is daarmee vastgelegd en kon onafhankelijk van de respondent worden vastgesteld, namelijk door te rade te gaan bij de school waar het onderwijs genoten is. Vervolgens is bij de betrokken leerlingen nagegaan hoe het met hen gegaan is in verdere levensloop en carrière.

Dit prospectieve[4] design is te prefereren boven de retrospectieve opzet waarvan in eerder cultuurparticipatie-onderzoek ten aanzien van culturele socialisatie in het milieu van herkomst (en een enkele keer ook met betrekking tot kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993)) herhaaldelijk gebruik is gemaakt. Hierin vraagt men personen uit een steekproef van de bevolking te rapporteren

[3] Overigens zijn in het onderzoek levensloopgegevens verzameld, zowel wat betreft culturele participatie als sociaal-economische kenmerken. Dat betekent dat de respondenten over alle kenmerken gerapporteerd hebben vanaf het moment dat ze in het voortgezet onderwijs verkeerden. In dit rapport komen evenwel alleen de huidige cultuurdeelname en sociaal-economische kenmerken van de respondent aan de orde: over de loopbaanaspecten zal elders worden gerapporteerd.

[4] De term 'prospectief' heeft hier betrekking op het onderzoeksdesign, dat vanuit de eerdere ervaring is opgezet. Qua dataverzameling blijft ook dit onderzoek natuurlijk in veel opzichten retrospectief.

over hun huidige culturele participatie en hun vroegere ervaringen in onderwijs en ouderlijk milieu. Een belangrijk voordeel van de retrospectieve onderzoekopzet is weliswaar dat zij gemakkelijk is uit te voeren. Ook is het binnen de retrospectieve opzet gemakkelijk een breed spectrum van culturele ervaringen binnen het onderwijs te belichten. Aan retrospectieve gegevens verzameld onder een doorsnee steekproef uit de bevolking kleven echter ook enige zwaarwegende problemen. Ten eerste blijkt dat velen enige of veelvuldige ervaringen met kunsteducatie hebben, maar dat het moeilijk is deze ervaringen (ver) achteraf op waarde te schatten en op één noemer te brengen. Zo rapporteren velen dat ze op een cultureel actieve school hebben gezeten, waarin een regelmatig aanbod van culturele activiteiten was. Het is echter de vraag of mededelingen over de intensiteit en aard van het aanbod betrouwbaar zijn, temeer daar velen geneigd zullen zijn eerder over hun eigen deelname aan zulk aanbod te rapporteren dan over het aanbod als zodanig. Om zulke mededelingen te kunnen controleren zou men meerdere oud-leerlingen van een school moeten ondervragen en die treft men niet in combinatie door een gewone steekproef uit de bevolking te trekken. Een verwante moeilijkheid is dat men onder zulke gegevens te weinig gevallen vindt van de meest intensieve en daarom mogelijk meest interessante vormen van kunsteducatie, zoals de in ons onderzoek bestudeerde eindexamenvakken.

Een beslissend voordeel van de hier gekozen prospectieve onderzoeksopzet is dat men op die manier deelname aan een kunstzinnig eindexamenprogramma nauwkeurig in beeld kan brengen. Doordat deelname aan een kunstzinnig eindexamen zelf het startpunt van de gegevensverzameling is, omzeilt men tegelijkertijd de moeilijkheid van retrospectieve en indirecte informatieverzameling bij de respondent op dit punt. Een verwant voordeel van prospectieve gegevens is dat het gemakkelijker is om betrouwbare gegevens over ander kunsteducatief aanbod binnen de school te verzamelen. Door uit te gaan van een beperkt aantal scholen is in het voorliggende onderzoek een beeld van de school verkregen vanuit onafhankelijke bron, namelijk door leerkrachten (uit de tijd dat de oud-leerlingen eindexamen deden) te ondervragen over de gang van zaken op school in de periode tussen 1976 en 1985.

Ook bij het vaststellen van de belangrijkste groep controlevariabelen, de kenmerken van het ouderlijk milieu, zijn we verder gegaan dan in eerder onderzoek, namelijk door de ouders zelf te ondervragen en niet te vertrouwen op mededelingen van hun kinderen. Dat zulks goed mogelijk was, is ook het gevolg van de keuze van een prospectief onderzoeksdesign: we onderzoeken nog relatief jonge mensen (25-35), van wie meestal de ouders nog in leven zijn.

Een nadeel van de prospectieve opzet is wel dat men zich beperkt tot een klein deel van de verschillende kunstzinnige ervaringen die men in het onderwijs kan hebben opgedaan, namelijk op de kunstzinnige eindexamenprogramma's in het voortgezet onderwijs. In het totale onderwijs bestaat een veelheid van programma's, die alle hun werking op de latere cultuurdeelname kunnen hebben gehad. We hebben geprobeerd aan deze moeilijkheid tegemoet te komen door bij de scholen niet alleen informatie in te zamelen over de aard van de eindexamenprogramma's, maar ook over de algemene culturele programma's (voor alle leerlingen) die er liepen. Verder hebben we bij de oud-leerling ook informatie verzameld over buitenschoolse kunsteducatie en kunsteducatie in vervolgopleiding. Hoewel deze informatie van een andere aard is als de informatie die we hebben over de kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs (nl. ontleend aan de oud-leerlingen in plaats van de scholen), kunnen we zo toch een vergelijking maken van de werkingskracht van de verschillende instituties die kunsteducatie aanbieden.

Nog een nadeel van de prospectieve onderzoeksopzet is, dat men ermee moeilijk zicht krijgt op de historische dimensie die een en ander heeft. Men zou graag willen weten in hoeverre kunstzinnige vorming in het onderwijs in de recentere periode effectiever is geweest dan vroeger. Doordat onze onderzoeksopzet tot één leeftijdsgroep

beperkt is, kan deze vraag niet beantwoord worden. Enig zicht op verschillen tussen vroeger en nu kan men eigenlijk alleen maar verkrijgen uit gegevens van jongeren en ouderen en wij moeten het hier doen met een beperkte leeftijdsgroep.

1.4 Opzet van het rapport

Na hoofdstuk 2, dat verslag doet van de dataverzameling, wordt in hoofdstuk 3 het cultureel klimaat op de 31 onderzochte scholen besproken. Hierbij komen niet alleen culturele activiteiten als onderdeel van de kunstzinnige examenvakken aan de orde, ook behandelen we het cultureel aanbod buiten het kader van de kunstzinnige vakken. In hoofdstuk 4 komen de oud-leerlingen zelf aan het woord: wat zeggen zijzelf te hebben meegenomen van de lessen in de kunstzinnige vakken? Na deze persoonlijke leerervaringen toetsen we in hoofdstuk 5 de daadwerkelijke gevolgen van deelname aan een kunstzinnig vak voor de latere culturele participatie. Voordat we hierop ingaan komt in dit hoofdstuk eerst de vraag aan de orde welke leerlingen nu eigenlijk een kunstzinnig vak gekozen hebben. Op basis van deze analyse zijn we in staat selectie-effecten te modelleren en aldus constant te houden. In hoofdstuk 6 wordt de tweede onderzoeksvraag beantwoord en worden de gevolgen van deelname aan een kunstzinnig vak voor de latere sociaal-economische carrière onderzocht. Dezelfde onderzoeksvragen als in de twee voorgaande hoofdstukken zijn het onderwerp van hoofdstuk 7, maar hier wordt van een andere techniek gebruik gemaakt om deze te beantwoorden. In dit hoofdstuk worden de gegevens over broers en zussen van de ondervraagden in de analyses betrokken, waardoor beter uitsluitsel gegeven kan worden over de vraag wat de relatieve invloed is van school en ouderlijk milieu. Hoofdstuk 8 ten slotte bestaat uit een samenvatting en evaluatie van de belangrijkste resultaten van het onderzoek.

1.5 Terminologie

Het terrein van de kunsteducatie is sterk in beweging en verschillende partijen roeren zich. Een teken hiervan is de sterke fluctuatie in gangbare terminologie. Het lijkt nuttig hierin vooraf enige helderheid in de verschaffen.

Het experiment met eindexamens in de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen ging in 1971 van start onder de naam 'Experiment Eindexamens Expressievakken', kortweg het 'Experiment 3E'. Uit onvrede met de aanduiding 'expressievakken' -- die refereerde aan de als achterhaald beschouwde Vrije Expressie gedachte -- werd de voorkeur gegeven aan het voluit noemen van alle vier betrokken vakken. In de jaren zeventig en tachtig werden deze vakken tevens aangeduid met 'kunstzinnige vorming'. Ook vakken als audio-visuele vorming, dans en drama vallen onder deze term. Bovendien slaat het niet alleen op schoolvakken, maar wordt het ook voor het buitenschoolse gebied (o.a. het aanbod van muziekscholen en creativiteitscentra) gehanteerd. Eind jaren tachtig, begin jaren negentig werd de aanduiding kunstzinnige vorming grotendeels verdrongen door de term 'kunsteducatie'. Dit weerspiegelt een verschuiving van opvattingen: de vormingsgerichte doelen worden minder belangrijk geacht in vergelijking tot de meer kunstinhoudelijk gerichte doelen. Bij docenten in de beeldende vakken bestaan echter ook bezwaren tegen termen als 'kunsteducatie' en 'kunstvakken', omdat kunst slechts een deel vormt van de 'beeldtaal' die in deze vakken kan worden onderwezen.

De vakken handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen worden soms aangeduid met de termen 'beeldende vakken', 'beeldende vorming' of 'beeldende vormgeving'. Ook dit zijn enigszins beladen termen, omdat 'beeldende vorming' en met name 'beeldende vormgeving' verwijzen naar een mogelijke integratie van de drie vakken tot één vakgebied. Over deze mogelijke integratie lopen de standpunten zeer uiteen.

Behalve een aanduiding van de examenvakken is ook een begrip nodig dat de deels vrijwillige en vakoverstijgende activiteiten omvat als museumbezoek, theaterbezoek, het schoolorkest en het opvoeren van een musical door leerlingen en docenten. Naast de overkoepelende term 'kunsteducatie' worden hiervoor de termen 'culturele activiteiten' en 'culturele vorming' gebruikt. Culturele vorming wordt in dit rapport uiteraard niet gebruikt in de betekenis die er in de plannen voor de Tweede Fase aan gegeven wordt. Overigens geeft de in die plannen gehanteerde term CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming) een aardige illustratie van de terminologische verwarring: ondanks de kunstinhoudelijk gerichte doelen wordt toch weer over kunstzinnige vorming gesproken.

Het steeds noemen van de namen van de afzonderlijke vakken en activiteiten zou het meest neutraal zijn, maar voor de leesbaarheid van het rapport is dit onwenselijk. In dit rapport zal veelal de actuele term 'kunsteducatie' worden gehanteerd. Ook worden de begrippen kunstvakken, kunstzinnige vakken, beeldende vakken, beeldende vorming en soms kunstzinnige vorming gebruikt. De lezer dient te beseffen dat het daarbij niet gaat om ideologische voorkeuren van de onderzoekers.

Hoofdstuk 2

Verzamelde gegevens

In het voorliggende onderzoek is sprake van een complexe gegevensverzameling. Om aan de eisen van het onderzoeksdesign tegemoet te komen en de validiteit daarvan te maximaliseren zijn gegevens ingezameld bij vier onafhankelijke databronnen. Deze zijn achtereenvolgens:

A. *Scholen*: Uitgangspunt van de dataverzameling in haar geheel wordt gevormd door een bestand van 31 scholen voor voortgezet onderwijs die in (een deel van) de jaren 1976-1985 eindexamens in ten minste één van de kunstzinnige vakken aanboden en gegevens over oud-leerlingen ter beschikking stelden. Deze scholen zijn zo breed mogelijk gespreid (in het bijzonder wat betreft niveau en regio) uit het beschikbare bestand gekozen. Bij deze scholen werden de volgende gegevens verzameld:

a. Naam en adres van (een steekproef van) geëxamineerde leerlingen uit de betreffende periode (1976-1985). Van ongeveer de helft van de scholen werden niet alleen de naam, maar ook de eindexamencijfers voor de betreffende oud-leerlingen verkregen. Het betreft zowel deelnemers aan de examens kunstzinnige vakken (experimentele groep), als hun schoolgenoten die niet deelnamen (controlegroep). Per school werden uit beide groepen 26 namen van oud-leerlingen random geselecteerd, dan wel alle relevante oud-leerlingen benaderd als het er in de betreffende periode minder dan 26 waren. In een later stadium van het veldwerk is het aantal te benaderen oud-leerlingen iets verhoogd, omdat gevreesd werd dat anders de beoogde steekproefomvang (N = 1000) niet gehaald zou worden.

b. Op iedere school zijn een of meerdere sleutelpersonen ondervraagd over de inrichting van kunstzinnige educatie, zowel binnen als buiten de lessen. De vragenlijst hiervoor is deels gedifferentieerd naar niveau (lbo, mavo, havo, vwo) waarop het betreffende kunstvak (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, muziek) geëxamineerd werd. Deze gegevens leveren informatie welke de context was waaruit de geëxamineerde kunstvakken, het opleidingsniveau en de school bestond. Op niet alle scholen bestaan alle vier opleidingsniveaus en niet alle vier vakken worden op alle scholen geëxamineerd. Op het niveau van kunstvakken beschikken we tenslotte over 84 contexten: hierbinnen kunnen de eindexamenprogramma's geclassificeerd worden naar intensiteit, duur, etc. Op het niveau van opleidingsniveau x school beschikken we tenslotte over 52 contexten. Op dit niveau beschikken we over metingen over de inrichting van extra-curriculair cultureel aanbod - ook bestemd voor hen die geen eindexamen in deze kunstvakken gedaan hebben - zowel in termen van activiteiten als voorzieningen. Alle gegevens over de contexten werden verzameld met een gestructureerde vragenlijst, die al tevoren aan de ondervraagde sleutelpersonen was toegestuurd. Van het gesprek werd bovendien een bandopname gemaakt, die gebruikt werd om de gegevens nader te interpreteren.

B. *Oud-leerlingen*: De oud-leerlingen werden telefonisch benaderd voor een interview. De oorspronkelijke steekproef bestond uit 2089 oud-leerlingen. De gerealiseerde steekproefomvang betrof 1034. Het vraaggesprek duurde ongeveer 45 minuten. Daarnaast is een steekproef van 125 oud-leerlingen die examen hadden gedaan in een kunstzinnig vak nog eens benaderd om mee te doen aan een *learner report*. Hierin geven zij op basis van globale vragen hun persoonlijke ervaringen met de eindexamens en de gevolgen hiervan in hun latere levensloop onder woorden. Hieraan hebben 54 respondenten gehoor gegeven.

C. *Ouders*: De ouders van de oud-leerlingen zijn benaderd voor een afzonderlijk telefonisch vraaggesprek van ca. 15 minuten. Hierbij werd de vader of de moeder, degene die de telefoon opnam, uitgenodigd voor het gesprek. In een later stadium is nadrukkelijk naar de vader gevraagd, omdat vaders ondervertegenwoordigd dreigden te raken. In totaal hebben 1032 ouders hun medewerking verleend, maar niet in al deze gevallen is ook een gesprek met de leerling gerealiseerd. Wat betreft oud-leerlingen over wie we gegevens hebben, beschikken we in 837 gevallen ook over gegevens van de ouders. Ouders zijn met name ondervraagd over hun eigen culturele activiteiten toen de oud-leerling nog thuis woonde, alsmede hun demografische achtergrond.

D. *Broers/zussen*: Teneinde een contextueel model te kunnen schatten, waarin naast opleiding, school en eindexamen ook het ouderlijk gezin als context functioneert is ook een broer/zus (sibling) van de betreffende oud-leerling ondervraagd, ditmaal via een schriftelijke vragenlijst. Er werden in totaal 880 siblings benaderd; 654 van hen hebben hun medewerking verleend.

2.1 Steekproeftrekking, benaderingswijze en respons

In alle fasen van de gegevensverzameling heeft zich selectie en non-respons voorgedaan en het kan bij de interpretatie van de resultaten belangrijk zijn zich de mate en aard van selectiviteit te realiseren. Selectiviteit kan allereerst zijn ontstaan door de keuze van de 31 scholen, die niet helemaal gelijkmatig gespreid zijn wat betreft niveau en mogelijk een aantal andere kenmerken. Vervolgens kan bij de benadering van oud-leerlingen, ouders en siblings verdere selectiviteit zijn ontstaan, doordat de sommige personen moeilijker te vinden zijn dan andere (bijv.: oudere oud-leerlingen hebben een grotere kans dat hun ouders zijn overleden of geëmigreerd; enige kinderen hebben geen sibling) en doordat de betrokken personen niet wilden of konden meewerken aan het onderzoek. In het navolgende bespreken we de benaderingswijze van alle onderzochte bronnen en de daarbij gerealiseerde responspatronen.

Scholen

Uitgangspunt van de dataverzameling in haar geheel wordt gevormd door een bestand van 31 scholen voor voortgezet onderwijs die in de jaren 1975-1985 eindexamens kunstzinnige vakken aanboden, gegevens over oud-leerlingen ter beschikking stelden en informatie gaven over de eindexamenprogramma's en culturele activiteiten. De selectie van deze scholen uit het totale bestand is als volgt verlopen.

In het vooronderzoek is een steekproef getrokken uit een bestand van scholen voor mavo, havo en vwo, die in het schooljaar 91/92 eindexamens aanboden voor de vakken tekenen, handvaardigheid 1, handvaardigheid 2, en/of muziek (Oud, Ganzeboom & Haanstra, 1992). Dit bestand is verkregen van de afdeling examens van het (toenmalige) ministerie van O & W. De steekproefgrootte was per kunstzinnig examenvak een derde van het aantal scholen. Na opschoning van het bestand is aan 332 scholen een vragenlijst verstuurd, waarbij is gevraagd of zij in de periode 1976-1985 ook al eindexamens in de kunstzinnige vakken aanboden, en zo ja, of zij mee wilden werken aan het hoofdonderzoek. Voor de werving van scholen voor het lbo is gebruik gemaakt van een namenlijst van scholen die in 1985 betrokken waren bij de ontwikkeling van toetsen voor het vak textiele werkvormen in samenwerking met het CITO. Er werden in het vooronderzoek echter, op één enkele school na, nog geen relevante lbo-scholen gevonden.

Ruim dertig scholen voor voortgezet onderwijs (33) en enkele scholen voor beroepsonderwijs of onderwijs aan volwassenen (4) hebben hun medewerking toegezegd. Dit zijn scholen die èn in de periode 1976-1985

eindexamens in de kunstzinnige vakken aanboden èn die bereid waren om mee te werken aan het onderzoek (zie ook Oud, Ganzeboom & Haanstra, 1992, pp. 63-64). Bij de start van het hoofdonderzoek zijn de scholen voor lbo, mavo, havo en vwo opnieuw aangeschreven om definitieve afspraken te maken voor de verzameling van de gegevens. Aangezien er nog onvoldoende relevante lbo-scholen waren, is er aanvullend geworven. Diverse kanalen zijn hiervoor benut, te weten het LOKV, het CITO, de inspectie van het lbo. Voorts zijn bronnen als vaktijdschriften benut om relevante scholen op te sporen.

Tabel 2.1: Kenmerken van scholen in het onderzoek (N = 31)

schoolsoort:		
scholengemeenschap	24	77 %
categoraal	7	23 %
opleidingsniveaus:		
scholengemeenschap vbo	1	
scholengemeenschap vbo/mavo	1	
scholengemeenschap mavo/havo	1	
scholengemeenschap havo/vwo	10	
scholengemeenschap mavo/havo/vwo	8	
scholengemeenschap vbo/mavo/havo/vwo	3	
categorale vbo	1	
categorale mavo	4	
categorale havo	2	
vernieuwingsschool:		
Montessori-school	2	
signatuur:		
openbaar	4	
rooms-katholiek	17	
protestant christelijk	6	
algemeen bijzonder	4	
gefuseerd in de periode 1978 t/m 1992	8	

Geografische spreiding: Groningen, Drente, Gelderland, Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland, Limburg, Noord-Brabant

De benadering van deze scholen in het hoofdonderzoek stuitte in een aantal gevallen op problemen. Sommige directies konden of wilden de toezeggingen die indertijd waren gedaan niet meer nakomen. Redenen die werden gegeven waren onder meer: leerlinggegevens bleken bij nader inzien niet beschikbaar, het was te tijdrovend om de gegevens te verzamelen, uit privacy overwegingen werden zij niet verstrekt, zij waren door brand incompleet geraakt, directieleden of leerkrachten die medewerking hadden toegezegd waren inmiddels niet meer aan de school verbonden, en dergelijke. Het vergde daarom in een deel van de gevallen de nodige overredingskracht van de onderzoekers om alsnog de benodigde informatie te verkrijgen. Uiteindelijk hebben in totaal 31 scholen gegevens voor het hoofdonderzoek verstrekt, waaronder ook de 4 scholen die aan het vooronderzoek hebben meegewerkt. Deze scholen stemden ermee in om ook in het lopende onderzoek te worden betrokken en waren bereid aanvullende informatie te geven.

In tabel 2.1 zijn enkele kenmerken van de 31 deelnemende scholen vermeld. Er zijn 24 scholengemeenschappen en 7 categorale scholen met huidige opleidingsniveaus van vbo (voormalig lbo) tot en met vwo. Een deel van

Figuur 2.1: Spreiding van de 31 scholen voor voortgezet onderwijs in het onderzoek

SG Nieuwer Amstel (Amstelveen), Augustinus College (Amsterdam), Gerrit van de Veen (Amsterdam), Herman Wesselink College (Amsterdam), 1e Montessorischool (Amsterdam), Rosaschool voor Beroepsonderwijs (Amsterdam), SG De Meent (Apeldoorn), Thomas à Kempis College Lyceum en School voor Havo (Arnhem), Chr. SG Vincent van Gogh (Assen), College Asten-Someren (Asten), SG Oost Betuwe (Bemmel), Mavo Ginneken (Breda), Haags Montessori Lyceum (Den Haag), Peellandcollege (Deurne), Prot. Chr. SG Ulenhof College (Doetinchem), Dr. Schaepman College R.K. SG voor Vwo en Havo (Dongen), Rythovius College (Eersel), Rommert Casimir School voor Havo (Eindhoven), Marianum (Groenlo), St. Maartenscollege (Haren), De Huizermaat (Huizen), SG Eijkhagencollege (Landgraaf), Ministerparkschool voor Chr. Mavo (Naarden), RK SG Canisiuscollege (Nijmegen), Chr. SG Guillaume Farel (Ridderkerk), Gertrudis Lyceum (Roosendaal), Chr. SG IJsselmonde (Rotterdam), Roncalli Mavo (Rotterdam), Skinle College (Schijndel), Norbertus (Tilburg), Hertog Jan College (Valkenswaard)

de scholen bestond voor 1985 nog niet onder de huidige naam. Zij zijn voortgekomen uit fusies. Tot de traditionele vernieuwingsscholen rekenen zich 2 scholen (Montessori). Ruim de helft van de deelnemers is van katholieke signatuur. Figuur 2.1 geeft aan dat de deelnemende scholen gespreid zijn over een groot deel van het land.

Over het gehele scholenbestand zijn in totaal 84 contexten van het **kunstzinnig examenvak** in kaart gebracht (tabel 2.2). Ingedeeld naar niveau zijn er voor lbo, mavo, havo en vwo respectievelijk 11, 17, 37 en 19 contexten. Ingedeeld naar vak zijn er respectievelijk voor handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en muziek respectievelijk 35, 32, 3 en 14 cases. De meeste cases zijn er voor het vak handenarbeid en diverse vakken op havo-niveau. Textiele werkvormen komt het minst voor: alleen op lbo- en havo-niveau.

Tabel 2.2: Verdeling van kunstzinnige vakken over schoolniveaus (N = 84)

	handenarbeid		tekenen		textiele werkvormen		muziek		totaal	
lbo	4	4.8 %	4	4.8 %	2	2.4 %	1	1.2 %	11	13.1 %
mavo	11	13.1 %	4	4.8 %	-	-	2	2.4 %	17	20.2 %
havo	13	15.5 %	16	19.0 %	1	1.2 %	7	8.3 %	37	44.0 %
vwo	7	8.3 %	8	9.5 %	-	-	4	4.8 %	19	22.6 %
totaal	35	41.7 %	32	38.1 %	3	3.6 %	14	16.7 %	84	100.0 %

Oud-leerlingen en ouders

De gegevens over oud-leerlingen betreffen in eerste instantie naam en adres van (een steekproef van) examenleerlingen uit de periode tussen 1976 en 1985 waarin een kunstzinnig vak aangeboden werd. Indien mogelijk zijn de eindexamencijfers van de betreffende oud-leerlingen verkregen. Per school zijn 52 namen van oud-leerlingen at random geselecteerd: 26 uit de deelnemers aan een kunstzinnig examenvak; èn 26 uit de niet-deelnemers, dan wel alle relevante oud-leerlingen benaderd als het er in de betreffende periode minder dan 26 waren. In een later stadium van het veldwerk is het aantal te benaderen oud-leerlingen iets verhoogd, omdat gevreesd werd dat anders de beoogde steekproefomvang (N = 1000) niet gehaald zou worden.

De adressen die van de scholen verkregen waren zijn adressen uit het examenjaar van de oud-leerlingen, de periode 1976-1985. Het betroffen in de meeste gevallen de huídige adressen van de ouders van de oud-leerlingen. De gangbare procedure was dan ook dat tegelijk met het interview van de ouders het actuele adres van hun zoon of dochter werd verkregen. Indien de ouders niet meer op het toenmalige adres woonden of het adres van de oud-leerling niet via de ouders achterhaald kon worden, zijn telefoonboeken en bevolkingsregisters geraadpleegd. De dataverzameling is gecompliceerd doordat oud-leerlingen en hun ouders niet altijd in dezelfde volgorde zijn benaderd. De volgorde waarin eerst de ouders benaderd zijn en vervolgens de oud-leerling zorgt ervoor dat we met nogal wat ouders gesproken hebben, van wie we nooit de betrokken oud-leerlingen te spreken hebben gekregen. In andere gevallen is een meer logische, maar logistiek minder gemakkelijke volgorde aangehouden en is eerst naar de oud-leerling gezocht, en toen pas naar de ouders. Deze variatie in aanpak veroorzaakt dat er ook oud-leerlingen zijn, van wie we nooit de ouders hebben gesproken.

De gegevens van zowel de oud-leerlingen als hun ouders zijn verzameld door middel van een telefonische enquête, afgenomen door enquêteurs - grotendeels studenten in de sociale wetenschappen. Om selectieve respons zoveel mogelijk te vermijden is hun opgedragen niet expliciet te vermelden dat het onderzoek de effecten van examens in de kunstzinnige vakken betrof en in de introductie de termen 'kunst' en 'cultuur' te omzeilen. Het vraaggesprek met de oud-leerlingen duurde ongeveer 45 minuten; dat met de ouders circa 15 minuten.

Van de steekproef van 2089 zijn uiteindelijk 1034 oud-leerlingen (49%) telefonisch geïnterviewd. De overige oud-leerlingen - die wèl in de steekproef zaten maar níet ondervraagd zijn - hebben hun medewerking geweigerd (18%), zijn niet bereikt (31%) of zaten dubbel in de steekproef (2 %). Van de ondervraagde oud-leerlingen is in 840 gevallen (81%) ook een van de ouders geïnterviewd. Overigens is met de opsporing van oud-leerlingen en hun ouders gestopt toen de beoogde respons van 1000 oud-leerlingen in zicht kwam.

Enkele achtergrondkenmerken van de 1034 oud-leerlingen die meegewerkt hebben aan het onderzoek staan beschreven in tabel 2.3.a t/m 2.3.e. De respondenten - waaronder meer vrouwen dan mannen[1] - variëren in leeftijd van 25 tot 38 jaar en hebben in de periode van 1976 tot en met 1985 in het voortgezet onderwijs examen gedaan. Bij de helft van hen maakte een kunstzinnig vak deel uit van het examenpakket. Het vak tekenen komt in de steekproef het meest voor, gevolgd door handenarbeid, en daarna muziek. Textiele werkvormen is sterk ondervertegenwoordigd.

Vergelijking van de oorspronkelijke steekproef van oud-leerlingen (N = 2089) met de groep die meegewerkt heeft aan het onderzoek (N = 1034) leert dat er nauwelijks of geen selectiviteit is opgetreden wat betreft

[1] De oververtegenwoordiging van vrouwen is gedeeltelijk het gevolg van de aanwezigheid van een paar lhno-scholen met bijna alleen meisjes.

deelname aan een kunstzinnig examenvak (tabel 2.3.a), examenjaar (tabel 2.3.c), geboortejaar (tabel 2.3.d) en sekse (tabel 2.3.e). Deze kenmerken zijn blijkbaar niet van invloed geweest op de bereikbaarheid en de bereidwilligheid om mee te doen van de oud-leerlingen. Selectiviteit is wel opgetreden wat betreft het niveau waarop examen is gedaan in het voortgezet onderwijs (tabel 2.3.b): waar de responspercentages rond het gemiddelde (49%) liggen bij mavo-, havo-, en vwo-leerlingen (resp. 45%, 56%, 58%) heeft van de lbo-leerlingen slechts een kwart (24%) aan het onderzoek meegedaan.

Wat betreft selectiviteit bij de ouders van de oud-leerlingen stonden de moeders ons iets vaker te woord dan de vaders (59%). De leeftijden van deze ouders varieerden op het moment van onderzoek tussen de 40 en 83 jaar. Het is niet zo dat ouders van jongere leerlingen vaker meegewerkt hebben. Wel is er een relatie met het examenniveau van de oud-leerling in het voortgezet onderwijs: ouders wier zoon of dochter op een hoger niveau van voortgezet onderwijs examen heeft gedaan zijn oververtegenwoordigd.

Aan een steekproef van 125 oud-leerlingen die examen hebben gedaan in één van de kunstzinnige vakken èn hun medewerking hadden toegezegd is bovendien een schriftelijk vervolg op de telefonische vragenlijst toe-

Tabel 2.3.a: Deelname aan een kunstzinnig examenvak in steekproef en responsgroep (DUMVAK)

	steekproef		responsgroep	
geen kunstzinnig vak	1028	49.2 %	503	48.6 %
wel kunstzinnig vak	1061	50.8 %	531	51.4 %
	2089	100.0 %	1034	100.0 %

Tabel 2.3.b: Niveau van eindexamen in steekproef en responsgroep (FNIVEAU)

	steekproef		responsgroep	
lbo	233	11.2 %	57	5.5 %
mavo	600	28.7 %	270	26.1 %
havo	1051	50.3 %	589	57.0 %
vwo	205	9.8 %	118	11.4 %
totaal	2089	100.0 %	1034	100.0 %

Tabel 2.3.c: Examenjaar in steekproef en responsgroep (FEXAMENJ)

	steekproef		responsgroep	
1976	28	1.3 %	16	1.5 %
1977	54	2.6 %	25	2.4 %
1978	124	5.9 %	53	5.1 %
1979	138	6.6 %	54	5.2 %
1980	192	9.2 %	79	7.6 %
1981	275	13.2 %	151	14.6 %
1982	309	14.8 %	168	16.2 %
1983	273	13.1 %	147	14.2 %
1984	340	16.3 %	149	14.4 %
1985	356	17.0 %	192	18.6 %
totaal	2089	100.0 %	1034	100.0 %

gezonden. De bedoeling hiervan was de leerlingen in eigen woorden te laten rapporteren over hun leerervaringen met de eindexamenprogramma's in de kunstzinnige vakken. Over de doel-en vraagstellingen hiervan wordt in hoofdstuk 4 uitgebreid verslag gedaan. Van 54 oud-leerlingen (43%) is een learner report ontvangen.

Siblings

Zowel aan de ouders als aan de oud-leerlingen is het adres gevraagd van een broer of zus die in leeftijd het dichtst bij de betreffende oud-leerling stond. De gegevens van de siblings zijn in alle gevallen als laatste verzameld, toen de gegevens van de oud-leerlingen zelf al bekend waren. Wat betreft de siblings zijn er dus steeds ook gegevens over de oud-leerlingen ter beschikking.

Van de 989 oud-leerlingen die een broer of zus hadden is in totaal van 880 siblings een adres verkregen. Van de siblings heeft ongeveer drie-kwart (654) de vragenlijst ingevuld en teruggestuurd. Enkele kenmerken van de ondervraagde siblings zijn te zien tabel 2.4. De sekse-verdeling is minder scheef dan bij de oud-leerlingen: ongeveer evenveel broers als zussen hebben gereageerd. Een kwart (25%) heeft examen gedaan in één van de kunstzinnige vakken. De leeftijden van de broers en zussen lopen logischerwijs iets verder uiteen dan die van de oud-leerlingen, maar de grootste groep zit in dezelfde leeftijdsspanne, waarbij in ongeveer de helft van de gevallen de sibling ouder is dan de respondent.

Tabel 2.3.d: Geboortejaar in steekproef en responsgroep (FGEBYEAR)

	steekproef		responsgroep	
1956			1	.1 %
1957	3	.1 %	2	.2 %
1958	16	.8 %	10	1.0 %
1959	53	2.5 %	36	3.5 %
1960	80	3.8 %	46	4.5 %
1961	97	4.6 %	51	4.9 %
1962	171	8.2 %	90	8.7 %
1963	206	9.9 %	129	12.5 %
1964	262	12.5 %	176	17.1 %
1965	255	12.2 %	157	15.2 %
1966	261	12.5 %	146	14.2 %
1967	195	9.3 %	100	9.7 %
1968	131	6.3 %	61	5.9 %
1969	52	2.5 %	26	2.5 %
1972	1	.0 %		
1989	1	.0 %		
onbekend	305	14.6 %	4	
totaal	2089	100.0 %	1034	100.0 %

Tabel 2.3.d: Sekse in steekproef en responsgroep (FGESLACH)

	steekproef		responsgroep	
man	700	33.5 %	360	34.8 %
vrouw	1342	64.2 %	659	63.7 %
onbekend	47	2.2 %	15	1.5 %
totaal	2089	100.0 %	1034	100.0 %

Tabel 2.4: Achtergrondkenmerken van broers en zussen (SDUMVAK, SFEMALE, SNIVEAU, SSIBGEBJ, SSCH31) (N = 654)

examen in een kunstzinnig vak		165	25.2 %
volgde voortgezet onderwijs op één van 31 onderzochte scholen		334	51.1 %
examenniveau lbo		92	14.1 %
examenniveau mavo		139	21.3 %
examenniveau havo		187	28.6 %
examenniveau vwo		189	28.9 %
geboortejaar	< 1956	22	3.4 %
geboortejaar	1956	9	1.4 %
geboortejaar	1957	19	2.9 %
geboortejaar	1958	14	2.1 %
geboortejaar	1959	26	4.0 %
geboortejaar	1960	34	5.2 %
geboortejaar	1961	43	6.6 %
geboortejaar	1962	71	10.9 %
geboortejaar	1963	46	7.0 %
geboortejaar	1964	63	9.6 %
geboortejaar	1965	53	8.1 %
geboortejaar	1966	58	8.9 %
geboortejaar	1967	48	7.3 %
geboortejaar	1968	41	6.3 %
geboortejaar	1969	40	6.1 %
geboortejaar	> 1969	55	8.4 %
vrouw		356	54.4 %

2.2 Vragenlijsten

2.2.1 Vragenlijst en interview scholen

Op iedere school zijn een of meerdere sleutelpersonen ondervraagd over de inrichting van de kunstzinnige vakken en culturele programma's in de periode 1976-1985 zowel binnen als buiten de lessen[2]. Deze gegevens over de scholen werden verzameld met een gestructureerde vragenlijst, die al tevoren aan de ondervraagde sleutelpersonen was toegestuurd. Van het gesprek werd bovendien een bandopname gemaakt, die gebruikt werd om de gegevens nader te interpreteren. De vragenlijst voor de scholen is weergegeven in bijlage 2.1.

De verkregen informatie heeft betrekking op drie verschillende contexten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs:

a. 31 contexten van de school (scholengemeenschap of categoraal),
b. 52 contexten van het opleidingsniveau: lbo (5), mavo (14), havo (22), of vwo (11),
c. 84 contexten van het eindexamenvak (handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen, muziek).

Informatie binnen de context van de school beperkt zich tot algemene kenmerken van de 31 scholen, zoals de signatuur of het fusiejaar. Bij de bespreking van eindexamenprogramma's en culturele activiteiten wordt ook aandacht besteed aan een aantal factoren op schoolniveau zoals randvoorwaarden en beleid. De informatie over culturele activiteiten voor alle leerlingen is per school geïnventariseerd voor elk opleidingsniveau waar examens voor één of meer kunstzinnige vakken werd geboden (52 contexten). Per eindexamenvak (N = 84) werd

[2] Van raadpleging van archieven van landelijke bemiddelingsinstellingen onder beheer van het LOKV (Oud e.a., 1992) is afgezien, omdat de gegevens in deze archieven te veel scholen betreffen en de archieven bovendien niet compleet zijn.

geïnventariseerd met welke leermiddelen het examen werd voorbereid.

In het eerste deel van de schriftelijke vragenlijst voor de scholen werd geïnformeerd naar huidige kenmerken van de school. In het tweede deel van de vragenlijst werd geïnformeerd naar eindexamenprogramma's voor handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en/of muziek, en vervolgens bevatte het derde deel vragen over culturele activiteiten die voor àlle leerlingen van de school werden ondernomen.

Door de onderzoekers is gevraagd om schriftelijke vragen betreffende examenvakken en culturele activiteiten te laten beantwoorden door degene die hiervan het meest op de hoogte is. In de praktijk is het deel van de vragenlijst over de inhoud van de lessen van de kunstvakken meestal ingevuld door de vakdocenten, terwijl het deel over culturele activiteiten voor àlle leerlingen vaak beantwoord is door medewerkers met een meer coördinerende functie, zoals een (con)rector, een coördinator voor culturele activiteiten, een decaan of een coördinator voor de eindexamens. Op elke school is ook een (mondeling) interview afgenomen, waarbij is uitgegaan van de schriftelijke vragenlijst. Er is geïnformeerd naar achtergronden en motieven van het aanbod.

Bij de verwerking van de contextgegevens moesten we rekening houden met een aantal factoren. In de eerste plaats gaat het om een retrospectieve bevraging: er wordt een beroep gedaan op de herinnering van de medewerkers van de scholen over de periode 1976 tot 1985. Deze periode ligt al enige jaren achter ons, waarbij de geënquêteerden zich de activiteiten niet meer exact zullen herinneren. De activiteiten waarnaar wordt gevraagd zijn namelijk niet nauwkeurig gedocumenteerd. In de tweede plaats is het moeilijk om gegevens te verstrekken die 'dekkend' zijn voor de gehele periode. De situatie kan in de loop der jaren zijn veranderd, of de meest deskundige docenten zijn niet meer aan de school verbonden. Bovendien ligt het voor de hand dat medewerkers, vanuit hun specifieke functie gezien, de situatie in de school verschillend kunnen waarnemen. Zo bleek in enkele gevallen, waarbij de vragenlijst door verschillende personen was ingevuld - bv. een vakdocent én iemand van de schoolleiding - dat antwoorden niet altijd overeen stemmen. Daarbij is de volgende keuze gemaakt. De antwoorden van de vakdocenten op vragen over kunstzinnige vakken gingen vóór die van de leidinggevenden; er werd voorrang gegeven aan de antwoorden van leidinggevenden bij de gegevens over culturele activiteiten op schoolniveau.

Ondanks de beperkingen weten medewerkers van de school nog veel te vertellen over deze jaren, al is het niet altijd even nauwkeurig. Het is dan ook te verwachten dat medewerkers van scholen niet méér dan een totaalindruk over de jaren 76-85 kunnen geven. In de inleiding op de schriftelijke vragenlijst is er ook nadrukkelijk op gewezen dat het gaat om een totaalindruk. De vragenlijst moet gezien worden als een middel om nauwkeuriger dan in een interview mogelijk is de activiteiten die worden herinnerd in kaart te brengen. De betekenis van de antwoorden is vooral dat enkele hoofdkenmerken van de activiteiten binnen de school worden geïnventariseerd. Om deze naar waarde te schatten zullen de resultaten van de interviews erbij worden betrokken.

2.2.2 Vragenlijsten ouders, oud-leerlingen en broers/zussen

De oud-leerlingen en hun ouders zijn telefonisch ondervraagd waarbij de antwoorden direct in de computer opgeslagen werden. Deze procedure brengt met zich mee dat de vragenlijsten in schriftelijke versie zeer omvangrijk en onoverzichtelijk zijn. Daarom zijn de vragenlijsten niet afgedrukt in de bijlage maar geven we onderstaand een samenvatting van de onderwerpen die aan de orde gekomen zijn. De gegevens van de broers en zussen zijn wel verzameld door middel van een schriftelijke vragenlijst. Deze is in bijlage 2.2. afgedrukt. Overigens is de schriftelijke vragenlijst voor de siblings grotendeels een kopie van de telefonische vragenlijst

voor de oud-leerlingen[3].

VRAGENLIJST OUDERS

Identificatie

Begonnen is met een aantal vragen die de juiste persoon moesten identificeren. Gevraagd is naar naam, school, examenniveau en geboortedatum van de zoon of dochter die in de steekproef zat.

Cultureel klimaat ouderlijk gezin

Vervolgens is gevraagd naar culturele activiteiten in het gezin in de tijd dat hun zoon of dochter nog thuis woonde. Allereerst is over acht vormen van produktieve cultuurdeelname gevraagd of en wie er in het gezin deze activiteiten wel eens beoefende, en of de zoon of dochter op een van die terreinen wel eens lessen of cursussen gevolgd had. Vervolgens is informatie verzameld over de afzonderlijke bezoekfrequentie van vader en moeder aan vijf culturele uitgaansgelegenheden en over het meenemen van de zoon of dochter er naar toe.

Houding kunsteducatie

Van een negental uitspraken over het belang van kunst in de opvoeding en op school is gevraagd of de ouders het er mee eens waren of niet. Ook is de houding van de ouders aan de orde gekomen over de keuze van hun kind om wel of geen kunstzinnig vak in het eindexamenpakket op te nemen.

Demografische gegevens

Demografische gegevens betreffen opleiding, beroep, geboorteland en geboortedatum van beide ouders en het aantal kinderen.

Adresgegevens

De vragenlijst eindigt met de vraag om het adres en telefoonnummer van hun zoon of dochter, en dezelfde gegevens van een ander - in leeftijd het dichtst bijzijnde - kind uit het gezin (sibling). Overigens zijn deze gegevens ook gevraagd aan ouders die hun medewerking aan het interview weigerden.

[3] Het voornaamste verschil is dat aan de siblings geen loopbaanvragen gesteld zijn (wel over het begin van de culturele loopbaan). Daarnaast verschilt de volgorde waarin de vragen gesteld zijn.

VRAGENLIJST OUD-LEERLINGEN

Identificatie

Eerst zijn een aantal vragen gesteld naar de school voor voortgezet onderwijs, het examenjaar, de geboortedatum, de geboortedata van de ouders. Dit om na te gaan of we de juiste oud-leerling aan de telefoon hadden, en als controle van de koppeling tussen oud-leerling en de bijbehorende ouders.

Kunstzinnige vakken

Dit deel omvat vragen over (examens in) de kunstzinnige vakken: of en in welk kunstzinnig vak examen is gedaan[4], op welke niveaus, en hoeveel jaar het vak in het voortgezet onderwijs gevolgd is, en welke motieven meespeelden om wel of niet een kunstzinnig vak in het vakkenpakket te kiezen.

Culturele activiteiten op school

In dit blok is informatie verzameld over de culturele activiteiten waaraan in het voortgezet onderwijs is deelgenomen (bezoek aan musea, concerten, deelname aan schoolorkest, toneelstuk, etc.). Voor het merendeel betreffen het dezelfde culturele activiteiten als aan de docenten zijn voorgelegd.

Houding kunsteducatie

Voorgelegd zijn negen uitspraken over kunst in de opvoeding en op school.

Na deze vragen volgt het belangrijkste en ook omvangrijkste deel van de vragenlijst waarin zowel achtergrondkenmerken als culturele activiteiten in loopbaanperspectief gevraagd zijn. Dat wil zeggen dat er niet alleen gevraagd is naar de huidige situatie maar ook naar de situatie in de gehele periode tussen het jaar waarin het ouderlijk huis verlaten is en de situatie op het moment van onderzoek.

Vervolgopleidingen

De eerste serie loopbaanvragen over achtergrondkenmerken betreffen de opleidingen die gevolgd zijn na het examenjaar: welke opleidingen gevolgd zijn, hoeveel tijd deze in beslag namen, wanneer men ermee begonnen is, wanneer men ermee opgehouden is, of de opleiding afgesloten is met een diploma of certifaat dan wel vroegtijdig is afgebroken, of nog gevolgd wordt. Van acht produktieve culturele activiteiten is gevraagd of en in welke periode deze deel uitmaakten van één van de vervolgopleidingen.

Beroepsloopbaan in de kunstsector

Vervolgens zijn aan degenen die aangaven ooit betaalde arbeid verricht te hebben in de kunst uitgebreid vragen

[4] Bekend was via de school voor voortgezet onderwijs dat de leerlingen op een bepaald schoolniveau wel of niet examen had gedaan in een kunstzinnig vak. Echter, een leerling kan ook op andere niveau's een kunstzinnig vak in zijn examenpakket gekozen hebben.

gesteld over dit beroep. Vastgesteld is eerst in welke kunstsectoren men ooit werkzaam was geweest en op welke manier: als uitvoerend kunstenaar of als docent; als beeldend kunstenaar in de toegepaste kunst of in de autonome kunst; binnen de muziek sector in welk soort muziek. Aan autonoom beeldend kunstenaars is gevraagd of zij op dit moment inkomsten hadden, uit welke bronnen ze ooit inkomsten hebben gehad, en hoeveel uur per week ze dit beroep uitgeoefend hebben vanaf het moment dat ze inkomsten hadden. Van uitvoerend kunstenaars zijn de functies genoteerd en het aantal uur per week dat deze werden uitgeoefend vanaf de eerste tot de laatste functie binnen deze sector. Van de docenten binnen de kunstsector zijn vanaf hun eerste tot hun laatste aanstelling de begin- en einddata verzameld, alsmede het vak waarin ze les gaven en het soort instelling waar ze hun beroep uitoefenden.

Beroepsloopbaan

Alle respondenten - ook de professionele kunstenaars - zijn bevraagd over hun beroepsloopbaan buiten de kunstsector vanaf het moment dat ze hun eerste betaalde baan kregen. Gevraagd is de functie zo nauwkeurig mogelijk weer te geven, alsmede het aantal uur per week dat de functie uitgeoefend werd. Hierbij telden alleen banen van ten minste 10 uur per week mee.

Samenstelling huishouden

Vanaf het eindexamen zijn de veranderingen in de samenstelling van het huishouden van de respondent genoteerd. Wanneer er sprake was van een partner waar men mee samenwoonde of getrouwd was zijn ook de ontmoetingsdatum, de opleiding en het beroep van de partner gevraagd. Van kinderen is de geboortedatum genoteerd.

Woonplaats

Vanaf het examenjaar tot het moment van onderzoek zijn de woonplaatsen vastgesteld.

Receptieve cultuurparticipatie

De volgende serie loopbaanvragen betreffen het bezoek aan een vijftal culturele uitgaansgelegenheden:
- museum voor beeldende kunst;
- cultuurhistorisch museum;
- schouwburg;
- bioscoop;
- uitvoering van klassieke muziek.

Per cultuurvorm is gevraagd in welk jaar het eerste bezoek plaatsvond, in wiens gezelschap dit gebeurde en hoe vaak men de cultuurvorm bezocht toen men 14 jaar oud was. Vervolgens is de bezoekfrequentie vastgelegd vanaf het

examenjaar tot het moment van onderzoek, waarbij de huidige bezoekfrequentie op twee manieren is gevraagd: hoevaak de respondent de cultuurvorm de afgelopen twaalf maanden bezocht had, en hoelang geleden het laatste bezoek plaatsvond. Bij bezoek aan een museum voor beeldende kunst en een uitvoering van klassieke muziek is bovendien het soort museum - voor moderne of oude kunst - en het soort concert - opera/operette, klassiek, modern - genoteerd.

Produktieve cultuurparticipatie

Het laatste deel van loopbaanvragen heeft betrekking op het beoefenen van amateurkunst in acht disciplines:
- tekenen, schilderen of grafisch werk;
- beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken;
- werken met textiel (textiele werkvormen), wandkleden maken, weven;
- fotografie, film, video (geen familie- of vakantiekiekjes);
- toneelspelen of mime;
- volksdansen;
- ballet (ook jazz- en beatballet);
- zingen of het bespelen van een muziekinstrument.

Eerst zijn een aantal algemene vragen gesteld: wanneer men de activiteit voor de eerste keer beoefende, of en wanneer men lessen of cursussen erin heeft gevolgd, of men de activiteit in groepsverband heeft beoefend, of men ooit lid is geweest van een amateurvereniging en de intensiteit waarmee men de activiteit op 14-jarige leeftijd beoefende. Vervolgens is de intensiteit van beoefening vastgesteld van het examenjaar tot het moment van onderzoek, waarbij de intensiteit van de huidige beoefening net als bij receptieve cultuurdeelname op twee manieren is vastgelegd: de intensiteit in de afgelopen twaalf maanden en de laatste keer dat men de activiteit beoefend heeft. Bij de discipline zang/muziek is eerst geïnventariseerd is welk instrument men ooit bespeeld heeft, tegenwoordig bespeelt en hoeveel uur per week men daarmee bezig is. Vervolgens zijn de vragen over het begin van de loopbaan voor elf categorieën muziekinstrumenten en zang afzonderlijk gesteld. De loopbaanvragen en de beoefening op 14-jarige leeftijd zijn voor zang/muziek in het algemeen beantwoord.

Huidige cultuurdeelname

In het laatste inhoudelijke deel van de vragenlijst is de huidige cultuurdeelname van de respondent nog wat uitgebreider in kaart gebracht. Het betreft voornamelijk cultuur waaraan deelname in de huiselijke omgeving plaatsvindt: kijken naar kunst op de televisie, het lezen over kunst, geabonneerd zijn op kunsttijdschriften, bezit van

kunstboeken, bezit van kunst (schilderijen, kunstvoorwerpen), luisteren naar klassieke muziek, moderne muziek en opera/operette en het bezit van platen, banden of cd's met deze muziek. Ook is gevraagd naar het bezit van een museumjaarkaart en een schouwburgabonnement. Ten slotte zijn in dit deel vier uitspraken over moderne kunst voorgelegd.

Adresgegevens

In het laatste deel van de vragenlijst werden het adres van een broer of zus en (indien ouders nog niet benaderd waren) het telefoonnummer van de ouders gevraagd. Aan oud-leerlingen met een kunstzinnig vak is gevraagd of ze wilden meewerken aan een learner report.

2.3 Conclusie: waar staat de onderzochte groep oud-leerlingen voor?

Effecten van kunstzinnige examenvakken kunnen alleen op een betrouwbare manier vastgesteld worden met voldoende deelnemers aan een kunstzinnig examenvak in de steekproef. Om dit te bereiken zijn ten eerste alleen scholen geselecteerd op grond van hun aanbod van kunstzinnige examenvakken in (een deel van) de periode van 1976 tot 1985 en is in de tweede plaats het aantal deelnemers aan een kunstzinnig examenvak kunstmatig opgehoogd. Uitspraken over verschillen tussen oud-leerlingen mèt en oud-leerlingen zònder kunstzinnig vak in hun vakkenpakket hebben dientengevolge betrekking op oud-leerlingen uit de examenjaren 1976-1985 van scholen voor voortgezet onderwijs die een kunstzinnig vak aanboden.

In hoeverre kunnen we de resultaten van het onderzoek nu generaliseren naar àlle scholieren van het voortgezet onderwijs? Generalisatie van de effecten naar oud-leerlingen van scholen zonder de mogelijkheid tot deelname aan een kunstzinnig examenvak zou problematisch zijn indien beargumenteerd kan worden dat de scholen in dit onderzoek cultureel actieve ouders en leerlingen hebben aangetrokken. In dat geval zou het aanbod aan culturele activiteiten een belangrijke overweging vormen bij de schoolkeuze. Hoewel scholen zich hiermee kunnen profileren is het ons inziens echter niet erg waarschijnlijk dat het cultureel klimaat van de school een doorslaggevende rol speelt, zeker in vergelijking met andere mogelijke motieven voor de schoolkeuze zoals de nabijheid van de school, de grootte van de school (aantal leerlingen), de richting binnen de zogenoemde 'traditionele vernieuwingsscholen' (Montessori, Freinet) en de signatuur (openbaar, rooms-katholiek, protestants christelijk). Generalisatie naar leerlingen die ná 1985 eindexamen hebben gedaan in een kunstzinnig vak lijkt ook geen problemen op te leveren, omdat tot de invoering van de tweede fase in de basisvorming de eindexamenprogramma's voor de kunstzinnige vakken in vorm en inhoud niet wezenlijk veranderd zijn. In hoeverre de resultaten doorgetrokken kunnen worden naar de nieuwe situatie in de basisvorming is een vraag waaraan in het laatste hoofdstuk aandacht besteed zal worden.

Hoofdstuk 3

Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs beschreven die in het recente verleden in het voortgezet onderwijs op het programma heeft gestaan. In de onderzoeksopzet is gekozen voor het ondervragen van personen die nu circa 25-35 jaar oud zijn. Dit betekent dat het onderzoek zich richt op eindexamenprogramma's voor handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen, die in de periode 1975-1985 zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. Vanaf toen hebben deze programma's voor de kunstzinnige vakken een landelijke spreiding gehad en zijn deelname en resultaten gedocumenteerd. Naast de eindexamens in de kunstzinnige vakken waren er in de genoemde periode culturele programma's op individuele scholen, die zowel receptieve activiteiten (bezoeken aan voorstellingen e.d.) als produktieve activiteiten konden omvatten.

Van deze activiteiten in het voortgezet onderwijs kunnen effecten op de cultuurparticipatie op latere leeftijd verwacht worden. Het doel van dit hoofdstuk is informatie te bieden over de implementatie van beide soorten programma's (eindexamens, cultureel aanbod) in het Nederlandse onderwijs in het algemeen en op de 31 door ons onderzochte scholen in het bijzonder. Daartoe wordt eerst in paragraaf 3.2. algemene informatie gegeven over de eindexamens in de kunstzinnige vakken en vervolgens in paragraaf 3.3. over culturele activiteiten. Daarna wordt in paragraaf 3.4. van de scholen die aan het onderzoek hebben meegewerkt, het aanbod kunsteducatie in de jaren 1975-1985 beschreven.

3.2 Eindexamens kunstzinnige vakken

De centrale eindexamens handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen omvatten zowel produktieve (zelf tekenen, musiceren etc.) als reflectieve kunstzinnige vorming (kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis). Bij mavo en havo werd vanaf 1971 met de eindexamens geëxperimenteerd met een beperkte groep scholen. In de eerste jaren ging het om ruim 40 scholen (geselecteerd op geografische spreiding, faciliteiten e.d.). Dit aantal breidde zich gaandeweg uit en eind jaren zeventig werden de eindexamens voor alle mavo- en havo-scholen opengesteld. Bij het vwo werd vanaf 1978/79 geëxperimenteerd, maar werden de kunstvakken pas in 1987 regulier examenvak. Bij het lbo bestaan sinds 1976 eindexamens in de kunstzinnige vakken, zonder dat een experimenteerfase is gehouden. Over de experimenteerfases in mavo, havo en vwo is uitgebreid gerapporteerd door de diverse coördinatie-commissies per vak en per schooltype.

De examenvormen verschillen tussen de schooltypen. Bij mavo en havo gaat het om een schoolonderzoek voor de produktieve activiteiten en een centraal schriftelijk examen kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis. Op het mavo beperkt de kunsthistorische examenstof zich tot de kunst van de laatste twee eeuwen, terwijl de stof voor het havo de periode vanaf het Romaans tot het heden bestrijkt. Centraal schriftelijk en schoolonderzoek tellen hier bij de beoordeling even zwaar. Het examen voor het vwo verschilt van het havo en mavo. Het omvat behalve een schoolonderzoek voor het praktisch werk ook een centraal praktisch examen waarin het eigen werk wordt beoordeeld. Naast het centraal praktisch examen kent het vwo, evenals het mavo en havo, een centraal schriftelijk examen. De examenstof gaat terug tot de oudheid, waarbij een aantal perioden, stromingen en kunstenaars centraal wordt gesteld. De keuze wordt bepaald door een thema, dat jaarlijks wisselt. Thema's in die jaren waren onder andere 'Abstractie in de beeldende kunst', 'Natuurbeleving' en 'Het voorbeeld der klassieken:

vorm en functie' (CITO/LOKV i.s.m. O&W/WvC, 1985). Bijlage 3.1 biedt een overzicht van de eindexamen-eisen voor mavo, havo en vwo en bevat tevens voorbeelden van opgaven voor het centraal schriftelijk examen.

Tabel 3.1: Aantal eindexamenkandidaten voor de beeldende vakken en muziek voor mavo, havo en vwo (gegevens van het CITO)

	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Mavo									
totaal	88847*	91076*	91870*	95335	95476	95688	96800	87509	86920
tek	495	570	830	1149	1424	1707	2175	2236	2551
han	786	830	1206	1402	1675	2025	2218	2067	2100
tex	314	271	408	493	515	746	817	987	948
muz	144	151	166	193	262	340	383	406	437
Havo									
totaal	47065*	50771*	50871*	54473	55973	56624	57199	57707	55940
tek	570	702	945	1464	1995	2397	2544	2923	2983
han	622	730	767	1157	1495	1595	1653	1943	1773
tex	309	348	370	426	488	444	451	625	453
muz	368	442	414	-[2])	438	503	522	542	641
Vwo									
totaal					35993	37411	39303	39813	40698
tek					281	331	438	471	554
han					79	94	153	203	187
tex					19	25	26	45	27
muz					64	65	129	102	156

[1]) Alle cijfers zijn gebaseerd op het aantal kandidaten dat zich voor het examen heeft opgegeven. De met een * aangegeven cijfers zijn gebaseerd op CBS-cijfers en geven het aantal kandidaten aan dat daadwerkelijk examen heeft gedaan. Het aantal kandidaten dat examen doet ligt circa 3 à 4% lager dan het aantal dat zich opgeeft.
[2]) Centraal eindexamen vervallen.

Tijdens de experimenteerfase waren de examens nog omstreden en zetten tegenstanders vraagtekens bij de mogelijkheid om kunstzinnige vakken te examineren (zie Van der Kamp, 1980). Nu spitst de discussie zich meer toe op de vorm van de examens. De tot nu toe in mavo en havo gehanteerde vorm, waarbij de examenstof van schoolonderzoek (de praktijk) en van het centraal schriftelijk (theorie) volledig van elkaar verschillen wordt als minder gewenst beschouwd. Het vwo examen dat ook een centraal praktisch examen kent biedt meer mogelijkheden om de gewenste integratie van produktieve en reflectieve activiteiten tot z'n recht te laten komen. Pogingen om deze vorm ook voor andere schooltypen in te voeren hebben tot nu toe gefaald (Haanstra & Oostwoud Wijdenes, 1995)

Midden jaren zeventig deden jaarlijks 2.500 mavo en havo leerlingen eindexamen in een kunstzinnig vak, afkomstig van zo'n 200 scholen (Begeleidingscommissie 3E, 1976). Vanaf 1978/79 kwamen daar globaal 500

vwo leerlingen bij, afkomstig van ruim 50 scholen. In tabel 3.1 worden de leerlingenaantallen per vak en per schooltype (exclusief lbo) aangegeven voor de periode 1977 - 1985. Gemiddeld gaat het om 8 tot 11 leerlingen per jaar per school. Bij het vwo ligt de groepsgrootte wat lager dan bij mavo en havo.

Het beëindigen van de examenexperimenten betekende niet dat daarna àlle scholen hun leerlingen de gelegenheid gingen bieden om examen in een kunstzinnig vak te doen. In 1985 waren circa 38% van de mavo-kandidaten en 65% van de havo-kandidaten in de gelegenheid examen te doen in een beeldend vak. Van deze leerlingen heeft toen 14.2% van de mavo kandidaten en 14.2% van de havo kandidaten uiteindelijk een eindexamen beeldend gedaan. Leerlingen mogen in één kunstzinning vak eindexamen doen.

Het lbo kent uitsluitend schoolexamens. Hierdoor ontbreken over het lbo centraal geregistreerde gegevens over welke en hoeveel scholen en leerlingen aan deze examens deelnemen. Wel is uit CBS statistieken bekend dat in het lbo de eindexamens in de kunstzinnige vakken zich vrijwel geheel tot lhno en in mindere mate leao en lmo beperken. Verder gaat het vooral om de beeldende vakken en niet of nauwelijks om muziek.

Drie belangrijke motieven voor de invoering van eindexamens voor de kunstzinnige vakken in het avo waren indertijd: 1. de leerling de gelegenheid te geven de eigen begaafdheden optimaal te ontplooien; 2. kunstzinnige vakken mee te laten spelen in de normale onderwijsstructuur; 3. de positie van deze vakken en daarmee ook de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Westerveld & Van Beek, 1978).

Van de drie beeldende vakken en voor de onderscheiden schooltypen mavo, havo en vwo zijn afzonderlijke examenprogramma's en exameneisen geformuleerd (zie bijlage 3.1). De examenprogramma's handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen hanteren in de voor het onderzoek relevante periode een vierdeling (Westerveld & Van Beek, 1978). Deze zijn:

1. Kennis, inzicht en vaardigheden om voor problemen een beeldende oplossing te vinden (twee- of driedimensionaal);
2. Het vermogen tot vormgeving;
3. Het vermogen om eigen werk en dat van anderen te beschouwen;
4. Kennis en inzicht in de beeldende kunst.

Bij muziek gaat het om vaardigheid in het musiceren, om luistervaardigheid, om muzikaal voorstellingsvermogen (noteren van klinkende voorbeelden en improviseren van een melodie of een ritme) en om kennis van en inzicht in de muziekgeschiedenis. Deelname aan een eindexamen in een kunstzinnig vak betekent dat in de hoogste leerjaren het aantal lesuren wordt uitgebreid. Volgens de lessentabel is 4 uur verplicht voor eindexamenkandidaten voor mavo-3 en mavo-4 en in de 4e en 5e klas van de havo gaat het om 4 uren per week voor het examenvak (O&W, 1977).

De introductie van eindexamens in de kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs kan enerzijds bezien worden als een initiatief om de vakken een steviger basis in het onderwijs te geven. Anderzijds bracht dit ook de noodzaak mee tot overleg, afstemming en uniformering. De kunstzinnige docenten waren tot dan toe volstrekt autonoom geweest in het bepalen van de lesinhoud. Maar wie mee wenste te doen aan examens, moest vele afspraken met collega's maken: over de terminologie, de leerstof waarin de leerlingen getoetst worden, over de te hanteren materialen, technieken, etc., en over de criteria die bij beoordeling aangelegd worden. Het verkrijgen van een zekere consensus over de doelstellingen en de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen is door de invoering van de eindexamens sterk bevorderd. Leerkrachten moesten zich, in eerste instantie tegenover elkaar, verantwoorden over de inrichting van hun vak. Hierdoor is niet alleen de onderlinge

communicatie over de vakken enorm bevorderd, ook bracht dit de leerplanontwikkeling in een stroomversnelling. Tegelijkertijd betekende de ontwikkeling van landelijke examens door het CITO ook een verdergaande verantwoording van wat leerlingen nu eigenlijk van de vakken opsteken.

3.3 Culturele programma's in het voortgezet onderwijs

Naast de eindexamens in de kunstzinnige vakken waren er in de periode 1975-1985 culturele programma's van individuele scholen, die zowel produktieve activiteiten (schoolkoren, bands, toneelspelen, declameren e.d.) konden omvatten, als het bezoeken van voorstellingen, musea e.d. Contacten tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen bestaan echter al langer. Leerlingen bezochten musea, theatervoorstellingen en concerten in schoolverband en omgekeerd bezochten gezelschappen en individuele kunstenaars de scholen. Scholen konden hierbij worden ondersteund door landelijke bemiddelingsinstanties als Stichting Schoolconcert, het Wikor, vanaf begin 80 het NIKOS (hierin gingen Stichting Schoolconcert en het Wikor op), Schrijvers School Samenleving of door regionale of plaatselijke instellingen. Bijna even oud als deze contacten zijn de klachten dat het hier slechts om incidenten gaat, maar niet om activiteiten die geïntegreerd zijn in het reguliere onderwijsprogramma. Initiatieven tot een meer systematische aanpak van culturele programma's in het voortgezet onderwijs in samenwerking met culturele instellingen resulteerden in de regionale SeCu projecten (Samenwerking Secundair Onderwijs Culturele Instellingen), die in de periode 1981 tot en met 1984 zijn uitgevoerd. Deze hadden als doel dit incidentele karakter te doorbreken en te stimuleren dat culturele vorming een essentieel onderdeel van het schoolwerkplan in het voortgezet onderwijs zou gaan uitmaken. Dit diende te geschieden door het onderwijs in staat te stellen meer en beter gebruik te maken van deskundigheid en produkten aanwezig bij de culturele instellingen (Nierop & Rijdes, 1984). Hoewel het de bedoeling was de projecten vooral bij lbo en mavo te laten plaatsvinden, bleek dat in de realiteit niet haalbaar.

In tegenstelling tot de eindexamenprogramma's in de kunstzinnige vakken ging het bij de SeCuprojecten niet om tijdsintensieve en jaarlijks terugkerende programma's. Het was daarom niet zinvol het onderzoek specifiek op de SeCuprojecten te richten. Wel is het van belang om voor de relevante periode het aanbod aan culturele programma's op de onderzochte scholen in kaart te brengen, ongeacht of deze in het kader van SeCu plaatsvonden.

Eind jaren tachtig is onderzoek gedaan naar factoren die de contacten tussen het voortgezet onderwijs en culturele instellingen kunnen bevorderen of belemmeren (Haanstra, Oud & Veen, 1988). Centraal stond een analyse van de problematiek die zich bij de Secu-projecten en bij vergelijkbare activiteiten in het voortgezet onderwijs voordeden. Er zijn ten behoeve van case-studies interviews gehouden met medewerkers van scholen voor voortgezet onderwijs en enkele culturele instellingen. Ook in het vooronderzoek waren interviews een bron van informatie over kunsteducatie (Oud, Ganzeboom & Haanstra, 1992).

Het resultaat van inspanningen om culturele activiteiten een plaats in het onderwijs te geven kan op verschillende aspecten worden beoordeeld. In de eerste plaats de mate waarin de leerlingen van het aanbod profiteren: het bereik. In de tweede plaats de mate waarin continuïteit aan de activiteiten wordt gegeven: stabiliteit. Ten derde de mate waarin kunsteducatie is opgenomen in het schoolprogramma als geheel: integratie. Om een optimaal bereik, stabiliteit en integratie van kunsteducatie te realiseren moeten aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Op basis van literatuur en onderzoeksresultaten kunnen bevorderende of belemmerende factoren worden ingedeeld naar beginsituatie/randvoorwaarden, de doelen en inhouden, de aanpak en organisatie en de steunfunctie. In dit hoofdonderzoek is bij de ontwikkeling van de vragenlijst en interviewleidraad uitgegaan van deze indelingen en begrippen.

3.4 Beschrijving van examenprogramma's en culturele activiteiten op 31 scholen

Informatie over het aanbod van programma's kunstzinnige vorming is verzameld door middel van een schriftelijke vragenlijst en in een interviewronde (zie bijlage 2.1). In het eerste deel van de vragenlijst is geïnformeerd naar de invulling van de eindexamenprogramma's voor handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en/of muziek. In het tweede deel zijn vragen opgenomen over culturele activiteiten die voor àlle leerlingen van de school werden ondernomen. De vragen zijn beantwoord voor èlk opleidingsniveau waar een kunstzinnig vak als eindexamenvak werd aangeboden. Dit wil zeggen dat indien op een scholengemeenschap voor zowel mavo- èn havo-niveau eindexamens voor de kunstzinnige vakken waren, de vragen voor beide niveaus moesten worden ingevuld. Op elke school is ook een interview afgenomen, waarbij is uitgegaan van de schriftelijke vragenlijst. Er is geïnformeerd naar achtergronden en motieven van het aanbod.

De schriftelijke en mondelinge vragen hadden betrekking op de volgende aspecten.

Beginsituatie/randvoorwaarden: hieronder worden de materiële, personele en organisatorische voorwaarden in de scholen verstaan die van belang zijn voor de invulling van de eindexamenprogramma en de culturele activiteiten. Ook omgevingskenmerken worden hiertoe gerekend, bijvoorbeeld de grootte van het culturele aanbod in de regio, of het beleid van gemeente en provincie ten aanzien van culturele activiteiten in het onderwijs.

Doelen en inhouden hebben betrekking op exameneisen, de invulling van het produktieve en reflectieve deel van de kunstzinnige vakken en de doelen die hiermee werden beoogd. Bij culturele activiteiten gaat het om doelen als kennismaking met cultuuruitingen "in het echt", bevordering van cultuurparticipatie etc., dat wil zeggen kunstintrinsieke doelen, of gaat het (mede) om instrumentele doelen, bijvoorbeeld ter verduidelijking van bepaalde vakinhouden. De inhouden hebben betrekking op de kunstdisciplines die de activiteiten beslaan en of het om receptieve en/of produktieve activiteiten gaat.

De kenmerken van aanpak en organisatie hebben vooral betrekking op de vormgeving van de activiteiten zelf, zoals de opzet van het eindexamenprogramma en het schoolonderzoek. Het betreft ook de taakverdeling tussen docenten bij de culturele activiteiten, de gehanteerde werkvormen, en de plaats van de activiteit, dat wil zeggen of de activiteit binnen of buiten het rooster plaats vond, binnen of buiten de schooltijden en binnen of buiten de schoolmuren.

Ten slotte de steunfunctie. Als intermediair tussen vraag en aanbod kunnen instellingen optreden op het gebied van de steunfunctie kunstzinnige vorming en de onderwijsverzorging. Deels betreft het (toenmalige) landelijke bemiddelingsinstanties als Stichting Schoolconcert, WIKOR en Schrijvers School Samenleving (Haanstra, Godefrooij & Hartogs, 1982), deels gaat het om regionale of plaatselijke instellingen, zoals culturele commissies van een gemeente, creativiteitscentra e.d.

In de beschrijving van examenprogramma's en culturele activiteiten komen deze aspecten aan de orde. Geschetst worden de diversiteit van het aanbod, achtergronden van de keuzen die zijn gemaakt en factoren die een rol gespeeld hebben bij de realisering van kunsteducatieve programma's in de verschillende scholen. De kenmerken die worden beschreven doen voor alle scholen ter zake, maar doen zich niet in alle gevallen op dezelfde wijze voor. Waar mogelijk worden verschillen beschreven, bijvoorbeeld als consequentie van verschillen in exameneisen tussen opleidingsniveaus. Specifieke kenmerken voor lbo-, mavo-, havo- of vwo-niveau zijn echter niet duidelijk aan te geven. Een factor is dat het aantal gevallen per opleidingsniveau gering is. Bovendien speelt

mee dat geïnterviewden die binnen scholengemeenschappen op meerdere niveaus lesgaven zich de verschillen tussen opleidingsniveaus niet zo duidelijk herinneren, of misschien waren de verschillen niet zo groot.

3.4.1 Examenprogramma's handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en muziek

We geven in tabel 3.2 nogmaals het aantal opleidingen weer met examens in de periode 1975 - 1985 op de scholen die aan dit onderzoek meedoen. Er is onderscheid gemaakt naar examenvak en opleidingsniveau. Het vak handenarbeid is het meest aangeboden, textiele werkvormen het minst (alleen op lbo- en havo-niveau). havo-opleidingen zijn het meest vertegenwoordigd.

Tabel 3.2: Schoolniveau en kunstzinnig vak. Absolute aantallen en percentages (N = 84)

	Handenarbeid		Tekenen		Textiele werkvormen		Muziek		Totaal	
lbo	4	4.8 %	4	4.8 %	2	2.4 %	1	1.2 %	11	13.1 %
mavo	11	13.1 %	4	4.8 %			2	2.4 %	17	20. %
havo	13	15.5 %	16	19.0 %	1	1.2 %	7	8.3 %	37	44.0 %
vwo	7	8.3 %	8	9.5 %			4	4.8 %	19	22.6 %
totaal	35	41.7 %	32	38.1 %	3	3.6 %	14	16.7 %	84	100.0 %

Invoering van examens

Scholen die in het onderzoek participeren behoren bij de eerste groepen scholen die betrokken waren bij het Experiment Eindexamens Expressievakken in mavo, havo en vwo die vanaf de jaren zeventig van start gingen, ofwel kort na de experimenteerfase aan de centrale eindexamens voor de kunstzinnige vakken gingen deelnemen.

In de periode 1970 tot en met 1985 stijgt het aantal opleidingen dat examens in de kunstzinnige vakken biedt. In de jaren 1976 tot en met 1980 konden mavo en havo aan reguliere examens gaan deelnemen, voor het vwo begonnen in die periode de experimenten. Deze ontwikkeling zien we ook terug bij de opleidingen in dit onderzoek. Van 11 opleidingen wordt gemeld dat er vóór 1976 examens waren. Vanaf 1976 neemt het aantal opleidingen voor mavo, havo en vwo met eindexamens toe. Ruim een derde heeft examens in deze periode, vooral voor handenarbeid en tekenen, waarbij havo-opleidingen ruimschoots in de meerderheid zijn. Na 1980 zijn vooral vwo- en havo-opleidingen met de examens gestart.

In het lbo - vooral het lhno - werden in deze jaren schoolexamens voor de kunstzinnige vakken geïntroduceerd. Het gaat vooral om beeldende vakken en niet of nauwelijks om muziek (Oud e.a., 1992). In het avo is een kunstzinnig vak nooit verplicht, terwijl in het lhno een vak als textiele werkvormen of tekenen een vast onderdeel kan zijn van het onderwijsprogramma richting textiel of verzorging.

In de interviews is geïnformeerd naar motieven die binnen de scholen hebben geleid tot invoering van de examens en naar de personen die hierbij een rol hebben gespeeld. Het initiatief voor de invoering is indertijd genomen door vakdocenten, door de schoolleiding of door beiden.

Docenten bepleitten deelname aan examens om de inhoud van de vakken en de continuïteit in het programma te verbeteren. De examenstatus werd als 'emancipatie' van het vak gezien, vanwege de gelijkstelling met de andere vakken. Een andere motief was dat met de eindexamenstatus de motivatie van leerlingen zou worden bevorderd, omdat zij volgens docenten een vak pas serieus nemen als prestaties worden getoetst. Als een vak

niet meetelt dan beschouwen leerlingen dit als een minderwaardig vak. *"Dan hoeven ze daar minder voor te doen"*. De verantwoordelijkheid van de vakdocent werd hiermee ook meer gehonoreerd. Zo vonden docenten en directie van een school het belangrijk *"om het vak handenarbeid uit te tillen boven het niveau van knutselwerk"*.

De ambitie en de competentie van de docent om een programma voor te bereiden was een heel belangrijke voorwaarde om het examen in een kunstzinnig vak in te kunnen voeren. Op één school is de keuze op het vak tekenen gevallen, omdat er voor de vakken muziek en handenarbeid veel wisselende docenten waren, die ook niet gemotiveerd waren om eindexamens voor te bereiden. Andere factoren die meespeelden waren het aantal lesuren dat vrijgemaakt kon worden, het draagvlak in het docententeam, of de mate waarin de school over faciliteiten als vaklokalen beschikte. De belangstelling onder leerlingen, die soms werd gepeild door middel van een enquête, legde eveneens gewicht in de schaal bij de keuze van een vak.

Directies in het avo wilden eindexamens invoeren - of deelnemen aan het experiment - om de inhoud en de status van de kunstzinnige vakken te verbeteren. Een traditie van de school waarbij belang werd gehecht aan kunstzinnige vakken of culturele vorming blijkt in een aantal gevallen bevorderlijk te zijn geweest. Dit geldt bijvoorbeeld voor scholen die zijn ontstaan uit een fusie met een mms waar culturele vorming een belangrijk element van de opleiding was. Een andere overweging die een aantal keer een rol speelde was het veilig stellen van het aantal uren voor deze vakken die in het kader van de Mammoetwet waren gekort. Voorts is genoemd dat de schoolleiding geïnteresseerd was in vernieuwingen, bijvoorbeeld als gevolg van deelname aan het mavo-experiment. De verbreding van het vakkenpakket met het 7e of 8e vak in havo/vwo vormde een achtergrond, maar ook de wens om de aansluiting met het hoger beroepsonderwijs (pabo) te bevorderen. Een ander motief was de profilering van de school of de concurrentie met een scholengemeenschap in de nabije regio bij de werving van leerlingen.

Aan de invoering van de vakken is discussie - en soms strijd - vooraf gegaan. De examenstatus stelde nieuwe eisen aan mensen en middelen. Konden twee of drie vakken tegelijk worden ingevoerd? Aan welk vak werd prioriteit gegeven? Bij de keuze voor een beeldend vak of voor muziek waren diverse kwesties aan de orde. De reservering van een minimum aan leraarlessen was alleen mogelijk als er voldoende belangstelling onder leerlingen was. De examenstatus stelde nieuwe eisen aan de motivatie en kwalificatie van de docent. Het was noodzakelijk dat de financiën en de outillage als vaklokalen en materialen voldoende waren om het programma uit te voeren. Ook de steun vanuit het docententeam was een factor die heeft meegespeeld. Na het eerste jaar van invoering was de continuïteit van de examenstatus nog niet verzekerd, maar in de regel is een aantal jaren te tijd gegeven om het programma te ontwikkelen en het bestaansrecht van het examen aan te tonen.

Het is voorgekomen dat directies nieuwe docenten hebben aangetrokken met de expliciete opdracht om het eindexamen voor een kunstzinnig vak voor te bereiden. Soms stelde een nieuwe docent zelf bij zijn of haar benoeming als voorwaarde om aan de eindexamens deel te nemen. De invoering werd ook bevorderd als de ambitie van schoolleiding en de docent op elkaar aansloten. Een docent zegt:

> *"Ik ben in '67 aangenomen op de toenmalige mms. Vanaf het begin heeft tekenen dus de volle aandacht en medewerking van de schoolleiding gehad. Er was een heel vruchtbare bodem om iets te beginnen"*. Reactie van de conrector: *"Het is natuurlijk een wisselwerking: jij moet het willen en de schoolleiding wilde het, omdat zij wisten dat jij het ook goed zou doen"*.

In een ander geval werd de steun van de schoolleiding gemist, en was het vooral de ambitie van de docent om aan het eindexamen deel te nemen.

In het lbo zijn schoolexamens afgenomen waarvoor geen centrale richtlijnen gelden. Op een van de lbo-scholen was het vak textiele werkvormen een onderdeel van de studierichting textiel. De richting 'naaldvakken' op de voormalige huishoudschool was de voorloper hiervan. Het vak tekenen stond op het rooster voor leerlingen uit de richting textiel of verzorging. Dit vak werd gevolgd door bijna alle leerlingen van de richting mode en kleding. De vakken waren zinvol voor de aansluiting bij MBO-richtingen als mode en kleding, opleidingen in het leerlingstelsel (kappersscholen) of de opleiding voor schoonheidsspecialiste. De situatie op het lbo i.c. lhno verschilt van het avo, want de school bepaalt zelf het programma en de exameneisen. Er heeft volgens een van de geïnterviewden wel een projectgroep gefunctioneerd op initiatief van SLO en NVTO waarin tekenleraren probeerden tot afstemming te komen in de vormgeving, inrichting en normering van het eindexamenvak. Uniformering was echter niet mogelijk gezien de verschillende situaties in de scholen qua richtingen, docenten, leerlingen of beschikbare lesuren. De positie van de vakken in het lbo is niet sterk in vergelijking met andere vakken. Een van de docenten van het lbo typeert het vak handenarbeid als *"een van de dinosaurusvakken; het gaat uitsterven op school"*. Het is duur en het geeft overlast.

In enkele gevallen (6) is de school gestopt met het eindexamen voor een kunstzinnig vak, naar verhouding het meest in het lbo. Op één lbo-school betekende de opheffing van de studierichting textiel daar het einde van de vakken tekenen en textiele werkvormen. Dit hing vooral samen met de toename van allochtone leerlingen die geen belangstelling meer hadden voor 'textiel', vanwege de lage status.

In het avo blijkt de afname van de belangstelling onder leerlingen een belangrijke factor. Dit hangt samen met het teruglopen van het leerlingaantal op de school. Als de minimumgrens van het aantal examenkandidaten werd bereikt, dan werd het te duur om lesuren voor het examen vrij te maken. Wisseling van docenten, kwesties rond bevoegdheden en rechtsposities, of beperking van de keuze voor leerlingen speelden soms ook mee. Eén van de geïnterviewden schetst de achtergronden voor het stoppen met het vak muziek.

> *"Ten eerste mocht je muziek niet meer als zesde vak kiezen, alleen nog maar als zevende vak. Dan kon je het alleen maar als extra vak kiezen, nou dat doet geen hond. En de concurrentie is ook groter geworden met andere vakken."*

Lesuren

Scholen houden zich in de regel aan de adviestabel bij de bepaling van het aantal lesuren van de kunstzinnige vakken in de examenjaren. Dit betekent dat 3 à 4 uur per week per leerjaar wordt ingeruimd. Het is de beslissing van de schoolleiding als hiervan wordt afgeweken. Als te weinig leerlingen zich voor het vak hadden aangemeld waren er soms minder leraarlessen dan volgens de adviestabel. In enkele interviews werd verteld dat docenten in de beginjaren van de examens ook les gaven in de vrije tijd, omdat er niet voldoende lesuren beschikbaar waren. Er is in een aantal gevallen een strijd om het aantal beschikbare uren gevoerd. In uitzonderlijke gevallen zijn meer uren beschikbaar gekomen.

Het curriculum voor de eindexamens omvat produktieve en reflectieve activiteiten. Bij produktieve activiteiten gaat het om het (leren) maken van eigen werkstukken, bij reflectieve activiteiten staat beschouwing van eigen en andermans werk centraal, en ook kunstgeschiedenis wordt hiertoe gerekend. In de lesuren voor de beeldende vakken wordt ongeveer een kwart van de lestijd besteed aan kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis, behalve

is het lbo waar minder tijd wordt ingeruimd. Bij muziek is de helft van de lestijd gericht op luistervaardigheid, muziekleer en muziekgeschiedenis. In tabel 3.3 is hiervan een overzicht gemaakt per vak. Voor de vakken 'handenarbeid' en 'tekenen' geldt dat in de meeste gevallen ca. 25% van de lestijd aan kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis wordt besteed. Dit geldt niet voor het lbo waar minder tijd is ingeruimd. Voor 'muziek' wordt meestal ca 50% van de lestijd aan luistervaardigheid, muziekleer e.d. besteed.

tabel 3.3: Deel van de lestijd voor reflectieve activiteiten

	N =	< 25 %		ca 25 %		ca 50 %		ca 75 %	
handenarbeid	35	6	17.1 %	25	71.4 %	3	8.6 %		
tekenen	32	4	12.5 %	19	59.4 %	8	25.0 %		
textiel	3	2	66.7 %	1	33.3 %				
muziek	14			3	21.4 %	10	71.4 %	1	7.1 %

Vakdocenten beslissen zelf over de verdeling van lestijd in produktieve en reflectieve activiteiten. Uitgangspunt voor de beeldende vakken is dat het praktische werk voorop staat. Reeds tijdens de experimenteerfase werd qua verhouding een verhouding van 3 : 1 voor de beeldende vakken aanbevolen. Het praktisch werk is een arbeidsintensief deel van het examenprogramma is, en vergt veel lestijd. Kunstbeschouwing wordt meestal en bij voorkeur geïntegreerd aangeboden naar aanleiding van het praktisch werk, maar een onderdeel als beeldanalyse wordt ook wel apart behandeld. Docenten vinden kunstbeschouwing een belangrijk onderdeel.

Kunstgeschiedenis wordt als steunvak beschouwd, staat vaak apart op het rooster, maar wordt ook geïntegreerd in het lesprogramma. Docenten behandelen een chronologische lijn van de geschiedenis, om leerlingen een kapstok te bieden bij de bestudering van de examenstof. Kunstbeschouwing wordt door docenten veel belangrijker gevonden dan kunstgeschiedenis, dat bij een aantal docenten niet populair is. Een van het zegt:

> *"Ik heb in de loop der jaren veel aandacht en weinig aandacht aan de theorie besteed, maar de resultaten op het centraal schriftelijk bleken hetzelfde. Ik besteed er nu weinig aandacht aan. Kinderen van 16 van mavo-niveau zijn er eigenlijk nog niet aan toe, nog niet geïnteresseerd. mavo-kinderen zijn doe-kinderen. Het is zonde om in de beperkte tijd voor dit vak nog weer veel theorie te doen."*

Sommige geïnterviewden zijn niet gemotiveerd omdat dit onderdeel volgens hen op het examen voor mavo en havo niet wordt getoetst.

In een van de lbo-scholen werd geen aandacht aan kunstgeschiedenis besteed om de volgende reden.

> *"Gezien de verschillende culturele achtergronden van de leerlingen - nu zijn er 43 verschillende nationaliteiten, en indertijd was de schoolbevolking qua herkomst ook zeer divers - sluit de westerse kunst- en cultuurgeschiedenis helemaal niet aan. Zij zijn niet opgegroeid met westerse ideeën, waardoor alleen met kleine stapjes zij vertrouwd gemaakt kunnen worden met de westerse cultuur."*

In het kader van het vak muziek wordt naar verhouding meer tijd aan reflectieve activiteiten besteed. Les in luistervaardigheid en muziekleer vormt een noodzakelijk onderdeel van de ambachtelijke en inhoudelijke scholing. Voor het leren musiceren kan dit niet gemist worden

Culturele activiteiten in het kader van het examenprogramma

In het kader van het examenprogramma worden culturele instellingen bezocht.

In de tabel 3.4 is weergegeven welke culturele activiteiten in het kader van de beeldende vakken worden ondernomen. Bezoek aan kunstmusea (moderne en oude kunst) is een bijna algemeen voorkomende vaste activiteit. Het betreft musea van nationaal en internationaal belang in Nederland (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Arnhem, Eindhoven) of in het buitenland (Keulen, Antwerpen, Gent), maar ook kleinere regionale musea worden bezocht. Stadswandelingen gericht op het bekijken van architectuur worden eveneens dikwijls georganiseerd. Museumbezoek of stadswandelingen vinden ondermeer plaats in het kader van een werkweek of studiereis als onderdeel van het examenprogramma, en vinden ad hoc plaats.

Tabel 3.4: Culturele activiteiten in het kader van het examen in de beeldende vakken in absolute aantallen en percentages

	Handenarbeid N = 35		Tekenen N = 32		Textiele werkvormen N = 3	
bezoek museum moderne kunst	34	97 %	30	93 %	2	66 %
bezoek museum oude kunst	28	80 %	26	81 %	2	66 %
cultuurhistorisch museum	16	45 %	11	34 %	2	66 %
galeries	21	60 %	16	50 %	1	33 %
stadswandeling architectuur	25	71 %	26	81 %	1	33 %
meerdaagse excursie naar stad	8	22 %	10	31 %	1	33 %
lessen beeldende kunstenaars/architecten	9	25 %	1	3 %		
atelierbezoek	14	40 %	4	12 %		
tentoonstelling in school van werk leerlingen	32	91 %	25	78 %		

Ter illustratie volgt een lijstje van excursies die in de periode 1975 - 1985 op een school voor de havo-klassen werden ondernomen. Er waren 3 à 4 excursies per jaar, waar soms de hele school aan meedeed.

Amsterdam	Rijksmuseum, Van Gogh, Stedelijk en stad
Den Haag	Haags Gemeente Museum, Mauritshuis
Rotterdam	Boymans van Beuningen
Leiden/Gouda	Oudheidkundig Museum, Glazenmuseum, Catherina Gasthuis
Utrecht	Centraal Museum, Catharijnenconvent en stad
Breda	Kasteel Bovigne (tuinarchitectuur) en kerk
Otterloo	Kröller Muller
Eindhoven	Van Abbe
Haarlem	Frans Hals, Teylers
Den Bosch	Sint Jan, provinciehuis
Limburg	Romaanse bouwkunst
Antwerpen	Middelheim, Museum voor Schone Kunsten, Rubenshuis
Brugge/Gent	Musea en stad

Kennismaking met het instituut museum is een van de oogmerken. Een ander belang is dat leerlingen de gelegenheid krijgen om kunstwerken in het echt te zien die zij alleen nog van dia's of foto's kennen. De stof van het programma wordt hiermee verdiept. 'Leren kijken' is ook een van de doelstellingen, en voorts worden deze bezoeken benut ter voorbereiding of verwerking van opdrachten voor het schoolonderzoek of het examen. Er is altijd een samenhang met het lesprogramma. Er wordt een activiteit gepland in een periode ter afsluiting van een trimester, in nauwe samenhang met de stof die is behandeld. Soms is er een losser verband met de lesstof. Dan wordt een bezoek aan het museum als een leerzame ervaring voor de leerlingen beschouwd om een specifieke tentoonstelling of een bepaald museum te bezoeken.

Museumbezoek wordt in de regel jaarlijks ondernomen, en een stadswandeling vormt eveneens een vast

onderdeel van het lesprogramma. Naast excursies is de inrichting van tentoonstellingen van eigen werk van leerlingen in de school een vaak voorkomende activiteit, èn een vast onderdeel van het programma.

De keuze van activiteiten is afhankelijk van beschikbare tijd, financiële en materiële middelen, organisatorische en roostertechnische mogelijkheden, beperking van lesuitval en de inzet van personeel. Voorts spelen inhoudelijke overwegingen een rol. Een van de docenten vertelt dat een voordracht van een kunstenaar of het bezoek aan een atelier bewust niet werd georganiseerd.

> *"Het vak is niet per se kunstgericht, want er wordt een brede oriëntatie en scholing geboden. Kunst wordt beschouwd als een top van de beeldende sector. Er hoeft niet een vergelijking te worden gemaakt met deze top. Opvattingen van een uitvoerend kunstenaar kan haaks staan op hetgeen leerlingen in het vak aangeboden krijgen. Dan zitten we met de gebakken peren".*

Ook externe factoren als het beschikbare aanbod en de toegankelijkheid van musea spelen een rol. Een van de geïnterviewden vertelde indertijd het plaatselijk museum te hebben voorgesteld om schoolbezoek vroeg op de dag mogelijk te maken, om de toegankelijkheid te bevorderen. In het lbo wordt het bezoek aan musea soms problematisch gevonden.

De interesse en het niveau van de leerlingen is ook van invloed op de keuze van de activiteiten. Verschillen in examenvormen en exameneisen voor mavo, havo en vwo, en het verschil in bagage van leerlingen zijn factoren die een rol spelen. In scholengemeenschappen komt het voor dat examenklassen op verschillende niveaus worden gecombineerd. Dan worden gezamenlijk activiteiten ondernomen en wordt er geen verschil tussen niveaus gemaakt. Bij de organisatie van excursies wordt ook samengewerkt tussen vakdocenten beeldend.

Het is van belang een aanbod te vinden dat leerlingen aanspreekt. Voorbeelden van geslaagde activiteiten voor lbo-leerlingen betroffen excursies naar instellingen voor kunstnijverheid, zoals een textielfabriek, waar machinaal basics worden ontworpen voor de Afrikaanse, Indonesische en westerse markt. Andere voorbeelden zijn het Museumnuseum of het Speelhuis van Sanders.

De ervaringen in het lbo met museumbezoek waren overigens niet altijd positief:

> *"Ik herinner me een bezoek aan het toneelmuseum. De leerlingen hadden totaal geen connectie met het tentoongestelde. Er liep ook een mevrouw rond die zeer angstig was, van oh, dit zijn lbo'ers, daar gaat mijn museum. Die leerlingen hebben dat door. Toen heb ik snel de groep geformeerd en zijn we het museum uitgevlucht."*

De omvang van aanbod aan culturele activiteiten bij de beeldende vakken verschilt per opleiding, waarbij het aanbod op lbo-niveau geringer bleek te zijn dan op mavo-, havo- en vwo-niveau[1].

Excursies in het kader van het eindexamenprogramma muziek worden naar verhouding minder frequent

[1] Er is een rangorde gemaakt van de opleidingen met handenarbeid, tekenen en/of textiele werkvormen op basis van gegevens over culturele activiteiten binnen deze vakken, waarbij een maat is bepaald van laagste score naar hoogste score (minimum = 1; maximum is 100). De variëteit in de scores blijkt groot te zijn: er zijn examenprogramma's voor de beeldende vakken met een heel lage score (1.49) en de hoogste score (100). Er is voorts getoetst of er verschillen zijn naar opleidingniveau. De gemiddelde scores zijn respectievelijk: lbo = 15.4; mavo = 45.5; havo = 53.4; en vwo = 67.0. Er zijn dus verschillen op grond van opleidingsniveau. Echter alleen het verschil tussen lbo en de andere niveaus is significant.

ondernomen dan bij de beeldende vakken. Tabel 3.5 biedt informatie over activiteiten in het kader van dit vak. Een van de geïnterviewden meent dat gebrek aan geschikt aanbod een van de oorzaken hiervan is. Het bijwonen van een concert voor klassieke muziek wordt vaak genoemd. Dit vindt zowel in een concertzaal als in school plaats. Ook vormt een uitvoering van popmuziek in school een vaak genoemd onderdeel, evenals een muziekuitvoering van examenleerlingen. Dit laatste is bijna algemeen een standaard onderdeel. Andere activiteiten komen minder frequent aan bod. Ook activiteiten in het kader van het examenprogramma voor muziek blijken sterk te variëren[2].

Tabel 3.5: Culturele activiteiten in het kader van het examen muziek in absolute aantallen en percentages

	Muziek N=14	
concert voor klassieke muziek	10	71 %
popconcert	6	42 %
opera	4	28 %
musical	5	35 %
jazz concert	6	42 %
excursie naar concertgebouw/concertzaal	6	42 %
muziekuitvoering klassiek in de school	11	78 %
muziekuitvoering pop-muziek in school	10	71 %
muziekuitvoering eindexamenleerlingen	13	92 %

Inrichting programma: produktief en reflectief

Ten aanzien van de inrichting van het schoolonderzoek en het eindexamen is het volgende op te merken.

Voor het lbo zijn er geen bindende afspraken voor de invulling van het programma en de beoordeling. De aanpak wordt aangepast aan de specifieke situatie van de school. Er vond indertijd wel overleg tussen vakgenoten plaats, die van invloed was. In een van de interviews wordt opgemerkt dat er voor wat betreft de invulling een golfbeweging is geweest. Zo was er in de jaren zeventig tot de helft van de jaren veel meer nadruk op expressie. Daarna ontwikkelde het programma zich meer in technische richting, tot tevredenheid van de docent:

> *"Wij vinden dat wel prima, want dat slaat goed aan bij de leerlingen. Dat vrije werk waardeerden ze zelf niet. Veel werkstukken bleven hier liggen - "Wat moet mijn moeder ermee?" - en dat is bij kleding niet het geval, dat draag je."*

Belangrijkste onderdeel van het examen is de beoordeling van werkstukken die in de loop van het jaar zijn gemaakt, en eventueel een mondelinge presentatie. Er werd wel uitgegaan van een niveauverschil voor a-, b- of c-niveau, maar deze verschillen waren in de praktijk moeilijk te hanteren.

Voor docenten in het avo vormden de examenregeling en de richtlijnen voor het schoolonderzoek het uitgangspunt voor de invulling van het programma. Dit omvatte de voorbereiding van het schoolonderzoek waar alleen het praktisch werk wordt beoordeeld. Voor dit onderdeel zijn in de loop van het cursusjaar opdrachten

[2] De minimum score is 7.14 en het maximum is 96.42. Gezien het geringe aantal opleidingen met examenprogramma muziek (14) was het niet zinvol om verschillen tussen opleidingniveaus te toetsen.

[illegible]. Ook een werkstuk op het gebied van kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis werd in veel gevallen ten [illegible] het schoolonderzoek gemaakt. Daarnaast werden leerlingen voorbereid op het centraal schriftelijk [illegible]. Dit omvat voor mavo en havo toetsing op het gebied van kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis.

[illegible] op het gebied van kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis tijdens het schoolonderzoek tellen echter niet [illegible] bij de bepaling van het cijfer. Verschillende docenten hebben er een probleem mee dat leerlingen daarom [illegible] gemotiveerd zijn om moeite voor dit onderdeel te doen. *"Leerlingen willen hun inspanningen gehonoreerd [illegible], anders nemen zij dit niet serieus."*

In sommige gevallen wordt dit probleem opgelost door een apart rapportcijfer te geven. Voorts worden [illegible] afgelegd en becijferd ter voorbereiding op het centraal schriftelijk. Door deze toetsing krijgen [illegible] zicht op hun prestaties. Hiervoor wordt geput uit examenopgaven van voorafgaande jaren.

Volgens sommige docenten dragen de theorielessen op het gebied van kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing [illegible] bij aan het behalen van het eindexamen voor mavo of havo. Het centraal schriftelijk wordt door een [illegible] als *"een proeve van tekstverklaren aan de hand van plaatjes"*. Sommige geïnterviewden zijn [illegible] dat de leerlingen die het programma niet gevolgd hebben ook een voldoende voor het examen [illegible] halen als zij over een goede taal- en leesvaardigheid en over een redelijke algemene ontwikkeling [illegible].

De thematische opzet van het vwo-programma wordt door een aantal docenten meer gewaardeerd dan het programma voor het mavo en havo. Er kan veel gerichter aandacht aan kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing worden besteed, want de stofomschrijving op het gebied van de kunstgeschiedenis is helderder dan voor het mavo- en havo-programma.

In het vwo wordt tijdens het schoolonderzoek eveneens alleen het eigen werk van leerlingen beoordeeld. Bij de beoordeling in het schoolonderzoek legt een van de docenten de nadruk op het laten beschrijven van proces en product.

> *"Ik hecht sterk aan de eigen inbreng van leerlingen, het zelf laten ontdekken. De eerste jaren was ik academischer en meer op de vorm gericht, daarna ben ik meer op inhoud gaan werken en minder op uiterlijk vertoon. (...) Het gaat in dit vak vooral om persoonsvorming, het stimuleren van creatieve processen, van andere manieren van problemen oplossen."*

In het vwo wordt zowel het praktisch werk als kunstbeschouwing / kunstgeschiedenis centraal getoetst.

Tijdens de interviews is ernaar geïnformeerd of het programma in de brugjaren een voorbereiding biedt op het eindexamenprogramma. Soms is er nadrukkelijk rekening mee gehouden, maar in de regel is het doel om leerlingen een basisprogramma te bieden waarin zij kennis maken met het vak en proberen belangstelling hiervoor te wekken. De praktische invulling staat centraal, dat wil zeggen kennis en vaardigheden op ambachtelijk gebied, het leren kijken en de ontwikkeling van een eigen keuze, rekening houdend met de lestijd die voor het vak beschikbaar is. In een geval werd op een categorale mavo in het derde jaar een voorbereiding op het gebied van kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing geboden.

Randvoorwaarden

Een vraag was of er problemen waren op het gebied van de randvoorwaarden.

In de tabel 3.6 is informatie over dit punt voor de kunstzinnige vakken op een rij gezet. De genoemde voorwaarden lijken naar verhouding meer bij handenarbeid dan bij tekenen problemen te hebben opgeleverd. Voor alle kunstzinnige vakken geldt dat het aantal examenkandidaten een probleem is geweest. Achtergrond was de terugloop van het aantal leerlingen in het algemeen, of de afname van de belangstelling voor een bepaald vak. Een van de docenten zag een verband tussen de afnemende belangstelling onder jongeren voor het lidmaatschap van de harmonievereniging en de afnemende belangstelling voor het vak muziek. Het bespelen van een instrument was voordien een stimulans om op school het vak muziek te kiezen. Voor leerlingen die geen instrument bespelen was de drempel voor dit vak veel hoger. Voorts wordt in de interviews gewezen op beperkingen ten aanzien van de faciliteiten. Het gemis aan steun van de directie is soms ook als een probleem ervaren.

Tabel 3.6: Voorwaarden die een probleem vormden bij de inrichting van het eindexamen

	Handenarbeid	Tekenen	Textiele werkvormen	Muziek
ruimtelijke voorzieningen (lokalen)	13	4	1	5
materiële voorzieningen (mater., instr.)	13	5	2	6
lesuren/leraarlessen	12	6	2	5
aantal leerlingen eindexamenvak	14	8	1	8

Voor diverse beperkingen zijn oplossingen gevonden. Bij een teruglopend leerlingaantal zijn klassen van verschillende niveaus samengevoegd. Bij een tekort aan lesuren investeerden sommige docenten hun vrije tijd. Ook leerlingen werkten individueel in hun vrije tijd aan opdrachten. Financiële bijdragen van de leerlingen boden soms soelaas bij een beperkt budget. Een argument om dit verantwoorden was dat leerlingen ook boekengeld kwijt zijn voor het programma in de andere vakken. Overschrijding van het budget was soms een andere 'oplossing' bij financiële problemen.

Samenstelling van het vakkenpakket en de keuze van een kunstzinnig vak

Het examenpakket voor mavo en havo omvat zes en voor het vwo zeven vakken. Het vak Nederlands en één vreemde taal is verplicht. Er kan vrijwillig een extra vak worden gekozen.

Ter voorbereiding op deze keuze van het vakkenpakket wordt in het 3e leerjaar van het mavo en havo en in het 4e leerjaar van het vwo lestijd besteed aan beroepsoriëntatie of oriëntatie op vervolgopleidingen. Tevens wordt voorlichting gegeven aan ouders en leerlingen over de examenvakken en de pakketkeuze. Er wordt aandacht besteed aan alle vakken of alleen vakken die nieuw zijn of waarover nog geen duidelijk beeld bij leerlingen over inhoud en mogelijkheden bestaat. In sommige gevallen is informatie gegeven over een kunstzinnig vak.

De decaan speelt een belangrijke rol in het keuzeproces en formuleert het advies van de school over de samenstelling van het pakket. De leerling stelt met zijn of haar ouders een voorlopig pakket samen, dat met de decaan wordt besproken. Bij de besluitvorming wordt het cijfer voor het vak, het oordeel van de vakdocent en de wensen ten aanzien van vervolgopleiding en beroep betrokken. De decaan houdt in veel gevallen een

[illegible] onder de vakdocenten, met de vraag om per leerling een positief of negatief advies voor het vak [illegible] te geven. De pakketkeuze wordt ook in de docentenvergadering besproken, waarbij de docent een positief of negatief advies geeft.

[illegible] dient opgemerkt dat roostertechnische mogelijkheden om een bepaalde combinatie van examenvakken te kunnen doen ook meespelen. In een aantal gevallen was het niet mogelijk om een kunstzinnig vak te combineren met bijvoorbeeld een vak als wiskunde. Soms werd door de school een noodoplossing gevonden door het gebruik van tussenuren.

Ook in het lbo gaat beroepsoriëntatie en de keuze van de studierichting vooraf aan de keuze van de vakken. Een aantal vakken op c- en b-niveau is verplicht. Volgens een van de docenten kan het verstandig zijn om een [illegible] vak te kiezen op c-niveau als er geen alternatief is.

Minimumeisen

Aan docenten is gevraagd om aan te geven wat de minimumeisen zijn om een positief advies voor een [illegible] vak te geven. In veel gevallen blijkt een cijfer geen sterk criterium te kunnen zijn bij de beeldende vakken, omdat er nauwelijks onvoldoendes worden gegeven. Het komt wel voor dat tenminste een zes wordt [illegible] voor een positief advies. De docent geeft in de regel het advies op basis van wat een leerling in de loop der jaren heeft laten zien. Er wordt niet snel een negatief advies gegeven, tenzij duidelijk is gebleken dat het vak een leerling absoluut niet ligt. Een lbo-docent stelt wel minimumeisen:

> *"Ja, er is een ondergrens. Het is niet een gemakkelijk vak waarmee iedereen kan sloven op de examenlijst. Je moet wel een zekere mate van zelfstandigheid hebben en eigen initiatief, creativiteit. Er moet wel een beetje pit in zitten"*

Belangrijke maatstaven bij het advies zijn interesse, motivatie, plezier in het vak en de wil om voor het vak te werken. Daarbij wordt gekeken naar inzet en de mate van zelfstandigheid bij het oplossen van beeldende problemen. Aanleg of talent wordt niet zo van belang gevonden:

> *"Iemand die het per se wil kiezen kiest het. De gemiddelde leerlingen moeten het kunnen kiezen. Iemand die niets heeft laten zien en waarvan ik vermoed dat het een negatieve keuze is probeer ik het wel uit zijn hoofd te praten. Plezier en inzet zijn belangrijk. Het zijn geen kunstenaars, maar de meesten halen wel de eindstreep. Soms is het begeleidingsproces wel moeilijk."*

De minimumeisen bij muziek zijn volgens een van de docenten hoger dan bij de beeldende vakken. Muziek is onder leerlingen wel populair, maar door de eisen (bespelen van een instrument en samenspel) is het aantal examenleerlingen kleiner dan bij de beeldende vakken. Op één school daalde het aantal examenkandidaten omdat steeds minder kinderen een instrument bespeelden.

Docenten schatten in dat in de regel de helft of een meerderheid van de leerlingen die overgaan naar de examenjaren het eindexamen voor de beeldende vakken zou kunnen halen. Wel wordt soms gesteld dat zij-instromers die niet het basisprogramma van de school hebben gevolgd soms moeite hebben met de aanvangseisen. Een minderheid kiest uiteindelijk een kunstzinnig vak in het pakket. Deze leerlingen willen volgens de docenten graag praktisch bezig zijn op dit vakgebied. Zij stellen ook de grotere zelfstandigheid in

vergelijking met andere vakken op prijs. Soms wordt expliciet een positief advies gegeven als een leerling blijk geeft van grote affiniteit en kwaliteiten voor het vak.

Motieven voor de keuze van een kunstzinnig vak

In de vragenlijst is bij docenten geïnformeerd naar motieven van leerlingen om een kunstzinnig vak in het vakkenpakket op te nemen. Er werd gevraagd een oordeel te geven over het belang van het motief, uitgedrukt in de cijfers 1 t/m 5 (1=het belangrijkste; 5=het minst belangrijk). De volgende motieven zijn voorgelegd:

1. Ambitie om vervolgopleiding in de kunsten te volgen
2. Nuttig voor vervolgopleiding en/of toekomstig beroep (buiten de kunsten)
3. Capaciteiten voor en interesse in het vak
4. Verwachting dat de kans om het diploma te halen wordt vergroot
5. Inspirerende vakdocent

Volgens de docenten zijn de capaciteiten en interesse van de leerling het belangrijkste motief, behalve bij het vak textiele werkvormen. Bij dit vak staat het nut voor vervolgopleiding en beroep buiten de kunsten voorop. Dit motief is overigens bij alle vakken ook van belang (2e plaats). Alleen bij het motief 'vervolgopleiding in de kunsten' is er een significant verschil tussen opleidingsniveaus. Dit motief speelt in het lbo vrijwel geen rol. Er was een relatief lage score voor 'inspirerende vakdocent' maar dat is onder meer toe te schrijven aan de weerstand van docenten om een oordeel over zichzelf uit te spreken, zo bleek uit de interviews.

In het onderzoek van Van der Kamp (1980) naar doelstellingen en leereffecten van de examenvakken in mavo en havo werd aan oud-leerlingen gevraagd naar motieven voor de keuze. De meesten kiezen een kunstzinnig vak uit belangstelling voor de vakken zelf, en dan met name het praktisch werken (omdat ik graag teken, omdat ik musiceer etc.). Een tweede belangrijk motief is de bruikbaarheid voor het toekomstige beroep of de beroepsopleiding. Daarbij gaat het om lerarenopleidingen, therapie-opleidingen, kinderverzorging en dergelijke. Zo'n tien procent wil "de kunst in". Een op de vijf leerlingen noemt mede negatieve motieven: omdat het niet zo moeilijk leek in vergelijking met andere mogelijke examenvakken.

Tabel 3.7: Overzicht motieven keuze wel of geen kunstzinnig vak

oud-leerlingen die een kunstvak kozen (N=534):		
plezier in het vak	552	97.8%
capaciteiten voor het vak	441	82.6%
vervolgopleiding in het kunstzinnige vak	263	49.3%
kans om het diploma te halen zou worden vergroot	173	32.4%
nuttig voor vervolgopleiding buiten kunstsector	166	31.1%
oud-leerlingen die géén kunstvak kozen (N=497):		
ander vak belangrijker	326	65.6%
niet van belang voor vervolgopleiding	322	64.8%
geen capaciteiten voor het vak	187	37.6%
geen plezier in het vak	67	13.5%

Ook in dit onderzoek is aan oud-leerlingen gevraagd naar motieven om een kunstzinnig vak wel of niet te kiezen. Tabel 3.7 biedt een overzicht van de antwoorden. Capaciteiten en plezier zijn door een ruime meerderheid genoemd. Dit wordt gevolgd door de wens een vervolgopleiding in het kunstzinnige vak te willen

volgen. Hierbij kan worden gedacht aan diverse opleidingen waar deze vakken op het rooster staan, en aan specifieke kunstvakopleidingen.

Degenen die geen kunstvak kozen blijken in meerderheid de voorkeur te geven aan een ander vak, en/of het wordt niet van belang geacht voor de vervolgopleiding. Het ontbreken van capaciteiten of plezier geldt voor een minderheid.

'Vluchtvak'?

Gevraagd is naar het oordeel van docenten of een kunstzinnig vak als 'vluchtvak' moet worden beschouwd of als deel van een 'pretpakket'. Hiermee wordt bedoeld dat een kunstzinnig vak wordt gekozen om de eisen van het examen te verlichten door een ander vak te ontlopen. Er wordt een pakket samengesteld van vakken die als gemakkelijk worden beschouwd (Van der Kamp, 1983).

Verschillende docenten hebben bezwaar tegen de term vluchtvak. In het lbo kan volgens een van de geïnterviewden geen sprake van zijn, omdat er een niveaudiffentiatie is voor alle vakken (a/b/c/d). Een leerling doet altijd eindexamen in een vak op haar of zijn niveau. Veel docenten in het avo wijzen een kwalificatie van 'vluchtvak' van de hand, omdat de term een negatief waardeoordeel over het vak inhoudt. Bij de samenstelling van het pakket wordt de kans van slagen voor de examenvakken gewogen.

> *"Het is moeilijk om leerlingen tegen te houden, want dan moeten ze misschien natuurkunde of wiskunde doen en dat is nog veel rampzaliger. Dus je kunt het niet verbieden, wel ontraden."*

Docenten vinden het legitiem als een leerling een kunstzinnig vak verkiest boven een vak waarvoor hij of zij een onvoldoende heeft ofwel zwakker staat dan voor het kunstzinnig vak. Op één school kon het vak tekenen met een bijna voldoende (5) worden gekozen, want op het eindexamen kan een onvoldoende met betere cijfer voor een ander vak worden gecompenseerd. Volgens een geïnterviewde is het slechts incidenteel voorgekomen dat een leerling een beeldend vak in het pakket opnam, omdat er geen alternatief was.

> *Bij mavo mocht je in het pre examenjaar een onvoldoende hebben. Soms was pakketwijziging een uitkomst. Dan werd mij gevraagd: Mag deze leerling handvaardigheid doen?"*

In de regel is het volgens de geïnterviewden een positieve keuze op grond van interesse en capaciteiten. Voorkeuren voor een vervolgopleiding spelen ook mee. Anderen zijn van mening dat met de term 'vluchtvak' de eisen die het vak stelt worden onderschat. Naar ouders en leerlingen wordt daarom benadrukt dat niet lichtvaardig over het vak moet worden gedacht, omdat hard gewerkt moet worden voor het examen.

De decaan

Aan de geïnterviewden is de vraag voorgelegd wat de invloed was van de decaan op de beslissing om een kunstzinnig vak te kiezen. Heeft hij of zij de keuze gestimuleerd of ontmoedigd? Veelal was de ervaring dat de decaan een neutraal standpunt in nam in die zin dat het vak werd behandeld als de andere vakken. Het komt ook voor dat de decaan wel een vak bij de ouders heeft gepromoot, om vooroordelen bij hen weg te nemen, of om het belang van het vak te onderstrepen. Dit deed zich bijvoorbeeld voor in een periode waarin het nog een nieuw examenvak was, en voor leerlingen en ouders nog onbekend. Adviezen of wensen voor een bepaalde vervolgopleiding of beroep speelden ook mee bij de aandacht die voor een kunstzinnig vak werd gevraagd.

Enkele geïnterviewden waren van oordeel dat de decaan de keuze voor het vak heeft afgeremd. Op één school werd de keuze voor een beeldend vak door de decaan expliciet ontraden, terwijl de betrokken vakdocent hiervan niet op de hoogte was. Een conflict over lesuren en het minimumaantal examenkandidaten was de achtergrond hiervan.

Vóór de start van het examenjaar wordt de keuze in veel gevallen als een voorlopige beslissing beschouwd, waarop leerling en ouder terug kunnen komen als er in het begin van het examenjaar alsnog twijfel rijst over het behalen van het examen. Scholen bieden nog een kans om van vak te wisselen.

De ouders

De uiteindelijke beslissing over de samenstelling van het pakket wordt door ouders en leerling genomen. In de regel volgen ouders het advies van de school. Aangezien in de loop van het derde of vierde jaar over de keuze regelmatig contact is tussen ouders en school wordt er over de samenstelling van het pakket wel overeenstemming bereikt. Als er verschillen van mening zijn dan wordt dit met de verschillende betrokkenen - leerling, ouders, docent, decaan - besproken.

De ervaring van sommige docenten is dat een deel van de ouders, wiens zoon of dochter graag een kunstzinnig vak wil, bezwaren uit tegen deze keuze. Zij twijfelen over de capaciteiten van hun zoon of dochter: *"Kan mijn kind dit wel, mijn man kan ook niet tekenen?"*, of zij hebben geen idee van het programma of de exameneisen, of zijn niet zeker van het nut voor vervolgopleiding of beroep: *"Tekenen is geen echt vak, dat leer je in een hobby-club"*. Ook geven sommigen ouders expliciet de voorkeur aan een exact vak boven een kunstzinnig vak, uit een zekere angst voor een pretpakket. Een klein deel van de ouders hechten er nadrukkelijk belang aan dat hun zoon of dochter tekenen, handenarbeid of muziek in het pakket opneemt, bijvoorbeeld als een leerling naar het conservatorium of de kunstacademie wil.

Verschillende geïnterviewden hebben de indruk dat gezinsmilieu een rol speelt. De ouders die meer cultureel zijn dan anderen staan positiever ten opzichte van een kunstzinnig vak dan anderen.

> *"Het komt regelmatig voor dat ik denk: ja dat zou een goeie zijn en die wil het ook wel maar mag niet van pa. Zeker in de beginjaren speelde dat. Het is ook een kwestie van milieu. Voor veel kinderen van zakenlieden staan exacte vakken hoog aangeschreven, en goede kansen bij vervolgstudies."*

3.4.2 Culturele activiteiten voor alle leerlingen van de school

Op alle scholen die aan het onderzoek meededen zijn in de periode 1975 tot 1985 culturele activiteiten georganiseerd. Dit gebeurde ook in de jaren daarvoor, maar het is mogelijk dat de introductie van eindexamens voor de kunstzinnige vakken bevorderend is geweest voor de ontwikkeling van een aanbod op cultureel en kunstzinnig gebied voor de leerlingen van de school.

De informatie over de culturele activiteiten voor alle leerlingen van de school is geïnventariseerd per opleidingsniveau. Er is een indeling naar niveau gemaakt, om na te kunnen gaan of het aanbod per niveau zal verschillen. De 31 scholen in dit onderzoek tellen tezamen 52 opleidingen of contexten voor lbo, mavo, havo en/of vwo-niveau. In het gehele scholenbestand gaat het om op de volgende opleidingen:

- 3 lbo-opleidingen
- 14 mavo-opleidingen
- 23 havo-opleidingen
- 11 vwo-opleidingen

Aanbod

Diverse culturele activiteiten die in het voortgezet onderwijs kunnen worden aangeboden zijn in de vragenlijst voorgelegd. Tabel 3.8 biedt een overzicht van het aanbod dat incidenteel of jaarlijks werd uitgevoerd. In het overzicht kunnen we zien dat de volgende vijf activiteiten het meest zijn georganiseerd:

1. film in de school
2. schoolbibliotheek
3. nederlandstalige toneelvoorstelling
4. buitenlandstalige toneelvoorstelling
5. toneelvoorstelling in de school

Bij deze opsomming moeten we in aanmerking nemen dat het aandeel van de havo-opleidingen bepalend is voor totaalscores. Dit neemt niet weg dat deze activiteiten in het avo tot de top-vijf behoren. In het lbo kan een buitenlandstalige toneelvoorstelling niet tot de top-vijf gerekend worden.

Tabel 3.8: Aanbod culturele activiteiten voor alle leerlingen van de school (N = 52)

	incidenteel	jaarlijks	vrijwillig	verplicht	totaal	
musea oude kunst	18	14	11	21	32	62 %
musea moderne kunst	13	20	5	28	33	63 %
cultuurhistorische musea	20	15	10	25	35	67 %
excursie naar stad	15	20	12	24	36	69 %
bioscoop, filmhuis	15	5	13	7	20	38 %
concert klassieke muziek	9	6	11	4	15	29 %
popconcert	15	1	11	5	16	31 %
opera	13	1	11	3	14	27 %
musical	13	7	16	4	20	38 %
jazzconcert	10	1	11		11	21 %
nederlandstalige toneelvoorstelling	20	22	33	9	42	81 %
buitenlandstalige toneelvoorstelling	21	14	29	6	35	67 %
dansvoorstelling	14	7	19	3	22	42 %
tentoonstelling in school	21	2	16	7	23	44 %
film in school	17	23	29	11	40	77 %
klassieke muziek in school	10	16	10	16	26	50 %
popmuziek in school	16	14	14	16	30	58 %
toneelvoorstelling in school	16	16	17	15	32	62 %
dansvoorstelling in school	20	2	12	10	22	42 %
schrijvers/dichters in school	20	14	17	17	34	65 %
schoolbibliotheek	4	41	18	27	45	86 %

De schoolbibliotheek is in bijna alle gevallen een vaste activiteit. Ook film in de school blijkt meestal een activiteit te zijn die jaarlijks wordt aangeboden. Toneelvoorstellingen zijn incidentele activiteiten of staan jaarlijks op het rooster. Buitenlandstalige voorstelling en toneel in de school vormen vaker een 'incidenteel aanbod' dan bezoek aan een nederlandstalige voorstelling. In ongeveer de helft van de gevallen maakt dit deel uit van een jaarlijkse aanbod.

Bezoek aan musea voor moderne kunst en/of een excursie naar een stad vormen ook in de meeste opleidingen een vaste activiteit. Bezoek aan een jazz-concert of een opera komt het minst voor.

Achtergronden

In de interviews is nader ingegaan op de keuze voor het culturele aanbod. Activiteiten op het gebied van de kunsten worden beschouwd als een onderdeel van culturele vorming in brede zin, waartoe excursies naar bezienswaardigheden op cultuurhistorisch-, natuurhistorisch of kunstzinnig gebied worden gerekend. Tevens organiseren scholen activiteiten op het gebied van sport en ontspanning.

Kennismakingsweken, werkweken of stedenreizen zijn specifieke programmaonderdelen die jaarlijks voor een bepaalde jaargroep of bouw worden geprogrammeerd, waarbij activiteiten op het gebied van kunst en cultuur plaatsvinden. Daarnaast worden culturele evenementen op school genoemd die een kader voor dergelijke activiteiten vormen. Het zijn vaak jaarlijks terugkomende evenementen als themadagen of culturele dagen (bv een land staat centraal), een toneel- of theaterproduktie die tot traditie is geworden, een filmmarathon e.d. waaraan de hele school of een bepaalde bouw deelneemt. Voorts zijn de lesgebonden activiteiten in het kader van een bepaald vak van belang die door secties of door individuele docenten worden georganiseerd. Het gaat dan met name om de talensecties (Nederlands, Engels, Frans, Duits etc) of de sectie geschiedenis. Frequentie en aard van de activiteiten is onder andere van de voorkeuren en mogelijkheden van docenten afhankelijk. Op sommige scholen is er een vast programma, zoals het volgende voorbeeld van een mavo illustreert.

> *"Jaarlijks is er in alle leerjaren tenminste een excursie. Met klas 1 wordt een bezoek gebracht aan het museum voor oudheden in Leiden. Met het tweede leerjaar wordt een museum of bedrijf bezocht. Het gaat om en culturele activiteit die niet specifiek op de kunsten is gericht. het derde leerjaar maakt een dagtocht naar een stad (Parijs of Amsterdam). Klas 4 gaat een aantal dagen achtereen op stap voor een overlevingskamp of een skivakantie. In werkweken wordt ook tijd ingeruimd voor activiteiten als het bezoek aan een muziekstudio of aan de sterrenwacht Simon Stevin."*

Er zijn uiteenlopende motieven die een rol spelen bij de keuze van het aanbod. Randvoorwaarden als financiële middelen, materiële voorzieningen in de school, organisatorische en/of roostertechnische mogelijkheden, en personele inzet stellen grenzen aan het aanbod. Door verschillende geïnterviewden is gewezen op regels ter voorkoming van lesuitval die mogelijkheden voor excursies inperken. Andere factoren die een rol spelen zijn de motivatie en belangstelling van docenten en schoolleiding. Docenten vormen meestal de drijvende kracht achter de organisatie en uitvoering van activiteiten, terwijl de schoolleiding vooral voorwaardenscheppende rol heeft. Van een schoolleiding die belang hecht aan de realisering van een cultureel aanbod, en er de mogelijkheden voor schept, gaat een motiverende invloed uit. Docenten laten zich bij hun keuze tevens leiden door doelen en eisen van het vakgebied en hun persoonlijke interesse.

Een factor van belang is de belangstelling van de leerlingen. Volgens een lbo-docent is het noodzakelijk dat een activiteit leerlingen aanspreekt:

> *"De voorkeuren en smaak van leerlingen worden sterk bepaald door de beeldtaal van de televisie. Het moet snel en flitsend zijn. Tijdens vieringen rond de christelijke feestdagen kan nog wel een stukje klassieke muziek worden gespeeld, maar een klassiek concert zal nooit worden gekozen."*

Als docenten een keuze maken uit het aanbod dan speelt de ervaring met jongeren een belangrijke rol. Soms worden jongeren gepolst over hun interesse. In ieder geval wensen de organisatoren situaties te vermijden dat een activiteit in een janboel ontaard of absoluut niet bij de leerlingen aanslaat. Oorzaken kunnen zijn een slechte organisatie, slechte kwaliteit van het aanbod, niet boeiend aanbod, te moeilijk of te talig aanbod. Dit betekent dat er meer activiteiten worden ondernomen op terreinen die onder jongeren al in zekere mate populair zijn (film, lichte muziek) dan activiteiten waarin slechts een kleine minderheid geïnteresseerd blijkt (opera, ballet).

Geïnterviewden herinneren zich activiteiten die zij als succesvol of als een mislukking hebben ervaren. Er wordt na na jaren nog enthousiast verteld over een specifiek evenement op school, of een zeer geslaagde werkweek of stedenreis. Vooral het plezier dat leerlingen er aan beleefden en hun enthousiasme zijn een maatstaf. Een voorbeeld van een mavo-havo:

"Een succesvolle activiteit was een filmproject in samenwerking met studenten van de filmacademie. Er is aandacht besteed aan het begrip 'film' en alle klassen waren betrokken bij het maken van een film. De bedoeling was om leerlingen met nieuwe dingen in aanraking te brengen. Professionals en recensenten zijn in de school gehaald en het project werd afgesloten met een feest."

Anderen herinneren zich nog heel goed hoe een schoolvoorstelling met meerdere scholen tezamen een enorme flop werd, waarna werd besloten om nooit meer op een dergelijk aanbod in te tekenen.

"Concerten in een schouwburg die in een chaotische situatie eindigden. Zat je met meerdere scholen, maar sommige docenten traden niet op. Daarom zijn concerten naar school verplaatst. Kleinere groepen en alleen eigen kinderen, zodat je makkelijker kunt ingrijpen."

Keuzes worden niet gebaseerd op beleidsplannen over uitgangspunten, doelen en inhouden van culturele vorming in de school, want deze zijn zelden expliciet gemaakt. Schriftelijke documenten die soms leidraad zijn, zijn notities voor jaarlijks terugkerende programmaonderdelen als werkweken, of evenementen op school die tot traditie zijn geworden. Randvoorwaarden en organisatorische kaders worden namelijk wel op papier gezet.

Binnen een school of een opleidingsniveau wordt wel een gevarieerd aanbod aan activiteiten geboden. Sommige evenementen op school zijn voor alle leerlingen van de school bestemd als deelnemer of als publiek, ongeacht leeftijd of niveau, waarbij ieder iets van zijn of haar gading kan vinden. Bij de meeste activiteiten is wel sprake van differentiatie. Een docent vertelt:

"In de onderbouw altijd naar Boymans. In de tweede klas een 'cultuurlus'. Gingen we een dag lang op de fiets door de stad en bezochten we een galerie, die toneelspeler die een verhaal vertelde, een beeld in de stad bekijken en tekenen, een balletschool, een opnamestudio etc. Heel leuk eigenlijk. Is later omgebouwd tot een theaterbezoek, dat eerste werd voorbereid in de klas, met ook een kijkje achter de coulissen. Vier vwo gaat altijd naar Antwerpen, vijf vwo naar Keulen of Amsterdam."

Leeftijd, leerjaar en/of opleidingsniveau van de leerlingen zijn onderscheidende criteria, evenals binnenschools versus buitenschools, verplicht versus vrijwillig, vakgebonden versus vakoverstijgend.

"Ja, er wordt rekening gehouden met leeftijd en de bagage die leerlingen al hebben. Zo is een engelstalig toneelstuk alleen geschikt voor oudere leerlingen. Ook praktische overwegingen spelen een rol: oudere leerlingen kunnen makkelijker zelfstandig op de fiets dan de jongsten."

De differentiatie betekent concreet dat er een filmmarathon is voor de bovenbouw, liefhebbers een balletvoorstelling in het theater kunnen bijwonen, museabezoek onder lestijd plaatsvindt, of de duur en bestemming van een stedenreis verschilt voor mavo of voor vwo. Ook de duur en de kosten spelen een rol. Zo wordt soms voor degenen die een (buitenlandse) reis niet kunnen of willen betalen een alternatief programma op school geboden.

Hoewel het aanbod gedifferentieerd is, is het volgens de geïnterviewden niet mogelijk dat een leerling aan geen enkele activiteit deel neemt in de loop van de jaren dat hij of zij de school bezoekt. Er zijn in een of meer leerjaren altijd verplichte activiteiten waaraan een leerling zich nooit kan onttrekken, tenzij er wordt gespijbeld. Bij activiteiten in het kader van kennismaking- of werkweken of museumbezoek in lesverband is dit bijna onmogelijk. Deelname en bereik hangt dus af van het verplichte karakter van de activiteiten. Te verwachten is dat deelname van leerlingen gering is als een activiteit in de vrije tijd buiten school wordt aangeboden, behoudens die evenementen die onder leerlingen populair zijn.

Op één school werden activiteiten georganiseerd die niet alleen voor de leerlingen waren bestemd, maar ook open stonden voor andere belangstellenden.

"In de periode tot '85 werden open thema-avonden in de school georganiseerd over algemeen culturele of maatschappelijke onderwerpen, waarvoor vanuit het dorp veel belangstelling was."

Verplicht versus vrijwillig

Er is ook gepeild welke activiteiten meestal verplicht en welke meestal vrijwillig waren. Musea voor moderne kunst, musea voor oude kunst, cultuurhistorische musea, en excursies naar een stad scoorden hoog als een verplichte activiteit. De schoolbibliotheek wordt in de regel tot het verplichte aanbod gerekend. Activiteiten waarbij deelname meestal vrijwillig is zijn: jazzconcert, toneelvoorstelling (nederlandstalig/buitenlandstalig), film in de school. Voor een overzicht van verplichte en vrijwillige activiteiten zie eveneens tabel 3.8.

Aanbod dat deel uit maakt van het onderwijsprogramma èn onder schooltijd plaatsvindt is altijd verplicht. Een excursie naar een museum is een voorbeeld hiervan. Het gaat om bezoek aan musea voor oude of moderne kunst met brede collecties die van landelijke of internationale betekenis zijn, zoals het Rijks- het Stedelijk en het Van Goghmuseum in Amsterdam, Boymans in Rotterdam, het Kröller Müller in Arnhem, museum Ludwig in Keulen. Op één lbo-school waren nagenoeg alle activiteiten verplicht gesteld:

"Als het vrijwillig zou zijn komt er niets van terecht, want dan komen de leerlingen niet. Deze aanpak is 'autoritair' te noemen, maar dit komt voort uit de taak die de school zich stelt: allochtone leerlingen laten kennismaken met de Nederlandse cultuur en natuur. In het gezin komen zij er niet mee in aanraking, wel met hun eigen cultuur. De school vervangt hiermee het gezin."

Overwegingen om een activiteit verplicht te stellen worden ontleend aan de algemene doelstellingen en taak van de school of van een bepaald vakgebied. Om deze reden worden bij voorbeeld bij een evenement als themadagen op school culturele of kunstzinnige activiteiten opgenomen. Activiteiten in de vrije tijd van de leerlingen zijn

eigenlijk altijd vrijwillig, zoals een toneel- of dansvoorstelling in de avonduren. Het komt niet vaak voor dat deelname dan verplicht wordt gesteld. Op een van de scholen waren activiteiten altijd vrijwillig. Verplicht stellen van activiteiten in de vrije tijd is volgens de geïnterviewde *"vragen om moeilijkheden"*.

Produktieve activiteiten

Produktieve activiteiten buiten het onderwijsprogramma en buiten lestijd worden ook georganiseerd. Tabel 3.9 biedt een overzicht van hetgeen in periode 1976-1985 op de scholen is ondernomen. De uitgave van een schoolkrant blijkt het meest voor te komen. In deze opsomming is toneel een veel voorkomende activiteit, en audio-visuele activiteiten zijn eveneens tot de top-drie te rekenen. Activiteiten op het gebied van dans en literaire activiteiten zijn op een minderheid van de scholen uitgevoerd.

Tabel 3.9: Vrijwillige activiteiten op het gebied van de produktieve kunstzinnige vorming (N = 52)

	Voorzieningen in:			
	deel van de jaren	alle jaren	totaal	
schoolkrant	13	37	50	95 %
schoolkoor	15	13	28	54 %
schoolorkest	14	13	27	52 %
schoolband	17	14	31	60 %
toneel	13	28	41	79 %
dans	8	11	19	37 %
film, video, fotografie	22	20	42	81 %
proza, poëzie, declamatie	13	6	19	37 %
beeldende activiteiten	14	21	35	67 %

De motivatie en het initiatief van leerlingen is een noodzakelijke voorwaarde voor het starten en continueren van deze produktieve activiteiten. In dat geval kunnen docenten bereid worden gevonden om deze activiteiten te begeleiden. In de regel steken docenten veel vrije tijd in deze activiteiten. Om deze reden hechten zij er aan om met een gemotiveerde groep leerlingen te werken. Bovendien moeten docenten ook geïnteresseerd zijn. Een van de geïnterviewden merkte op dat hij er alleen voor voelt om in de vrije tijd iets anders te doen te doen dan in werktijd. Als de animo bij leerlingen of docenten na verloop van tijd verminderd dan loopt een activiteit af. Een factor is ook dat deze initiatieven tamelijk persoonsgebonden zijn. Het is vaak een tijdelijke aangelegenheid, want het wordt niet door anderen overgenomen als een docent of een leerling die een drijvende kracht zijn er mee ophouden.

> *"Activiteiten werden in die tijd vooral getrokken door docenten, maar de belangstelling en motivatie van leerlingen was wel een must. Clubs kwamen meestal tot stand op verzoek van de leerlingen. Als leerlingen van school gingen en er waren geen andere belangstellenden dan 'bloedt het dood'."*

Het voortbestaan van de schoolkrant is in ieder geval afhankelijk van de begeleiding door een docent van de school. In sommige gevallen wordt dit door de school als een reguliere taak beschouwd waarvoor taakuren beschikbaar zijn. De uitgave van een schoolkrant wordt dermate van belang geacht, dat dit op ruim twee derde van de scholen tot een vaste activiteit wordt gerekend.

Het culturele aanbod binnen en buiten schooltijd hangt wel samen. Een traditie van culturele evenementen in de school als een musical, een toneelstuk of een project zijn een stimulans voor activiteiten buiten schooltijd, omdat voor deze evenementen in de vrije tijd wordt gerepeteerd. Soms is deelname verplicht als ze onder schooltijd worden ingeroosterd. Succesvolle activiteiten bevorderen de animo onder docenten en de leerlingen. Een voorbeeld:

> *"Er waren altijd een schoolkoor, een schoolorkest en groepen leerlingen die bandjes vormden. Een keer is een bandjes-avond georganiseerd; er traden wel twintig groepen op. Een musical was een vast programmaonderdeel voor de hele school. Toen organiseerde de docent maatschappijleer het en had daar ook een portie taakuren voor. Is later overgenomen door de secties beeldend en muziek. Er was ook hulp van buiten: choreografie, kostuums maken. Er doen wel honderd leerlingen aan mee. Daar zat de schoolleiding achteraan, dat moest gebeuren."*

Een incident kan zo uitgroeien tot een traditie die ook bevorderlijk is voor het imago en de pr van de school.

Integratie in het onderwijs

Culturele activiteiten kunnen op verschillende manieren in het onderwijsprogramma worden geïntegreerd. In tabel 3.10 zijn de mogelijkheden opgesomd. Voor bijna driekwart van de cases wordt vermeld dat dit in alle jaren een vast onderdeel van de kunstzinnige vakken was. Voor twee derde van de gevallen vormde een cultureel aanbod een vast onderdeel van werkweken of schoolreizen. Bij de talen en zaakvakken is dit niet in de gehele periode het geval. Voor bijna een derde van de opleidingen was dit alle jaren een vast onderdeel, en voor een derde een deel van de jaren. Voor een ruime meerderheid geldt dat activiteiten in de lessen werden voorbereid en verwerkt.

Tabel 3.10: Plaats van culturele activiteiten in het onderwijsprogramma (N = 52)

	Voorzieningen in:			
	deel van de jaren	alle jaren	totaal	
vast onderdeel kunstzinnige vakken	9	38	47	90 %
vast onderdeel talen/zaakvakken	18	16	34	65 %
vast onderdeel werkweken/schoolreizen	3	32	35	67 %
standaard in lessen voorbereid/verwerkt	13	20	33	63 %
op initiatief van docent voorbereid/verwerkt	11	27	38	73 %

De aansluiting bij het onderwijsprogramma komt volgens geïnterviewden tot stand op initiatief van individuele docenten, van vaksecties, of op initiatief van een cultureel coördinator of een culturele commissie. De schoolleiding heeft hiermee geen bemoeienis. Zij is over algemeen niet initiërend als het gaat om de onderwijskundige aansluiting bij het onderwijsprogramma, maar vervult een voorwaardenscheppende rol op het gebied van de financiën en de voorzieningen. De organisatie en uitvoering wordt aan anderen overgelaten. Een mavo-docent vertelt:

"Via de talen was er theater of kwamen schrijvers op school. Initiatieven liggen vooral bij individuele docenten en de directie geeft het fiat: Ja, leuk doe maar. Soms wordt een activiteit structureel omdat iemand het jaren achtereen organiseert. De schoolleiding komt niet met initiatieven, maar de verschillende initiatieven komen wel in een planning."

Door de schoolleiding wordt er veelal vanuit gegaan dat evenementen die tot traditie zijn geworden jaarlijks op het programma worden gezet. De mate waarin motivatie en steun van de schoolleiding uitgaat verschilt.

Er is volgens de geïnterviewden een nauwe relatie met het onderwijsprogramma bij het aanbod dat onder schooltijd plaatsvindt en dat daarmee verplicht is. Gelet op het voorgaande betreft dit vooral museumbezoek. Bij het aanbod buiten schooltijd is er geen nauwe relatie met het programma.

Randvoorwaarden en de rol van de schoolleiding

Zoals tabel 3.11 laat zien geldt voor een ruime meerderheid van de opleidingen (twee derde à drie kwart) dat er in de jaren 76-85 de volgende voorzieningen waren op schoolniveau ten behoeve van de uitvoering van culturele activiteiten:

- er was een coördinator voor culturele activiteiten
- er waren taakuren voor de coördinatie
- er was een budget gereserveerd
- er was een jaarplanning voor de gehele school
- er was een jaarplanning voor de verschillende vakken

Tabel 3.11: Voorzieningen ten behoeve van culturele activiteiten (N = 52)

	Voorzieningen in:			
	deel van de jaren	alle jaren	totaal	
coördinator	6	29	35	67 %
taakuren coördinator	5	28	32	62 %
budget	7	33	40	77 %
jaarplanning voor school	8	30	38	73 %
jaarplanning voor vakken	9	25	34	65 %
deelname Secu-activiteiten	1		1	2 %

In de coördinatie kan binnen scholen op verschillende wijzen worden voorzien. Op een kleine categorale school was er één docent die initiatieven nam, contacten legde met culturele instellingen, collega's enthousiasmeerde en de organisatie en uitvoering van activiteiten op zich nam. Een groot nadeel was echter dat de coördinatie zo sterk persoonsgebonden was, dat met haar vertrek ook de traditie van activiteiten voor een tijd verloren ging.

Deze persoonsgebonden coördinatie lijkt niet vaak voor te komen, zeker niet op grotere scholen of scholengemeenschappen. Deze activiteiten zijn te kwetsbaar. In de regel zijn meerdere personen in de loop der jaren bij de coördinatie betrokken. Er zijn wel verschillen tussen scholen in de wijze waarop de coördinatie is geregeld. Ter illustratie enkele voorbeelden op scholengemeenschappen.

"Coördinator is een groot woord. De conrector stelde een programmaatje op. Verder waren er wat taakuren voor activiteiten als schoolorkest of film. Er was geen vast budget, er waren losse potjes die je kon aanboren. Klassereisjes stonden wel vast, maar als je dat een jaarplanning wil noemen..."

" Er is al sinds jaren een overkoepelende commissie, die de coördinatie van diverse activiteiten behartigt. Daarnaast zijn er commissies voor specifieke activiteiten. Zo wordt er jaarlijks door een commissie een collegedag georganiseerd. Het kan gaan om een popconcert, workshops met een breed sociaal-cultureel aanbod, of een sportdag. De directie heeft de coördinerende taak aan de overkoepelende commissie gedelegeerd, want dit ontlast de schoolleiding. De directie stelt hiervoor middelen beschikbaar. Een deel van de ouderbijdrage gaat ook naar de overkoepelende commissie."

In de praktijk is de coördinatie en organisatie divers. Er kan een commissie 'buitenschoolse activiteiten' zijn die taken op het gebied van sport, amusement en cultuur delegeert aan subcommissies. Een culturele commissie kan zijn ingesteld om de uitvoering van het culturele aanbod te organiseren. In een aantal gevallen hebben brugklasmentoren een coördinerende taak (kennismakingsweek), of houden vaksecties zich hiermee bezig. In sommige gevallen is de coördinatie een structurele functie die door een persoon wordt behartigd en afwisselend door docenten wordt uitgevoerd. Taakuren kunnen hiervoor zijn vrijgemaakt, maar soms is het vrije tijdsbesteding van de betrokkenen. Het komt ook voor dat er voor een bepaalde activiteit een ad hoc coördinator was.

Kenmerken van individuele docenten spelen bij de totstandkoming van activiteiten wel een belangrijke rol, want bepaalde personen zijn actiever dan anderen.

In de meeste gevallen biedt de schoolleiding voldoende ondersteuning voor de uitvoering van culturele activiteiten. Het optreden van de schoolleiding wordt als belemmerend ervaren als zij regelmatig bezwaren tegen de organisatie van activiteiten opwerpen.

"De rol van de directie is als belemmerend ervaren. Het belang van de activiteiten werd met de mond beleden, maar in de praktijk stuitten initiatieven op een muur van tegenargumenten. Bezwaren betroffen vooral de lesuitval en andere organisatorische problemen. Zo heeft de organisatie van een popconcert veel voeten in aarde gehad."

Ook tegenwerking vanuit het docentenkorps werkt belemmerend, maar over het algemeen is er wel een draagvlak voor de activiteiten. Inspanningen worden vooral verricht door docenten van talensecties, van geschiedenis en de kunstzinnige vakken.

"De schoolleiding had een voorwaardenscheppende rol. Zij zocht een coördinator voor de activiteiten en stimuleerde de initiatieven van docenten. Degene die taakuren kreeg vormde en groep om zich heen. Deze groep bereidde alles voor en maakte een overzicht van taken voor docenten, en deze taken waren verplicht. Er was overigens een breed draagvlak in de school en tijdens docenten vergaderingen werd het onderwerp besproken. Binnen vakken of vaksecties werden activiteiten ondernomen op eigen initiatief van de docenten zelf. Het hing niet van specifieke personen af. In de huidige situatie wordt gewerkt met een 45-minuten rooster. Dit biedt meer mogelijkheden op cultureel gebied."

Verschillen tussen scholen

Er zijn verschillen tussen scholen in de omvang van het culturele aanbod. Ook de voorwaarden waaronder activiteiten worden uitgevoerd kunnen per school verschillen. Antwoorden op de volgende vragen in de schriftelijke vragenlijst geven een indicatie voor het cultureel klimaat op een school:

1. Welke culturele activiteiten heeft de school in de jaren 1976 - 1985 voor de schoolbevolking georganiseerd?
2. Welke activiteiten op het gebied van de produktieve kunstzinnige vorming (zingen, toneelspelen etc.) zijn binnen de school georganiseerd? Hier zijn bedoeld de vrijwillige activiteiten buiten het onderwijsprogramma
3. Welke voorzieningen waren er op schoolniveau ten behoeve van de uitvoering van culturele activiteiten?
4. Op welke wijze hebben culturele activiteiten in de periode 1976 - 1885 een plaats in het onderwijs?

Het blijkt dat er tussen de opleidingen grote verschillen zijn in de omvang van het aanbod. Er is nagegaan of er verschillen zijn op grond van opleidingsniveau, maar dit blijkt niet het geval[3]. Ook wat betreft produktieve activiteiten blijken er duidelijke verschillen te zijn in de omvang van het aanbod[4].

Op basis van de hiervoor genoemde vier vragen is een maat voor het cultureel klimaat per opleiding bepaald, en zijn onderlinge samenhangen getoetst. Er blijkt een sterke samenhang te zijn tussen het voorzieningenniveau, en het aanbod op produktief en reflectief gebied. Bij voorzieningen gaat het om randvoorwaarden als coördinatie, taakuren voor de coördinatie, budget, jaarplanning.

Bemiddeling

Er is naar geïnformeerd of scholen indertijd gebruik hebben gemaakt van het aanbod van bemiddelingsinstanties. Door ongeveer 4/5 van de opleidingen is bemiddeling door een of meer instellingen genoemd. In tabel 3.12 is te zien dat een plaatselijk of regionaal centrum voor kunstzinnige vorming scoort hoog (55%) evenals het Wikor (44%). Instellingen op het gebied van audiovisuele vorming en film zijn het minst genoemd (VNFI, FID, SAV). Voor een minderheid -- bijna een derde van de gevallen -- was er bemiddeling door Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Het Schoolconcert, Nikos of een gemeentelijke instelling. Deze gegevens wijzen uit dat ca een vijfde van de scholen geen gebruik maakt van deze instanties.

Er is een positieve samenhang tussen de score voor het 'culturele klimaat' zoals hiervoor beschreven, en de mate waarin van bemiddelingsinstanties gebruik is gemaakt, maar er zijn scholen met een hoge score voor 'cultureel klimaat' die naar verhouding weinig gebruik maakten van het bemiddelingsaanbod.

In de interviews kwam ter sprake dat er ook activiteiten worden ondernomen op het gebied van de podiumkunsten die door docenten zelf worden georganiseerd. Persoonlijke contacten worden benut, omdat dit financiële voordelen biedt boven externe bemiddeling. Een andere overweging is dat de organisatie flexibeler verloopt.

[3] De mate waarin receptieve culturele activiteiten voor de leerlingen worden georganiseerd is, op basis van de gegevens uit de vragenlijst (vraag 1), uitgedrukt in een score (maximum = 1.00). De scores van de opleidingen in dit onderzoek variëren tussen minimaal 0.19 en maximaal 1.00. De gemiddelde score is 0.60 (std=0.23).

[4] Ook de mate waarin produktieve activiteiten werden ondernomen per opleiding is in een score uitgedrukt (vraag 2). De minimale score is 0.11, maximale score is 1.00. De gemiddelde score is 0.62 (std= 0.24).

"Bij de organisatie van de culturele dagen bleken de connecties van de organisatoren of de coördinator wel van belang. Voor '85 is er ook al sprake van sponsoring door het bedrijfsleven."

Over de rol van de gemeente is weinig informatie verkregen. Er was in veel gevallen niets over bekend of het aanbod van de gemeente sloot niet aan bij wensen en behoeften van de school. In een enkel geval is wel gewezen op een financieel voordeel, of een inhoudelijke inbreng die bruikbaar werd geacht.

Doelstellingen en beleid

Op schoolniveau wordt inhoudelijk beleid op cultureel gebied niet expliciet gemaakt, dat wil zeggen ze worden niet op papier gezet. De invulling komt niet voort uit expliciete keuzen op basis van op algemene uitgangspunten en doelstellingen van de school, of van de culturele vorming die wordt beoogd. Een docent vertelt dat ooit is gepoogd het beleid op papier te zetten maar *"dit is echter snel weer verwaterd."* Inhoudelijke discussies over culturele vorming worden in de docentenvergadering ook niet vaak gevoerd. Er is meestal stilzwijgende consensus over het belang van de activiteiten, want onder docenten is er in de regel wel een draagvlak voor. Een lbo-docent vertelt:

"Er is nooit expliciet beleid geformuleerd. Een culturele traditie is in de loop der jaren gegroeid, dank zij de inzet van enthousiaste docenten. Bij de start van de nieuwe school zetten zij zich vaak vrijwillig in. In die tijd was hiervoor nog veel ruimte, omdat zij nog geen gezinnen hadden. Geleidelijk is het deel van het schoolbeleid geworden."

Hoewel er geen expliciet beleid is op het gebied van de culturele vorming, worden wel degelijk specifieke doelen met deze activiteiten door schoolleiding en docenten beoogd. Dit zijn alleen niet op papier gezet. In de vragenlijst zijn diverse doelstellingen van culturele activiteiten voorgelegd. Aangegeven kon worden in welke mate de doelen werden nagestreefd (1=niet nagestreefd -> 5=in hoge mate nagestreefd). De gemiddelden scores bij de meeste doelstellingen blijkt tussen 3 en 4 te liggen. Een overzicht biedt tabel 3.13. Hier wordt het lijstje doelstellingen weergegeven in volgorde van hoogste naar laagste score:

1. wekken van belangstelling voor de kunsten
2. positieve beïnvloeding van het pedagogisch klimaat in de school
3. bevordering van bezoek aan musea, concerten, toneelstukken etc
4. verwerven van kennis over en inzicht in beeldende kunst, muziek, dans theater, literatuur
5. visitekaartje voor de school
6. verrijken en verlevendigen van lesinhouden
7. ontwikkelen van een maatschappelijk betrokken houding
8. bewustwording van eigen voorkeur en afkeer t.a.v. kunstuitingen
9. ontspanning voor de leerlingen
10. ontwikkelen van sociale vaardigheden

Er zijn geen opvallende verschillen in de antwoorden voor de onderscheiden opleidingsniveaus. Alleen het doel 'bevordering bezoek musea etc' wordt significant minder in het lbo nagestreefd dan in het avo. De interviews bevestigen in grote lijnen de antwoorden die in de vragenlijst zijn gegeven. Aan culturele activiteiten wordt volgens geïnterviewden belang gehecht vanwege het belang van een brede culturele vorming.

"Het principe was om leerlingen zoveel mogelijk geestelijke bagage mee te geven waar plezier aan te beleven is, dat wil zeggen meer dan alleen de basisstof. Verbreden van de horizon en in aanraking komen met cultuur waren de oogmerken. Dit is wel breder bedoeld dan de kunsten. Vroeger lag op de fusiepartner, de mms, het accent meer op een smal cultuurbegrip, maar dit is na de fusie steeds minder geworden. Het beleid is niet expliciet geformuleerd en er is nooit een discussie over doelen en inhouden gevoerd."

Tabel 3.12: Gebruik van bemiddelingsinstanties in de periode 1976 - 1985 (N = 52)

	nee		ja	
provinciaal/regionaal centrum voor kv	19	37 %	29	57 %
gemeentelijke instelling	32	62 %	16	31 %
Stichting Schrijvers School Samenleving	29	57 %	17	33 %
Stichting Het Schoolconcert	27	52 %	17	33 %
Wikor (podiumkunsten)	25	48 %	23	44 %
Stkos (opvolger St. Schoolmuziek/Wikor)	27	52 %	16	31 %
NAVI (audio-visueel)	35	67 %	8	15 %
FID (filmverhuur bij LOKV)	23	44 %	5	10 %
SKV, Stichting Audiovisuele Vorming	28	54 %		

Activiteiten voor alle leerlingen van de school zijn minder nadrukkelijk op kunst gericht dan het aanbod in het kader van de kunstzinnige vakken. Op kunst gerichte activiteiten worden gezien als onderdeel van culturele vorming in brede zin. Kunst versus cultuur worden niet strikt onderscheiden. Een reis naar een stad of themadagen op school over een bepaald land zijn voorbeelden van evenementen waarin diverse culturele aspecten waaronder de kunsten aan de orde komen. Evenals sportactiviteiten en amusement (feesten) worden culturele activiteiten ook ondernomen vanwege de positieve invloed op het schoolklimaat.

"In die tijd was er een ad hoc beleid. Activiteiten werden wel besproken door de directie en in het docentenkorps. Een van de argumenten was het belang van het pedagogische klimaat in de school. De directie werd zich hier meer van bewust."

Tabel 3.13: Doelstellingen culturele activiteiten

	niet nagestreefd 1	2	3	in hoge mate nagestreefd 4	5	gem.
beinvloeding pedagogisch klimaat	-	6	14	19	12	3.7
verrijken lesinhouden	-	3	15	27	6	3.7
bevordering bezoek musea etc.	-	8	10	21	12	3.7
visitekaartje voor school	5	2	18	18	8	3.4
belangstelling wekken voor kunsten	-	3	8	31	9	3.9
verwerven van kennis/inzicht in kunsten	-	11	11	20	9	3.5
ontwikkelen maatschappelijk betrokken houding	3	13	15	11	8	3.2
ontspanning voor leerlingen	14	7	13	15	2	2.7
bewustwording voorkeur/afkeer	7	8	12	20	4	3.1
ontwikkelen sociale vaardigheden	5	13	13	14	6	3.1

Zoals hiervoor ter sprake kwam is op diverse scholen een traditie van culturele activiteiten gegroeid, en worden ad hoc initiatieven genomen. Hoewel algemene uitgangspunten en doelstellingen niet op papier staan is er wel een impliciet beleid ten aanzien van de planning en organisatie, die wel in een of andere vorm op papier wordt gezet. De programmering wordt vaak pragmatisch opgelost, waarbij rekening wordt gehouden met diverse

randvoorwaarden (tijd, geld, roostertechnische kwesties). Docenten melden bijvoorbeeld hun eigen initiatieven aan of tekenen in op een activiteit. Een inhoudelijk probleem kan zich aandienen als verplichte activiteiten door verschillende secties gelijktijdig worden georganiseerd, bv een stedenreis voor Duits en Tekenen. Dit noopt tot overleg over deelname van leerlingen met beide vakken in het pakket. De vraag is dan hoe essentieel dit programmaonderdeel voor de doelen van het vak wordt geacht. Op schoolniveau worden eventuele inhoudelijke controversen over activiteiten niet vaak expliciet aan de orde gesteld.

Profilering

Een deel van de scholen profileert zich naar ouders, het basisonderwijs en anderen als een culturele school waar veel aandacht en tijd wordt besteed aan diverse buitenschoolse activiteiten. Dit gebeurt op intrinsieke gronden omdat de school het van waarde acht dat cultuur deel uitmaakt van het onderwijs. Ook concurrentie met andere scholen voor voortgezet onderwijs in de regio bij de werving van leerlingen hebben een rol gespeeld.

Veel scholen profileren zich niet met culturele activiteiten. Er gebeurt volgens geïnterviewden te weinig om dit uit te dragen, het wordt beschouwd als onderdeel van diverse activiteiten of er wordt vanuit gegaan dat de aandacht die aan cultuur wordt besteed wel bij ouders, scholen en anderen bekend is.

3.5 Samenvatting

De beschrijving van examenprogramma's en culturele activiteiten wordt tot slot samengevat, waarbij wordt uitgegaan van de indeling beginsituatie en randvoorwaarden, doelen en inhouden, aanpak en organisatie en tot slot de steunfunctie.

Beginsituatie en randvoorwaarden.

De avo scholen in dit onderzoek hebben indertijd het besluit tot invoering van examens voor de kunstzinnige vakken genomen en hebben eindexamens tot nu toe gecontinueerd.

Schoolleiding, vakdocenten of beiden hebben de wil gehad om de eindexamens in te voeren. Dit doel werd vooral gesteld op inhoudelijke gronden, zoals de verbetering van de kwaliteit en de status van het vak en in het algemeen de waarde die aan kunstzinnige vorming werd gehecht. Traditie speelde mee of het nut voor vervolgopleidingen, of de concurrentie met andere scholen bij de werving van leerlingen.

Aan de invoering is in de school een discussie voorafgegaan over de keuze van het vak en de vraag of het examenprogramma wel te realiseren was. De examenstatus stelde nieuwe eisen aan mensen en middelen. In een aantal gevallen is strijd gevoerd over diverse condities. Na de start was de continuïteit van het examenprogramma nog niet verzekerd, maar in de regel is een aantal jaren de tijd gegeven om het bestaansrecht van het examen aan te tonen. In de beginjaren van de examens zijn de randvoorwaarden niet altijd even optimaal geweest. De samenvoeging van leerjaren van verschillend niveau is een oplossing geweest die vaak werd toegepast, om met beperkte middelen het examen toch voort te kunnen zetten. Inzet van vrije tijd door docenten moet hier ook worden genoemd. Als de condities die hier zijn genoemd zodanig verslechterden dat er geen steun meer was voor het examen voor een bepaald vak dan leidde dit tot het besluit om met het programma te stoppen.

Belangstelling van voldoende leerlingen voor het examen blijkt een belangrijke voorwaarde te zijn geweest voor

de start en continuering van een eindexamenprogramma in het avo. Daarom is ingegaan op de procedure bij de samenstelling van het vakkenpakket en de keuze voor een kunstzinnig vak. Belangrijke betrokkenen zijn leerling, ouders, vakdocent en decaan. In het derde of vierde leerjaar wordt mede naar aanleiding van informatie over vervolgopleidingen en beroepsoriëntatie door leerling en ouders een vakkenpakket gekozen. In besprekingen tussen ouders en school komt de voorkeur van ouders en leerling aan de orde en wordt een definitieve keuze gemaakt. De prestaties voor het vak (cijfers) worden meegewogen en de beoordeling door de vakdocent van de kans om voor het examen te slagen. Er worden wel minimumeisen gesteld. Formele regels betreffende de beoordeling kunnen ook een rol spelen (mogelijkheden tot compensatie van een onvoldoende). Capaciteiten en interesse zijn de belangrijke motieven om een kunstzinnig vak te kiezen. Voorkeuren voor een vervolgopleiding en beroep spelen bij de samenstelling van het pakket - en de keuze van een kunstzinnig vak - ook een belangrijke rol. Bij de bepaling van nut en belang van een vak wordt gekeken naar eisen die de vervolgopleiding stelt. Een beeldend vak wordt van nut geacht voor opleidingen in de pedagogische of verzorgende sector, of voor opleidingen in de richting van de kunstnijverheid of de kunsten. Roostertechnische mogelijkheden om een bepaalde combinatie van examenvakken te kunnen doen spelen ook mee.

De vraag is of opvattingen en adviezen van de decaan bevorderend of belemmerend kunnen zijn voor de keuze van een kunstzinnig vak. De interviews laten geen algemene uitspraken toe. In de regel werd het vak behandeld als alle andere vakken. Vermoed wordt dat de mate waarin de decaan het vak steunt in een aantal gevallen van invloed is geweest op het advies.

In het lbo hangt de invoering van de examens samen met de studierichting, waarbij de vakken textiel, en soms tekenen tot de verplichte eindexamenvakken behoorde. Ook in het lbo gaat beroepsoriëntatie en de keuze van de studierichting vooraf aan de keuze van de vakken. Een aantal vakken op c- en b-niveau is verplicht. Dit betekent dat een eindexamen in een kunstzinnig vak op c-niveau de kans om het examen te halen kan vergroten.

De hiervoor genoemde randvoorwaarden spelen ook hier een rol. De continuering van een eindexamenvak is in ieder geval afhankelijk van de belangstelling van leerlingen voor een bepaalde studierichting. In het lbo brengt het opheffen van studierichtingen met zich mee dat vakken als textiel en tekenen verdwijnen.

Het aanbod van culturele activiteiten voor alle leerlingen van de school wordt door diverse factoren beïnvloed. Het is afhankelijk van beschikbare tijd, financiële en materiële middelen, organisatorische en roostertechnische mogelijkheden, en de inzet van personeel. Voorts is een externe factor als de toegankelijkheid van het aanbod van culturele instellingen te noemen. Op alle scholen is er een traditie gegroeid van culturele activiteiten, maar er zijn wel verschillen tussen opleidingen qua omvang van het aanbod. Uiteraard stellen condities als financiële middelen, organisatorische mogelijkheden en dergelijke grenzen aan het aanbod, maar een belangrijke factor is de mate waarin medewerkers van de school zich inzetten op dit gebied, en de rol van de schoolleiding. Het impliciete of expliciete beleid dat binnen een school wordt gevoerd is van belang. Op dit punt komen we terug.

Doelen en inhouden

Doelen en inhouden van het examenprogramma voor de beeldende vakken en muziek in het avo werden uiteraard bepaald door de formele eindexameneisen. Voorts is de duur van het lesprogramma een factor. In het mavo is een jaar beschikbaar, in havo en vwo duurt het examenprogramma twee jaar.

Er vinden schoolonderzoeken plaats waarbij het eigen werk van leerlingen wordt beoordeeld, en er is een centraal schriftelijk examen waar kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis wordt getoetst. Alleen het vwo kent ook

een centraal praktisch examen, waar ook het eigen werk van leerlingen wordt beoordeeld. De produktieve kant (eigen werk) en de reflectieve kant (beschouwing/geschiedenis) wegen bij de toetsing even zwaar. Het is niet toegestaan om beschouwing/geschiedenis bij het schoolonderzoek te toetsen. Alleen het vwo heeft een thematische opzet van het eindexamenprogramma.

Het praktisch werk vormt de belangrijkste component van het programma voor de beeldende vakken, en het grootste deel van de lestijd wordt hieraan besteed. Kunstbeschouwing wordt soms apart behandeld, maar bij voorkeur geïntegreerd aangeboden naar aanleiding van het eigen werk van leerlingen. Kunstgeschiedenis voor mavo en havo is volgens een aantal docenten een omstreden onderdeel wegens gebrek aan interesse en motivatie bij leerlingen. Bij het vak muziek is naar verhouding meer tijd aan reflectieve activiteiten besteed dan bij de beeldende vakken (ca 50%), omdat scholing in luistervaardigheid en muziekleer een noodzakelijke ondersteuning is bij het maken van muziek.

Bezoek aan culturele instellingen als musea, tentoonstellingbezoek of het bijwonen van concerten vormden een integraal deel van het programma. Het belangrijkste pedagogisch-didactische doel was om leerlingen 'in het echt' te confronteren met kunst die zij alleen nog uit de theorie, van foto's en van dia's kenden. De keuze van activiteiten is dan ook altijd gerelateerd aan het onderwijsprogramma. Dit kan variëren tussen een zeer nauwe of een meer globale relatie. Het slechten van drempels voor musea, concertzalen of andere culturele instellingen was mede een oogmerk. Het aanbod voor het vak muziek is geringer dan voor de beeldende vakken.

Over de culturele aanbod voor alle leerlingen van de school is het volgende op te merken.

Op schoolniveau is er geen schriftelijke neerslag van algemene uitgangspunten en doelstellingen van culturele activiteiten. Dit neemt niet weg dat met een aanbod op cultureel gebied zowel intrinsieke doelen als instrumentele doelen - culturele activiteiten als middel - worden nagestreefd. Belangstelling wekken voor de kunsten en de bevordering van cultuurparticipatie (bezoek aan musea e.d.) scoren gemiddeld hoog. De activiteiten worden ook van belang geacht voor het pedagogisch klimaat in de school, maar instrumentele doelen als ontwikkeling van sociale vaardigheid of ontspanning voor leerlingen scoren naar verhouding het laagst. Activiteiten worden in een aantal gevallen tevens ondernomen met het oog op het imago van de school en de werving van leerlingen.

Activiteiten op het gebied van film en toneel, bezoek aan musea, en het gebruik van de schoolbibliotheek zijn het meest genoemd. Deelname is verplicht als het onder schooltijd wordt georganiseerd in het kader van een vak, van themadagen of van excursies (welke verplicht/vrijwillig?). Het bereik bij verplichte activiteiten is veel groter dan bij vrijwillige activiteiten, en de relatie met het onderwijsprogramma is nauwer. Bij de keuze van activiteiten spelen inhoudelijke en organisatorische overwegingen een belangrijke rol. In ieder geval geldt als maatstaf voor een succes dat leerlingen er plezier aan beleefden, geboeid waren en hun enthousiasme lieten blijken. Het is dus van belang dat een activiteit de leerlingen aanspreekt.

Aanpak en organisatie

Ten aanzien van de aanpak en organisatie van de eindexamenprogramma's is op te merken dat een aantal kenmerken zijn vastgelegd. Het examenprogramma wordt in een of twee schooljaren uitgevoerd. Een minimumaantal van drie of vier lesuren per week staan voor het vak op het rooster. Er zijn algemene richtlijnen gegeven voor de inhoud van het programma, uitgaande van de exameneisen en de regelingen voor het schoolonderzoek. De richtlijnen laten volgens docenten nog voldoende ruimte voor een eigen invulling van het

[illegible]

Culturele activiteiten zoals excursies naar musea of speciale tentoonstellingen, of het bijwonen van concerten vormen een vast onderdeel van het programma. Scholen verschillen wel in de mate waarin dergelijke activiteiten worden uitgevoerd. Hiervoor is reeds genoemd dat interne factoren als financiële middelen of roostertechnische kwesties zijn factoren die van invloed zijn. Als externe factor kan het aanbod worden genoemd. Bij beperkte middelen wordt onder meer een oplossing gevonden door examenklassen van verschillend niveau te combineren. Leerlingen volgen dan deels een gemeenschappelijk programma. Samenwerking tussen docenten bij excursies, waarvan verschillende klassen deelnemen, is eveneens een oplossing bij financiële of roostertechnische kwesties.

In alle opleidingen worden culturele activiteiten voor de leerlingen georganiseerd. Er zijn wel verschillen in de omvang van het aanbod, de variatie naar disciplines, het verplichte of vrijwillige karakter van activiteiten, het bezoek onder leerlingen, de participatie onder docenten en de wijze waarop een en ander wordt georganiseerd. Hiervoor is reeds opgemerkt dat de omvang van het aanbod samenhangt met randvoorwaarden op schoolniveau. Voorts speelt opleidingsniveau een rol en de schoolgrootte. Naar aanleiding van de interviews is op te merken dat binnen elke school een eigen aanpak, een traditie of een strategie is ontwikkeld om jaarlijks een cultureel aanbod voor de leerlingen te bieden. Hoewel voor veel scholen geldt dat een aantal condities als de coördinatie, jaarplanningen, budgetten aan de orde zijn, is het niet mogelijk om algemene conclusies te trekken over de aanpak en strategie die voor alle scholen opgaat. De praktijk is te divers om een specifieke wijze van organisatie te schetsen die doelmatig blijkt. Wel kan gesteld worden dat ad hoc activiteiten of een sterk persoonsgebonden organisatie niet bevorderlijk blijkt voor de continuïteit. Voorzieningen op schoolniveau als een coördinator, jaarplanningen, budget en taakuren voor de coördinatie zijn noodzakelijk voor de voortgang van de activiteiten. Hierbij moet worden opgemerkt dat een incidentele activiteit wel tot een traditie uit kan groeien. De schoolleiding speelt in ieder geval een belangrijke rol vanwege haar voorwaardenscheppende taak (middelen en organisatie). Docenten zijn degenen die zorg dragen voor de uitvoering. Dit kan in collectief verband (secties, commissies, in kader van mentoraat ed.) gebeuren of op individueel initiatief. Een draagvlak voor deze activiteiten in het docententeam kan dan ook niet gemist worden.

Steunfunctie

De steunfunctie is in het kader van de eindexamens niet of nauwelijks ter sprake gekomen. Dit speelt wel een rol bij het culturele aanbod voor de hele school, althans als het gaat om activiteiten op het gebied van de podiumkunsten en literatuur. In de periode 1975 - 1985 was er een aanbod van diverse bemiddelingsinstanties voor het voortgezet onderwijs. Door ongeveer 80% van de opleidingen is vermeld dat gebruik is gemaakt van het aanbod, maar dat betekent ook dat een aanzienlijk deel van de scholen geen enkel gebruik hiervan heeft gemaakt. Er is een positieve samenhang tussen de score voor het 'culturele klimaat' en de mate waarin van het bemiddelingsaanbod gebruik is gemaakt.

Veel activiteiten worden door docenten zelf georganiseerd. Dit geldt in ieder geval voor activiteiten op beeldend gebied, of excursies naar bezienswaardigheden. Op het gebied van de podiumkunsten of literatuur worden ook persoonlijke contacten benut, omdat het voordelen biedt op financieel en organisatorisch gebied. Docenten zijn voor hun initiatieven dus niet alleen afhankelijk van bemiddeling.

Hoofdstuk 4

Oud-leerlingen aan het woord

4.1 Inleiding

Eind jaren zeventig liet Van der Kamp (1980) leerlingen van mavo en havo enkele weken na het examen rapporteren over de leerervaringen die ze opdeden in de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen. Een deel van deze leerlingen rapporteerde een paar jaar later nogmaals over wat ze aan hun kunstzinnige vak hadden gehad.

Het instrument dat Van der Kamp gebruikte, het zogeheten leerlingverslag of 'learner report' is gebaseerd op ideeën van De Groot (1978; 1986). Hij beweert dat niet alleen als het gaat om kennis, maar ook als het gaat om attitudes, voorkeuren, emotionele belevingen etc. de (oud-)leerling hier 'weet van' heeft en in staat moet worden geacht hier zelf over te rapporteren. Het zelf onder woorden brengen van deze (leer)ervaringen wordt een 'learner report' genoemd. De ervaringen kunnen betrekking hebben op 'de wereld', dat wil zeggen op algemeen (ook voor anderen) geldige kennis en vaardigheden, maar kunnen ook betrekking hebben op de eigen persoon. Het gaat dan om het leren kennen van eigen eigenschappen, bekwaamheden, tekorten en affiniteiten, kortom om zelfkennis). Verder kan het gaan om regels (zo zit iets in elkaar, zo moet iets worden gedaan, zo zit ik in elkaar) of om uitzonderingen, verrassingen, tegenvoorbeelden, nieuw ontdekte mogelijkheden. Het learner report was in eerste instantie bedoeld om moeilijk grijpbare, maar wel belangrijk geachte doelen en effecten van onderwijs in kaart te brengen. Behalve in het onderwijs is het later ook in andere settingen gebruikt als een evaluatie instrument, bijvoorbeeld bij therapie (Van Kesteren, 1989).

Het learner report kan verschillende vormen aannemen: het kan zowel een mondeling als een schriftelijk verslag zijn aan de hand van voorgestructureerde vragen of van 'open' vragen. Aan de respondenten moet worden uitgelegd dat het om een ruim begrip van leren gaat, niet alleen om een 'schools' leren van feiten. Dit wordt bevorderd door het gebruik van termen als ervaren, ontdekken, merken, etc.

In het huidige onderzoek is een aantal oud-leerlingen die eindexamen hadden gedaan in een beeldend vak of muziek, gevraagd over hun leerervaringen te schrijven. Het doel hiervan was om in aanvulling op de hoofdvragen, namelijk de effecten van de examenvakken op latere cultuurdeelname en op sociaal-economische carrière, na te gaan tot welke persoonlijke leerervaringen de examens in de kunstzinnige vakken aanleiding kunnen geven. Het instrument dat Van der Kamp heeft gebruikt is hierbij het uitgangspunt geweest. Tevens zijn vragen gesteld over aspecten die ook in de telefonische enquêtes aan de orde zijn gesteld, namelijk over de rol die beeldende kunst of muziek vroeger bij de leerling thuis speelde en over de rol die het nu speelt.

In paragraaf 2 gaan we uitgebreider in op de vragen die aan de oud-leerlingen zijn gesteld, in paragraaf 3 geven we de respons weer en in de paragrafen 4.1 tot en met 4.8. geven we de resultaten van de analyse van de antwoorden.

4.2 Het instrument

De vragenlijst die de oud-leerlingen kregen toegezonden bevatte vier thema's.

De oud-leerling is in de eerste plaats gevraagd in eigen bewoordingen aan te geven wat men heeft 'geleerd' van de lessen in het eindexamenvak handenarbeid, muziek, tekenen of textiele werkvormen (Voor elk examenvak was een aparte versie gemaakt). Benadrukt werd dat men leren ruim moet opvatten: men zou ook kunnen spreken over 'kennis hebben gemaakt met', 'ontdekken', 'ervaren', etc. Het gaat niet alleen om wat men heeft opgedaan aan kennis, inzicht en vaardigheden, maar ook om wat men er voor zichzelf aan heeft gehad, dus om persoonlijke leerervaringen.

In de tweede plaats is gevraagd of bepaalde lesonderdelen of activiteiten van het examenvak in het bijzonder zijn bijgebleven. Dat kan zijn omdat ze een zeer positieve indruk hebben gemaakt, of juist omdat men ze erg vervelend vond. Ook hier is gevraagd naar voorbeelden.

In derde plaats is gevraagd om aan te geven of men iets aan het eindexamenvak heeft gehad voor de verdere opleiding of beroep.

In de vierde plaats is gevraagd welke rol beeldende kunst of muziek vroeger thuis speelde en welke rol het nu in het leven van de oud-leerling speelt: of het een belangrijke plaats inneemt of helemaal niet en of men hiervan voorbeelden kan geven.

4.3 Respons en analyse

Aan een steekproef van oud-leerlingen, die eindexamen in een beeldend vak of muziek hebben gedaan èn die in het telefonische interview hadden aangegeven mee te willen werken aan een vervolgonderzoek, is een vragenlijst toegezonden. Het betrof een steekproef van 125 leerlingen. De respons bedraagt 54 (42%), waarvan 16 mannen en 38 vrouwen. De verdeling van de geretourneerde vragenlijsten over vak en schooltype is weergegeven in tabel 4.1.

Op de 54 ingevulde vragenlijsten is inhoudsanalyse verricht m.b.v. het programma Kwalitan. Per beantwoorde vraag zijn een of meer trefwoorden toegekend. Deze betroffen aanvankelijk een a priori analysekader ontleend aan Van der Kamp (1980), dat gaandeweg werd aangevuld met trefwoorden die aan de antwoorden zelf zijn ontleend.

De resultaten worden hieronder beschreven, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de beeldende vakken en muziek.

4.4 Wat heeft men er van meegenomen?

4.4.1 Beeldende vakken

Produktief

Voor de hand liggende leereffecten op het produktieve vlak hebben betrekking op het hanteren van technieken en materialen (*"borduursteken en quilttechnieken", "baktechnieken en experimenteren met glazuur" "aquarelleren en etsen"*) en het kunnen toepassen van beeldelementen (*"composities maken", "kleurgebruik en werken met vorm-restvorm", "lijnvoering/arceren", "perspectivisch leren tekenen"*). Enkele leerlingen voegen daar aan toe geleerd te hebben welke materialen en technieken je het beste kunt gebruiken om uitdrukking te geven aan bepaalde ideeën en gevoelens.

Tabel 4.1: Respons op learner report naar niveau en vak

	handenarbeid	tekenen	text.werkvormen	muziek
[illegible]	-	2	2	-
[illegible]	4	1	-	4
[illegible]	6	15	2	7
[illegible]	4	6	-	1

In termen van De Groot gaat het bij bovenstaande leerervaringen om toetsbare kennis en demonstreerbare vaardigheden die in principe voor iedereen gelden. Andersoortige leerervaringen hebben betrekking op zelfkennis, zoals veranderingen in de eigen werkhouding, en op nieuwe voorkeuren en op het stuiten op je eigen beperkingen. Enkele voorbeelden:

"De kennis die ik heb opgestoken heeft voornamelijk betrekking op mijzelf. Ik heb, met name, zelfvertrouwen gekregen, niet alleen over mijn artistieke vaardigheden maar nog belangrijker, over mijzelf."

"Ik heb geleerd om mij uit te kunnen drukken door middel van een beeldend werkstuk (naast dat je dat met woorden kunt). Daarnaast heb ik geleerd dat met name het werken met klei een zeer rustgevende bezigheid is, waar ik veel van mijn energie (stress) in kwijt kan."

"In het praktijkgedeelte over mijzelf ontdekt dat ik mij niet makkelijk 'laat gaan' in bv. een brainstorm-sessie, maar altijd vrij veel oog houd voor de uitvoerbaarheid van een plan. Ik heb bemerkt dat ik moeite heb met kritiek op mijn werkstukken, aangezien ik de werkstukken zie als 'persoonlijke eerboezemingen' (althans ik herinner mij dat ik die gevoelens toen sterk had)."

"Dat het erg boeiend is om op allerlei manieren technieken uit te proberen in alle vrijheid en ruimte die er was. Je kon alle kanten op, zelf kiezen voor wat jij wou. Geleerd ofwel ondervonden dat je best veel kan en wilt, belemmeringen zoals tijdsdruk en perfectie even uit te kunnen schakelen, liever experimenteren."

"Door dit vak heb ik meer vrijheid gekregen om te tekenen en niet meer zo vast te zitten in mijn eigen manier van werken, maar losser, expressiever".

Het aanleren van een vrijere houding wordt door meer leerlingen genoemd en soms in verband gebracht met de docent en zijn wijze van lesgeven. Bijvoorbeeld:

"Tekenen was een van de weinige vakken waarin hetgeen uit de leerling zelf kwam, benadrukt werd".

"Mijn leraar gaf me (en de andere leerlingen) de vrijheid om te ontdekken, zelf te leren, zelf te experimenteren en daar niet bang voor te zijn. Buiten de artistieke kennis die ik opdeed, heb ik wijze levenslessen gekregen die ik naar mijn mening nooit tijdens de lessen Nederlands, Frans, geschiedenis of wat dan ook zou hebben kunnen krijgen, omdat deze vakken te rechtlijnig zijn."

Reflectief

Hoewel in het algemeen de lestijd die wordt besteed aan kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis geringer is dan de tijd die wordt besteed aan praktisch beeldend bezig zijn, worden leerervaringen met betrekking tot produktieve en reflectieve aspecten ongeveer gelijkelijk genoemd.

Het kennisbestand dat gebruikelijk wordt onderwezen bij kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing omvat beeldelementen, technieken en materialen, stijlen, bewegingen, maatschappelijke achtergronden, belangrijke kunstenaars en kunstwerken, etc.

Het opdoen van deze kennis wordt door veel oud-leerlingen genoemd en vaak wordt er aan toegevoegd dat men als gevolg hiervan met meer plezier en interesse naar kunst kijkt:

> *"Je moest tijdens de lessen allerlei schilderijen beschrijven en daarbij lette je op de opbouw, perspectief, vlakverdeling. Dit ga je tijdens een bezoek aan een museum ook toepassen en bepaal of ik het goed of slecht vindt."*

> *"Ik heb geleerd te genieten van veel verschillende stijlen. Op bezoek bij musea was nadien veel leuker, omdat ik een goede basis van kunstgeschiedenis + beschouwing had meegekregen."*

> *"De schilderijen zelf te zien i.p.v. dia's. En over heel veel verschillende stijlen leren is voor mij verruimend geweest. Ik heb meer begrip gekregen voor stijlen die ik niet mooi vond, maar nu wel 'accepteer'."*

Leren kijken

> *"In de eerste les gaf de tekenleraar ons alvast antwoord op de vraag die de buitenwacht zou gaan stellen (en zou blijven stellen) nl.: 'Wat leer je daar nou?' Zijn antwoord was dat je zou leren kijken."*

Het door deze oud-leerling genoemde "leren kijken" is een veel genoemd leereffect, cq. doelstelling van de beeldende vakken. Het is echter geen eenduidige doelstelling. In recente stromingen in de beeldende vakken heeft het verschillende invullingen gekregen. Sommige van die benaderingen leggen sterke nadruk leggen op maatschappelijke ontwikkelingen. In deze opvattingen worden leerlingen expliciet 'visuele talen' bijgebracht, ofschoon om verschillende redenen. Bij de voorbereiding van leerlingen op de informatie-technologie is 'visuele geletterdheid' een sleutelbegrip. Het onderwijs is erop gericht te leren omgaan met middelen van visuele technologie, zowel als maker als als consument (Van den Akker, Arnold en Teule, 1994). Beeldende kunst vormt slechts een klein onderdeel binnen het curriculum voor visuele geletterdheid. Hetzelfde geldt voor de maatschappij-kritische visie. Hier ligt de nadruk vooral op de manier waarop verschillen in sociale klasse, ethniciteit of geslacht tot uiting komen in visuele beelden (Hartwig, 1976).

Daarnaast is er een richting die de ontwikkeling van cognitieve processen en -vaardigheden nastreeft. Deze vaardigheden moeten door leerlingen op verschillende gebieden en in verschillende contexten kunnen worden toegepast. Binnen deze stroming heeft leren zien te maken met een toenemend visueel onderscheidingsvermogen, visueel denken en mentaal voorstellingsvermogen. Visueel-ruimtelijke vaardigheid is een centraal concept, dat al deze benaderingen gemeen hebben. De achterliggende gedachte is dat kunstactiviteiten nauw samenhangen met visueel-ruimtelijke vermogens en dat kunsteducatie kan leiden tot verhoogde vaardigheid op dit gebied

1994). Naast deze oriëntaties, waarin de nadruk in meer of mindere mate ligt op instrumentele doelen 'discipline gerichte' richting, die het overbrengen van vakinhouden centraal stelt. In deze opvatting kijken naar kunst en vormgeving centraal. De doelstelling binnen deze invalshoek kan worden als het leren waarnemen van de zintuiglijke, formele en expressieve eigenschappen van esthetische

1988) beweert uitdrukkelijk dat de vaardigheden die nodig zijn om de kwaliteiten van kunstwerken te toepassing zijn op het waarnemen van kwaliteiten in de wereld om ons heen. Volgens hem breidt kunsteducatie de kijkgewoonten van leerlingen uit en leert zij hen zó te kijken dat ze meer zien: van Charles Sheeler leren we de geometrie van een stad zien, en door een Edward Hopper voor de eenzaamheid in een stad (p.68)". Lang niet iedereen wil zover gaan. Zo is volgens p. 27) kunsteducatie strikt domein-gebonden: "Kunst-ervaringen leren ons niet hoe te zien, ze kunst te zien'.

kijken' wordt door twintig oud-leerlingen genoemd. Ze beschrijven het in meerderheid in de gerichte zin van het leren kijken naar kunst en vormgeving:

"Door kunstbeschouwingslessen heb ik heel "scherp" leren kijken. Ik kan daardoor bepaalde beelden goed analyseren. Verder heb ik een goed ontwikkeld gevoel voor vorm, kleur en materiaal gekregen. Dit komt mij goed van pas bij het inrichten van mijn huis en bij het uitzoeken en samenstellen van kleding."

"Tekenen als eindexamenvak heeft mij geleerd naar kunst te kijken en het te waarderen; de kennis aan te dragen om niet gelijk afgestoten te worden door iets dat je niet begrijpt en achtergrond informatie aan te leveren waardoor je kunstvormen beter kunt waarderen."

"De hele manier waarop ik naar dingen kijk is denk ik sterk beïnvloed door het vak tekenen. Als je door de stad loopt bijvoorbeeld begrijp je veel meer van wat je ziet aan gebouwen en je ziet ook veel meer."

Van dale wordt het leren kijken breder opgevat dan kijken naar kunst en toegepaste vormgeving, maar vrijwel altijd betreft het toch het waarnemen van esthetische formele aspecten:

"Je leert anders kijken naar je leefomgeving. Je kijkt intensiever en ziet vaak meer of/anders dan mensen in je omgeving b.v. kleuren, details etc."

Een kleine minderheid noemt het leren kijken in de betekenis die de kritische stromingen in de beeldende vorming voorstaan : *"geleerd kunst te zien als uitdrukking van maatschappelijke ontwikkelingen".*

Sociale aspect

Een zevental leerlingen noemt de goede contacten met de mede-leerlingen die een beeldend vak hebben gekozen als een positief element. Een leerling schrijft dat een speciaal contact ontstaat als je een interesse-gebied kunt delen en een ander dat hij in de tekenlessen voor het eerst mede-leerlingen leert bewonderen om wat ze kunnen. Termen die worden gebruikt zijn bijvoorbeeld *"een hechte kliek"* en zelfs *"we voelden ons een soort uitverkorenen"*. Het gevoel een speciale groep te vormen wordt versterkt door de gezamenlijke excursies in

binnen- en buitenland. Deze excursies worden vaak genoemd bij de onderdelen die als bijzonder waardevol zijn bijgebleven.

4.4.2 Muziek

Zowel kennis en vaardigheden m.b.t. het musiceren als het luisteren naar muziek worden als leereffecten genoemd. Het beginniveau van de muziekleerlingen bij de aanvang van het examenvak loopt sterk uiteen en dat beïnvloedt in sterke mate de leerervaringen bij het musiceren. Dit blijkt uit de volgende twee uitersten: *"Het eindexamenvak muziek was voor mij het 'zwaarste' vak, omdat ik, voordat ik hieraan begon, weinig vooropleiding had gehad"* en iemand die al een instrument bespeelde schrijft: *"Mijn motivatie om muziek als examenvak te kiezen was eigenlijk gemakzucht."*

Leerervaringen ten aanzien van de "praktische kant van het vak" betreffen het notenschrift, ritme, solfège en het (beter) leren bespelen van een instrument. Een oud-leerling vond het een uitdaging om een ander instrument te kiezen dan dat hij al bespeelde. Samenspel met anderen wordt door verschillende oud-leerlingen expliciet genoemd: *"samen muziek maken, werken aan een eenheid" "samenspel/koorzang. Deze onderdelen vond ik het plezierigst en volgens mij raken deze onderdelen het meest de kern van de zaak"*. Een ander aspect van het musiceren is het leren optreden voor publiek.

Nog meer dan op actief gebied worden op beschouwelijk gebied leerervaringen genoemd:

kennis van muziekgeschiedenis, het bewuster leren luisteren, muziek kunnen analyseren en in het verlengde hiervan een bredere belangstelling voor verschillende muziekstijlen en periodes en meer waardering voor o.m. de klassieke muziek. Deze leerervaringen zijn vergelijkbaar met de effecten van kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis op het leren kijken naar kunst en leren waarderen van bepaalde stromingen en stijlen. Drie voorbeelden:

> *"Ik betrap mezelf er nu weleens op, dat ik heel bewust zit te luisteren naar, vooral klassieke muziek bv. welke instrumenten hoor ik, maatslag enz. Mijn kennismaking met die klassieke muziek tijdens [het] examenjaar ben ik dit meer gaan waarderen. Ik weet nu hoe ik moet en kan luisteren."*

> *"De muziekgeschiedenis is in grote lijnen behandeld. Dankzij die lessen ben ik ook de hedendaagse muziek (meer) gaan waarderen. Voor het eerst heb ik kennis gemaakt met moderne koormuziek. Met name de moderne stukken voor spreekstemmen zijn me bijgebleven."*

> *"Het inzicht in de mogelijkheden en moeilijkheden van andere instrumenten buiten de 'Rock & Roll' is door luisteren en uitleg vergroot. Ook t.a.v. arrangementen is me hier veel meer duidelijk geworden doordat we samen speelden en zongen. Qua kennis kan ik zeggen dat m'n accoordenkennis vergroot is en ook m'n kennis van de klassieken, want ik kende er voor die tijd geen één."*

De oud-leerlingen schrijven dat ze door het examenvak zich bewuster zijn geworden van eigen voorkeuren en van eigen sterke punten en beperkingen:

> *"Het is me duidelijk geworden dat ik nooit een virtuoos zou worden, maar daarentegen een degelijk begeleider, wat eigenlijk ook beter bij m'n karakter past."*

"Gemerkt dat ik een middenmoter ben in muzikale aanleg"; dat ik meer een solist ben dan een groepsmuzikant."

"Geleerd om niet iets bij voorbaat af te wijzen omdat het niet gemakkelijk in 't gehoor ligt."

4.5 Onderdelen die zijn bijgebleven

4.5.1 Beeldende vakken

Als positieve onderdelen worden genoemd bezoeken aan bepaalde musea, maar vooral excursies naar het buitenland. Daarbij spelen zowel inhoudelijke verrijking als sociale aspecten (zie ook 4.1) een rol. Enkele voorbeelden:

"Brugge, naast de stad bezoeken ook in het kasteel als groep 'n onderwerp kiezen om te tekenen. Heerwoll"

"Een reisje naar Antwerpen. Omdat deze lessen de wereld groter maakten. Er was meer dan de stad waarin je leeft."

"M.n. de (buitenlandse) excursies zijn mij bijgebleven, zo bezochten wij in Antwerpen een overzichtstentoonstelling van Ensor en in Parijs van Manet. Naast het uiteraard hoge culturele gehalte van deze trips speelde het gezelligheidsaspect een zeer grote rol."

"De teken-opdrachten op excursie naar Gent en Brugge: op straat (in de stad of) in de kroeg tekenen wat je maar wilt en ziet. Met klasgenoten. Waardevol, omdat je tekenvaardigheid omhoogschiet en omdat het bijzonder kameraadschappelijk was, de gehele excursie."

Zowel positieve als negatieve ervaringen betreffen bepaalde opdrachten of thema's waaraan men heeft gewerkt. Sommige produkten worden nog steeds zelf of door ouders bewaard, bepaalde frustrerende mislukkingen leven nog voort in de herinnering:

"Het 'eendje-in-de-vijver' dat ik borduurde en appliceerde. Iedereen vond het prachtig toen het eindelijk (na veel pijn en moeite) klaar was. Het hangt nog steeds bij m'n ouders."

"Boetseren van grote koppen. Drie hoofden in totaal zijn leuk gelukt. M'n moeder wil ze niet teruggeven dus ze blijven in 't ouderlijk huis."

"Mijn eindexamenopdracht, in klei (opdracht maak een figuur in beweging). Ik ben daar heel lang mee bezig geweest. Schetsen, voorwerk in klei en uiteindelijk heb ik iets heel anders gemaakt dan ik in 't begin voor ogen had. Ik was er echt trots op."

"Ja, het maken van een kledingstuk dat achteraf te klein was. Foutje van de lerares."

"We moesten een 'fabrutsel' (jawel) breien. Niks van geleerd! Dit hield in: zet wat steken op, en knoeien maar. Laat maar vallen, meerderen, minderen. Onzin! Geen extra informatie, geen 'mooi' resultaat."

Negatieve ervaringen hebben verder vooral betrekking op de subjectieve beoordeling van docenten en op de vragen en beoordelingen bij de eindexamens zelf:

"Een slechte herinnering is dat de leraar een bepaalde smaak had. Als je in zijn stijl (abstract) tekende of schilderde dan had je bij voorbaat al een goed punt. Je eigen stijl kan je daardoor niet goed verwerken. Ik vond dat een groot nadeel omdat je toch een goed punt wilt halen je daardoor iemand anders voorkeur moest toepassen."

"De volstrekte subjectiviteit van de beoordeling. Voorbeeld: de docent heeft de neiging om de leerling, die lang moet ploeteren om uiteindelijk een matige tekening/schildering af te krijgen, hoger te beoordelen, dan de meer begaafde leerling, die een creatief idee met het grootste gemak op het papier kwakt. In dit voorbeeld wordt de inspanning beoordeeld, en niet het resultaat, dit is m.i. ten onrechte."

"Ik heb een slechte herinnering aan de beoordeling van mijn uiteindelijke examenwerkstuk door de externe beoordelaar. Ik had niet het idee dat iemand die de achtergronden van het werkstuk en de maker nauwelijks kent een goed oordeel kon vellen."

"Ik heb me echt geërgerd aan die examens. Ik heb liever gerichte vragen dan dat vaag aangeduide, toch duidelijk iets willen horen, maar niet zeggen wat."

"De omschreven verplichte eindexamenonderwerpen, waar je dan een uit moest kiezen. Ik vond ze erg gezocht en vond de keuze erg moeilijk. Je had niet echt de mogelijkheden om iets zelf te bedenken zelf een richting te geven. Natuurlijk is het wel logisch voor een beoordeling maar toch."

4.5.2 Muziek

De onderdelen die een positieve indruk hebben achtergelaten lopen zeer uiteen. Vier oud-leerlingen noemen het zingen in een koor (*"vooral de Middeleeuwse drankliederen"*) en anderen het samen musiceren en optreden (*"de uitvoeringen met pasen en kerst en het eindexamencabaret, dat was heel professioneel opgezet"*).

Een leerling heeft een goede herinnering aan het zelf iets componeren. Drie leerlingen noemen bezoeken aan musea met oude instrumenten en een leerling de kennismaking met concertbezoek: *"Concerten bijwonen heb ik als mooi ervaren. Had ik nog niet eerder meegemaakt."*

Negatieve herinneringen hebben bij enkele oud-leerlingen betrekking op het spelen en zingen voor klasgenoten of publiek (*"plankenkoorts", "angst voor optredens", "van blad zingen werd ik erg nerveus van"*). Twee opmerkingen gaan over het vak muziek in relatie tot andere (school)activiteiten. Een leerling vond dat muziek op school een aparte en geïsoleerde plaats in "het schoolgebeuren" innam en een andere leerling vond de vele nevenactiviteiten (koor, orkest) die aan het vak muziek vastzaten te dwingend: *"Je moest aan van alles en nog wat meedoen, terwijl je als scholier nog veel meer aan je hoofd hebt"*.

4.6 Schade of profijt voor vervolgopleiding of beroep?

4.6.1 Beeldende vakken

Van de oud-leerlingen met een beeldend vak geeft een derde aan schade noch profijt van deze keuze voor hun beroepen te hebben gehad, tweederde spreekt over profijt en geen van de leerlingen over schade.

Geen schade, maar ook geen profijt wordt onder meer omschreven met: *"het staat niet in mijn c.v."*, *"het is nooit ter sprake gekomen bij sollicitaties"*, *"ik ben de B-kant opgegaan en heb er niets meer meegedaan"*.

Profijt wordt genoemd in verband met niet-kunstgerichte vervolgopleidingen zoals de Pedagogische Academie, de Sociale Academie en opleidingen voor kinderverzorging, jongerenwerk e.d. Twee voorbeelden:

"Ik heb na het vwo, op het hbo-j gezeten. Ook hier werd je geleerd om je uit te drukken m.b.v. bepaalde materialen, of manieren waarop je m.b.v. beeldend materiaal met kinderen om kunt gaan. Ik merkte in zoverre het voordeel van mijn vooropleiding, dat ik in tegenstelling tot mijn klasgenoten veel verder ging met het 'exploreren' van bepaalde materialen, omdat ik de basistechnieken al beheerste. Ook wist ik meestal al vrij snel met welke materialen ik wel of niet wilde werken. Door deze 'voorsprong' bleef ik niet steken bij het (na)maken van bestaande objecten, maar zocht ik meer naar bepaalde 'mooie' vormen of lijnen. Dit is zeker belangrijk in het werken met 'gestoorde' kinderen, omdat deze vaak niet toekomen aan een perfecte kopie van een bestaand object, maar zich juist goed kunnen uitdrukken met bep. lijnen/vormen kleuren."

"Tijdens mijn vervolgopleiding: Fysiotherapie, was het heel handig om anatomie te tekenen."

Ook wordt profijt genoemd in relatie tot beroepen die niet rechtstreeks met kunst te maken hebben, zoals reisleidster, voorlichter en planoloog:

"Profijt: ik ben reisleidster op Europese busreizen, met buitenlanders. Nu kan ik hun vertellen over de verschillende (bouw)stijlen, kunstperioden etc. etc. Van Gotisch tot fotorealisme etc."

"Nooit expliciet, voor mezelf wel profijt: in mijn werk (PR en Voorlichting) heb je veel te maken met drukuitingen. Kennis van drukproces, verhoudingen, compositie zijn daarbij onmisbaar. Die zijn in mijn examenjaar duidelijk getraind."

"Ik heb 5 jaar een bloemenzaak gehad. Hetgeen zo ongeveer bestaat uit handenarbeid."

"Zeker geen schade. Alleen maar profijt. Niet direct (ik ben planologe) maar heb zijdelings te maken met architectuur. De lessen in bouwkunst zijn daarom zeer leerzaam geweest. En in 't algemeen: het gehele vak tekenen levert veel bouwstenen voor de toekomst. Kunstgeschiedenis is voor mij een stuk algemene ontwikkeling."

Elf oud-leerlingen beschrijven dat ze een vervolgopleiding in de autonome of toepaste kunsten zijn gaan doen en dat ze daarbij profijt hebben gehad van hun examen in een beeldend vak. Enkele voorbeelden:

"Ik ben daarna naar de kunstacademie gegaan en heb daarbij veel profijt gevonden van tekenlessen van de Havo. In het basisjaar merkte ik dat ik voor mezelf al een beetje wist waar het mij om ging. Niet om schoonschrijven en perspectief (hoewel ik daar ook wat aan gehad heb). Ik voelde me (in mijn werk) zekerder door mijn ervaring en erkenning (de Havo-leraar was fan)."

"Ik heb bij de vervolgopleidingen, sollicitaties en mijn huidige beroep juist profijt ondervonden van de keuze v.h. eindexamenvak tekenen.- Vervolgopleiding: M.T.S. voor presentatietechnieken te Boxtel: hoofdvakken o.a.tekenen, kunstgeschiedenis, etaleren en decoreren.- Sollicitaties/beroep: werkzaam op een drietal reclamebureaus als werktekenaar/ontwerper.- Huidige beroep: Eenmanszaak in DTP/layoutopmaak."

"Vervolgopleiding: 1 jaar kunstacademie. Kwam erachter dat tekenen toch niet m'n roeping was maar 'iets met letters' wel. Grafische school, reproductietekenaarsopleiding hoewel het niveau erg laag was kwam ik daar meer aan m'n trekken. Hierbij had ik alleen maar profijt. zo ook bij m'n beroep: lithograaf (wat ik inmiddels niet meer ben maar ik ben nu moeder)."

"Ik heb er in ieder geval geen schade van ondervonden, alhoewel het vak handenarbeid natuurlijk niet de deur opent naar allerlei vervolgopleidingen zoals bv. wiskunde. Het denken in 'beelden' en het creatieve denken is mij later van pas gekomen in mijn studie waarbij ik mij ben gaan specialiseren in audio-visuele communicatie. Ook bij het (free-lance) werken in deze sector heb ik daarvan voordeel gehad. Binnenkort ga ik beginnen in een baan in de culturele sector. Bij de sollicitatie speelde het hebben gevolgd van het eindexamenvak geen (grote) rol. Het heeft echter wel bijgedragen aan mijn interesse voor en kennis van deze sector, dus indirect heb ik er wel profijt van gehad."

"Ik heb zelf 3 jaar gestudeerd voor leraar tekenen aan de kunstacademie. In algemene zin heb ik veel profijt gehad bij de praktijkvakken en kunstgeschiedenis. Daarna heb ik de opleiding voor grafisch ontwerper gedaan en heb nu een ontwerpburo. Enerzijds helpt mijn brede kennis van stijlen, beeldelementen enz. me in m'n werk, anderzijds kan ik goed schetsen en uitleg geven voor fotografen en illustratoren en ook opdrachtgevers. Tot slot beleef ik veel meer plezier aan beeldende kunst door mijn achtergrondkennis over oude en moderne kunst."

4.6.2 Muziek

De helft van de oud-leerlingen muziek zegt schade noch profijt te hebben ondervonden van hun keuze. Voorbeelden zijn:*"heb altijd een administratieve functie bekleed" of "ik wist op de mavo al wat ik wilde worden en had muziek niet nodig."* De andere helft zegt profijt te hebben gehad van het examenvak muziek. Dit geldt voor vervolgopleidingen en beroepen buiten de kunst, zoals logopedie (met vakken stemvorming en zang) en de Pedagogische Academie (*"op de PA kwamen de basisvaardigheden en -kennis die tijdens de havo lessen waren opgebouwd goed van pas"*), maar ook voor muziekgerichte opleidingen, zoals conservatorium en muziektherapie (*"via muziek emoties kunnen uiten en andere mensen dit te leren"*). Eén oud-leerling van de mavo zegt dat het vak schadelijk was voor zijn loopbaan:

"Bij sollicitaties en aanmeldingen bij vervolgopleidingen direct na het examen is de keuze van het vak muziek negatief uitgevallen omdat door de buitenwereld het vak niet voor vol werd aangezien en je je dus op andere punten meer waar moet maken."

4.7 Rol van kunst vroeger thuis

4.7.1 Beeldende vakken

De oud-leerlingen is gevraagd te omschrijven welke rol beeldende kunst of muziek vroeger bij hen thuis speelde. Bij de beeldende vakken beschrijft de helft van de oud-leerlingen een positieve houding van de ouders t.a.v beeldende kunst, een derde beschrijft een min of meer neutrale houding, dat wil zeggen dat er weinig tot geen aandacht aan werd geschonken, en de rest beschrijft een afwijzende houding.

De meest uitgesproken voorbeelden van een gezinssituatie waarbij beeldende kunst een belangrijke rol speelde zijn de drie oud-leerlingen die aangeven dat een van de ouders beeldend kunstenaar is en de oud-leerling waarvan zowel de vader als de moeder 'in de kunst' zaten.

Een positieve houding wordt verder deels omschreven doordat de ouders tekenen en handenarbeid van de kinderen stimuleerden of zelf actief waren. Vaker wordt de receptieve kant genoemd en melding gemaakt van regelmatig museumbezoek en van kunst aan de muur. In enkele gevallen wordt niet een van de ouders, maar een buurman, een tante of vrienden van de ouders als stimulerende factor genoemd.

Enkele voorbeelden:

"Mijn moeder heeft haar hele leven getekend en geschilderd. Mijn zussen en ik hebben dat automatisch overgenomen."

"We zijn van heel jongsafaan altijd veel gestimuleerd om te knutselen. We deden dit (2 broers en ik) alledrie erg veel, mijn broers zelfs nog meer dan ik. We doen nu allemaal nog regelmatig iets op dit gebied. Ook in ons beroep (1 broer is vioolbouwer, de ander industrieel ontwerper) zijn we allemaal nog wel op dit gebied bezig. Wat betreft beeldende kunst kregen we thuis niet veel uitleg. Wel gingen we regelmatig naar musea (allerlei musea) -vooral in de vakanties- waardoor we wel geleerd hebben om de waarde in te zien van 'mooie dingen'."

"Beeldende kunst speelde in zijn meest enge en nauw omschreven vorm geen rol. Mijn moeder hield wel van wandkleden, maakte ze zelf ook maar dit zou meer in de categorie creatief met lapjes vallen. Mijn ouders bezochten wel regelmatig met ons musea (geen moderne kunst) en galerietjes met beschilderde stenen. Creativiteit werd wel gestimuleerd. De nadruk ligt meer op leuk bezig zijn met leuk resultaat dan echt inhoudelijke aspecten. Ook van de kunstgeschiedenis wisten mijn ouders niets (later volgden zij een cursus). Waardering voor creativiteit en esthetiek heeft ook altijd bestaan maar alles nogmaals meer in de kunstmarktsfeer."

"Beeldende kunst speelde thuis niet zo een grote rol, of dat had je eigenlijk niet door. Van kleins af aan stimuleerden mijn ouders dat wij (kinderen) met goede verf en grote vellen papier konden schilderen, later ook buiten op vakanties met aquarel. Mijn moeder nam ons wel eens me naar een museum, maar dat was altijd een ramp het duurde veel te lang en je moest als kind zo stil zijn. Later ben ik het wel gaan waarderen."

"Een tante was teken- en schilderlerares (kunstacademie-akte) en maakte (maakt) prachtige schilderijen en bracht ons in contact met olieverf. Zo zijn er nu nog leuke olieverfschilderijtjes van mijn broertjes, zusjes, neefjes en mij van vroeger."

"Het was zeker geen "hot issue", maar er hing wel het een en ander aan de muur (klassiek en modern) en in de vriendenkring zaten nogal wat mensen uit het "wereldje van de kunstacademie". Een bevriende docent van de kunstacademie (tekenen) heeft een enorme stimulerende invloed gehad op mij."

"Belangrijk. Schilderijen aan de wand. Museumbezoek. Kortom: ik kom uit de kunst-middenstand."

"Musea, kerken etc. werden bij ons thuis tot vervelens toe bezocht en bekeken. Had het niet willen missen. Ook heel veel "mooie" boeken. Zelf veel getekend en geschilderd. Cursussen op vrije academie e.d."

Met name het niet of nauwelijks bezoeken van musea wordt genoemd om aan te geven dat kunst geen noemenswaardige rol speelde in het ouderlijk huis.

"Beeldende kunst speelde thuis geen grote rol; ik kan me een keer het Van Gogh museum herinneren maar daar is het bij gebleven."

"Bij ons thuis werd er geen aandacht aan besteed. Ze vonden het niet belangrijk, maar ze waren zelf ook nooit ergens geweest, een museum werd nooit bezocht. Maar we werden ook niet aangespoord om bv. muziekles of blokfluitles te nemen. Dat vind ik eigenlijk wel jammer."

"Dit speelde geen rol in ons leven. Mijn vader heeft twee linker handen en mijn moeder heeft de rust niet om lang met iets bezig te zijn. We gingen nooit naar musea. Het enige beeldend kunstwerkje dat bij ons in huis stond was een kleiwerk van een zittend figuur die met een hond speelt. Mijn vader had dit een keer kado gekregen van een vriendin. Ik heb er veel naar gekeken."

Een minderheid van de leerlingen noemt een uitgesproken negatieve houding van de ouders ten opzichte van kunst.

"Beeldende kunst was bijna taboe thuis. Zeker moderne kunst was "onbegrijpelijk" en "dat kon iedereen". Het was dus niet belangrijk en we gingen nooit naar een museum. Programma's op t.v. hierover werden niet bekeken."

4.7.2 Muziek

Zonder uitzondering maken oud-leerlingen muziek melding van een positieve houding t.a.v muziek bij de ouders. Dit varieert van het thuis luisteren naar muziek tot het zelf musiceren van vader en/of moeder. De meerderheid heeft ook als kind al muziekles gehad en noemt de controlerende en stimulerende rol van de ouders bij het oefenen en de blijken van belangstelling bij muziekuitvoeringen van de kinderen. Enkele voorbeelden:

"Muziek waar m'n ouders naar luisterden (jazz) was wel van invloed, want ik heb daar zelf wel een graantje van meegepikt. O.a. heeft het grote invloed op m'n ritme gevoel en timing."

"Muziek werd als deel van de opvoeding en je gevoelsontwikkeling beschouwd. Dit bleek uit het feit dat ik al op jonge leeftijd AMV ben gaan volgen en hierna 8 jaar trompetles heb gevolgd."

"Ouders stimuleerden om toch dagelijks te oefenen. Kregen als kind alle mogelijkheid om instrument uit te kiezen. Ouders ook zeer betrokken bij uitvoeringen."

"Mijn vader is lang voorzitter geweest bij de plaatselijke harmonie en de rest van de familie speelde een instrument bij de harmonie. Zelf heb ik ook altijd in een koor gezongen en mijn moeder kwam altijd luisteren bij een optreden."

"Op 7 jarige leeftijd mocht ik naar de muziekschool. Ook wanneer ik eens een tijdje geen zin had kreeg ik een duwtje in de goede richting."

"Iedereen speelde 'n instrument (kreeg les erin). Klassieke muziek op de radio. Gingen naar concerten (bv. Peter en de Wolf). Begon zelf toen piano te spelen. Werd gestimuleerd om iets met muziek te doen. Samenspelen met moeder (quatre-mains op de piano). Samenspel met vader (piano-fluit). Voorspelen bij belangrijke gebeurtenissen (feesten etc.)."

4.8 Rol van kunst nu

4.8.1 Beeldende vakken

Twee oud-leerlingen geven met nadruk aan dat beeldende kunst absoluut geen rol speelt in hun huidige bestaan. Voor een minderheid speelt beeldende kunst nog wel een rol, maar die is niet groot of die is in de loop der jaren steeds minder groot geworden. Met name het zelf actief bezig zijn wordt verdrongen door andere beslommeringen en activiteiten.

"De interesse is er nog steeds maar ik doe er niet veel meer mee. Naarmate ik ouder werd kwamen er steeds meer andere hobby's en voor tekenen was veel minder tijd. Nu teken ik haast nooit meer (niet serieus tenminste)."

"Het is belangrijk, maar niet het belangrijkste. Ik ga graag naar een museum maar als de zon schijnt ga ik liever naar het strand. Alles op z'n tijd. Beeldende kunst geeft, vind ik wel inhoud aan het leven, het is interessant en vaak mooi. Ik vind het jammer dat ik door tijdgebrek (veel van huis weg zijn) geen tijd heb om te tekenen of schilderen, dat mis ik soms. Je komt nl. tot rust als je creatief bezig bent."

"Alleen fotografie rest nog (dit stijgt wel boven de 'vakantiekiekjes' uit). Verder speelt de 'beeldende kunst'/creativiteit in mijn leven nauwelijks een rol."

"Beeldende kunst nu in mijn leven speelt maar een ondergeschikte rol; Wel is mijn manier met dingen omgaan en naar dingen kijken veranderd door opleiding etc., dus het werkt wel door onbewust. Ondergeschikt, omdat ik nauwelijks naar musea ga, af en toe schouwburg of concert (modern) en film. Beeldende kunst aan de muur is er wel, maar wordt niet veranderd."

"Ik kijk de culturele pagina's in de krant wel door maar zal niet naar een voorstelling of tentoonstelling n.a.v. een recensie heen gaan."

Iets meer dan de helft van de oud-leerlingen geeft aan dat beeldende kunst nog een belangrijke rol speelt in hun leven. Daarbij wordt het zelf actief zijn en het volgen van cursussen minder vaak genoemd dan de receptieve kant (vooral museumbezoek, maar ook galerieën en lidmaatschap van de kunstuitleen. Een enkeling noemt het zelf kopen van kunst.

"Belangrijk. Ik bezoek regelmatig musea en regionale galerieën, zit als hobby ook in het bestuur van een galerie."

"Geregeld museumbezoek, ik ontwerp zelf zo af en toe (grafisch), teken soms als ik er de rust voor vind. Kunst biedt verfrissende invalshoeken in een geregeld bestaan."

"Ik ga regelmatig naar verschillende musea of tentoonstellingen. Ik mag graag kijken naar, in mijn ogen, mooie dingen of vormen. Voor mij is het dus belangrijk. Ik vind het zelf ook nog steeds leuk om iets met m'n eigen handen te maken."

"Vooral toegepaste beeldende kunst in vorm van industrieel design speelt voor mij een rol in mijn keuze voor de dingen waarmee ik mij omring. Verder ben ik lid van de kunstuitleen hetgeen ik zie als een verrijking voor mijzelf (en mijn huis)."

"Af en toe volg ik een cursus, bijvoorbeeld zeefdrukken en etsen, meer uit belangstelling van hoe dat dan gaat dan dat ik prachtige dingen maak."

"Het speelt een rol in de zin van actieve kunst-beoefening (schilderen/tekenen), een liefhebberij die ik van tijd tot tijd weer oppak. Daarnaast bezoek ik regelmatig musea/tentoonstellingen, alhoewel ik dat minder vaak doe als ik zou willen."

"Het is belangrijk omdat het helpt, bepaalde culturen beter te begrijpen. Dit is met name belangrijk omdat in Nederland steeds meer verschillende mensen komen, wat ik persoonlijk zeker toejuich. Ik ben van mening dat kunstvoorwerpen die b.v. met religie te maken hebben, er toe bijdragen dat men opener tegenover elkaar staat en in dat opzicht speelt beeldende kunst zeker 'n belangrijke rol."

Enkele oud-leerlingen schrijven dat ze hun belangstelling voor kunst proberen over te brengen op hun kinderen:

"Ik heb er wel interesse in en ik bezoek ook wel musea of exposities. Ik vind het wel belangrijk dat je iets verder kijkt dan je neus lang is, en dat blijkt uit het feit dat ik nu meer zelf onderneem dan dat mijn ouders deden. Ik ga nu ook met mijn dochtertje meer uit dan dat mijn ouders met mij deden, alleen al om haar te laten zien wat er zoal in de wereld te koop is."

"Ik kijk er graag naar, ga regelmatig naar een museum. Ook in de opvoeding van mijn kinderen probeer ik er aandacht aan te schenken."

Ten slotte zijn er degenen die beroepsmatig actief zijn in de beeldende kunst en het belang ervan aangaven voor zowel hun werk als daarbuiten:

"Ik werk vier dagen per week aan de kunstacademie, en de andere drie dagen ben ik kunstenaar (niet beroepsmatig). Beeldende kunst is mijn werk en mijn hobby, 7 dagen per week. Ik ben zeer goed op de hoogte en heb mijn interesse hiervoor nooit verloren, wel heb ik mij er steeds meer in verdiept. Ik koop met grote regelmaat schilderijen, (grafiek ook), beelden of tapijten en zal dat ook blijven doen. Ook ga ik regelmatig naar musea en tentoonstellingen."

"Grote rol. Ik verdien er mijn brood mee. Tevens geef ik een dag per week les op een academie (HBO) in grafische vormgeving, dus is het voor mij zeer van belang om op de hoogte te zijn, mezelf te voeden met beeldmateriaal en dergelijke."

"Voor mij is het heel belangrijk, zo niet het belangrijkste in mijn leven. Ik ben kunstenaar geworden. Ik ben mijn vrouw ontmoet op de academie, ik werk in een museum. Als ik niet bezig ben op mijn atelier, praat ik er wel over met collega's of vrienden, met mijn vrouw of denk ik er wel aan. Het beheerst mijn leven (op een heel prettige manier overigens).... Voor mij is het mijn levensgeluk. Het gebrek aan succes, erkenning, zekerheid, poen neem ik graag op de koop toe."

4.8.5 Muziek

Muziek speelt tegenwoordig voor alle twaalf oud-leerlingen nog een rol. Drie oud-leerlingen zijn beroepsmatig werkzaam in de muziek, namelijk als muziektherapeute, als vakleerkracht muziek in het basisonderwijs en als geluidstechnicus. Voor de meerderheid is muziek een deel van de vrijetijdsbesteding : *"Muziek is gewoon m'n grootste hobby"*, *"Ik zing nog steeds, ga graag en geregeld naar concerten (vnl. popmuziek)."* Men is actief in de amateurkunst: *"In m'n vrije tijd dirigeer ik twee koren"* of *"Ik zing geregeld huwelijksmissen, maar dat is niet op professionele basis"* Voor de meesten gaat het bij muziek in de vrije tijd om zowel zelf musiceren als om het luisteren naar muziek, voor de minderheid alleen om het laatste (*"ik lees recensies in kranten en tijdschriften, schaf regelmatig CD's aan"*. Twee oud-leerlingen hebben het zelf musiceren wegens tijdgebrek opgegeven, maar luisteren nog wel veel naar muziek. Eén schrijft:

"Helaas, ik bespeel geen instrument meer. Deelname aan de plaatselijke harmonie was geen hobby meer, maar ging de 'prof' kant op: lange repetitie avonden, extra repetities, veel concerten en wedstrijden. Het werd gewoon teveel."

Verschillende oud-leerlingen noemen het belang van muziek voor hun emoties en stemmingen: *"Ik kan me door goede muziek beter gaan voelen"*, *"muziek kan mijn gemoed sterk beïnvloeden"*. Anderen spreken over muziek als *"uitlaatklep"* en het je kunnen uiten en er *"zelfwaardering in krijgen"*.

Enkele oud-leerlingen maken al melding van het doorgeven van hun muzikale interesses aan hun jonge kinderen:

"zing veel met m'n dochtertje van drie jaar die inmiddels de voorliefde heeft ontwikkeld om eigen liedjes te 'componeren'."

4.9 Conclusies

Van der Kamp (1980) vatte de belangrijkste resultaten van de afname van de leerlingen verslagen indertijd als volgt samen:

"Leerlingen hebben door het kunstzinnig vak vooral meer waardering en begrip voor kunst gekregen. Het 'beter leren kijken' krijgt daarbij veel nadruk. Sociale vaardigheden worden meer van muziek dan van de beeldende vakken opgestoken, zelfinzicht wordt in geringe mate als leereffect gerapporteerd. Twee en een half jaar na het examen vinden zes van de zeven oud-leerlingen dat zij iets aan het kunstzinnig vak hebben gehad. Met name blijkt het vak nuttig voor opleidingen voor onderwijsgevenden en als vrijetijdsbesteding. Meer dan negentig procent van de oud-leerlingen beweert dat het ofwel zelf kunstzinnige activiteiten ontplooit, ofwel gebruik maakt van culturele voorzieningen of beide" (p. 100).

Voorzover in het huidige deel-onderzoek met de leerlingverslagen gelijksoortige vragen zijn gesteld komen de resultaten ervan sterk overeen. In de gerapporteerde leerervaringen ligt de nadruk op de kunstinhoudelijke aspecten, waarbij naast het aanleren van bepaalde kennis en vaardigheden op actief gebied, het beter (met meer begrip en waardering) leren kijken naar kunst en luisteren naar muziek het meest op de voorgrond staan.

Ten opzichte van Van der Kamp is wel een ander accent aan te geven. Meer dan bij Van der Kamp worden leerervaringen over zelfkennis gerapporteerd. Respondenten in het huidige onderzoek zijn ouder. Misschien zijn dergelijke zelfreflecties op oudere leeftijd makkelijker.

Als onderdelen die in positieve zin zijn bijgebleven vallen museumbezoek en excursies op. Negatieve herinneringen betreffen vooral de examinering en beoordeling van werkstuk of muziekuitvoering.

In beide onderzoeken rapporteren oud-leerlingen over het nut van de kunstzinnige vakken voor bepaalde opleidingen en beroepen (onderwijs, verzorging, para-medische beroepen) en deels als voorbereiding om de kunst in te gaan. Zowel in het onderzoek van Van der Kamp als in het huidige onderzoek vormen oud-leerlingen die naar hun eigen zeggen schade of nadeel van een kunstzinnig vak hebben gehad een hoge uitzondering.

Uit het onderzoek van Van der Kamp bleek dat 90% van de oud-leerlingen twee-en-half jaar na het examen nog zowel actief als receptief kunstzinnig bezig was. In het huidige onderzoek is de afstand tot het examen in tijd groter (van negen tot achttien jaar). Een meerderheid geeft nog wel aan met kunst in receptieve of actieve zin bezig te zijn, maar vooral bij de oud-leerlingen beeldend lijkt de deelname bij een groter aantal minder geworden of afwezig. Wel heeft een deel van de oud-leerlingen hierover enige wroeging en verzucht dat ze er meer aan zouden moeten doen.
In het onderzoek van Van der Kamp (1980) is niet gevraagd naar de plaats van kunst in het ouderlijk gezin. Op basis van het beperkte aantal verzamelde learner reports lijken bij de discipline muziek aandacht en stimulansen van ouders groter dan bij beeldend. Dit lijkt een plausibele uitkomst, omdat bij de keuze van het examenvak het beginniveau bij muziek belangrijker is dan bij de beeldende vakken. Men moet bij voorkeur al bepaalde kennis en vaardigheden op muziekgebied bezitten en die zullen in de meeste gevallen direct of indirect in de thuissituatie zijn aangebracht.

In dit onderzoeksdeel is geen representativiteit nagestreefd, maar gaat het om een beperkt aantal persoonlijk verwoorde ervaringen. In de volgende hoofdstukken zal blijken inhoeverre die ervaringen worden ondersteund door de uitkomsten van de enquêtes. Daar wordt uitgebreid ingegaan op de relatieve invloed van gezin en onderwijs op de mate waarin men nu actief en receptief aan kunst deelneemt en tevens of hierbij voor muziek en de beeldende kunsten inderdaad verschillen zijn aan te geven.

Hoofdstuk 5

Kunsteducatie en latere kunstparticipatie

5.1 Inleiding

Aan receptieve vormen van cultuur zoals het bezoeken van musea, toneel of concerten wordt lang niet door iedereen in dezelfde mate deelgenomen. Het publiek dat deze vormen van cultuur bezoekt is selectief samengesteld: vooral hoger opgeleiden blijken deze activiteiten te ondernemen. Onder beoefenaars van amateurkunst zijn personen met een lagere opleiding iets sterker vertegenwoordigd dan onder het culturele uitgaanspubliek, maar ook hiervoor geldt dat hoger opgeleiden zijn oververtegenwoordigd (Van Beek & Knulst, 1991). Hoewel dus bekend is dat het onderwijs een belangrijke rol speelt bij verschillen in cultuurdeelname, is niet goed bekend hoe en in welke mate de kunstzinnige vakken in het onderwijs hieraan een bijdrage leveren. In dit hoofdstuk wordt onderzocht welke invloed de examenvakken tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek in het voortgezet onderwijs hebben op de latere culturele participatie. De eindexamenprogramma's in deze kunstzinnige vakken bieden een intensieve instructie op het gebied van beeldende kunst en muziek. Omdat deze programma's bovendien zowel produktieve als reflectieve momenten kennen, kunnen in het bijzonder van deze vorm van kunstonderwijs naspeurbare effecten verwacht worden op latere culturele participatie, zowel produktieve als receptieve.

Deelname aan de eindexamenprogramma's in de kunstzinnige vakken is een keuze die door de leerlingen zelf gemaakt wordt. Examenkandidaten van de kunstzinnige vakken vormen zodoende een selecte groep leerlingen, namelijk degenen die - om één of andere reden - graag examen willen doen in een kunstzinnig vak. Wanneer omstandigheden die leiden tot de keuze voor een kunstzinnig vak in het examenpakket echter ook van invloed zijn op hun culturele participatie later in het leven, is het niet zonder meer duidelijk waaraan eventuele verschillen in latere culturele participatie toegeschreven moeten worden. De vraag is dan ook in hoeverre verschillen in latere culturele participatie het gevolg zijn van de instructie binnen de eindexamenprogramma's in de kunstzinnige vakken, of van selectie-mechanismen.

5.1.1 Instructie

Leerlingen van het voortgezet onderwijs staan na drie of vier jaar voor de keuze van de vakken waarin ze eindexamen willen doen en kunnen op dat moment bepalen of een kunstzinnig vak nog deel uitmaakt van het vervolg van hun opleiding[1]. Wanneer leerlingen besluiten examen te doen in een kunstzinnig vak, dan kiezen ze voor een intensieve instructie op dat vakgebied. Vanaf dat moment worden er meer uren voor gereserveerd en wordt er doelgericht toegewerkt naar de examens. Tijdens het zelf beoefenen van kunst worden ambachtelijke vaardigheden en technieken bijgebracht en worden leerlingen getraind om hun eigen werk reflectief te beschouwen. Bij de beeldende vakken leert men verschillende materialen gebruiken en toepassen, terwijl leerlingen tijdens de muzieklessen kennismaken met verschillende instrumenten. Behalve aan vaardigheden in produktieve cultuurdeelname is een deel van de lessen ook gewijd aan receptieve kennis en vaardigheden. Kunst- en muziekgeschiedenis staan vast op het programma, maar daarnaast wordt geleerd om naar beeldende kunst te kijken en te luisteren naar (klassieke) muziek. De lessen beperken zich niet alleen tot het klaslokaal, maar

[1] De mogelijkheid bestaat natuurlijk alleen op scholen die een kunstzinnig vak als examenvak aanbieden, zoals alle scholen in dit onderzoek.

vaak worden ook met de leerlingen uitstapjes gemaakt naar musea voor beeldende kunst of naar concerten voor klassieke muziek. Deze excursies leveren niet alleen vakinhoudelijke kennis op, maar zorgen bovendien voor een kennismaking met verschillende culturele instellingen.

Een belangrijk kenmerk van de examenprogramma's kunstzinnige vakken is dat alle leerlingen die het programma op een bepaald niveau volgen uiteindelijk aan dezelfde eindtermen moeten voldoen. Dit betekent dat - hoewel scholen verschillen in de manier waarop ze het programma (kunnen) invullen - leerlingen die op een gegeven schoolniveau eindexamen doen in een kunstzinnig vak op dat moment allemaal over hetzelfde minimum aan kennis en vaardigheden beschikken en dus in dat opzicht vergelijkbaar zijn. Zij onderscheiden zich wat betreft de genoten instructie in culturele kennis en vaardigheden duidelijk van hun jaargenoten die geen kunstzinnig vak in hun examenpakket hebben gekozen. De verwachting dat een dergelijke intensieve instructie leidt tot een grotere cultuurparticipatie later wordt weergegeven in het instructie-model.

Het instructie-model is gebaseerd op de informatietheorie van cultuurdeelname (Ganzeboom, 1984). Volgens deze theorie leveren culturele activiteiten meer plezier op wanneer men over enige achtergrondkennis beschikt en is culturele participatie daardoor afhankelijk van de culturele kennis en vaardigheden die men in huis heeft. Hoewel de theorie alleen betrekking heeft op receptieve vormen van cultuurdeelname kan ook voor het zelf beoefenen van kunst verondersteld worden dat enige ambachtelijke vaardigheden een voorwaarde zijn om er plezier aan te beleven.

Volgens het instructiemodel is het aannemelijk dat examens in de kunstzinnige vakken een grotere invloed hebben naarmate de inhoud van het kunstvak beter bij een kunstdiscipline aansluit. Van de beeldende vakken worden daarom effecten verwacht op activiteiten op het gebied van beeldende kunst, van het vak muziek worden effecten verwacht op activiteiten op het gebied van (klassieke) muziek. Daarbij ligt het voor de hand dat de kunstzinnige vakken op beide deelnamevormen - receptief en produktief - invloed uitoefenen.

Effecten op receptieve cultuurdeelname worden verwacht omdat men door competentie op het vakgebied waarin men eindexamen heeft gedaan culturele activiteiten op dat gebied het meest toegankelijk zijn en men cultuuruitingen op dat gebied beter kan begrijpen. Kennis over kunstgeschiedenis en vaardigheden om een beeldend kunstwerk te beschouwen, opgedaan tijdens één van de beeldende vakken, komen het meest van pas tijdens een bezoek aan een museum voor beeldende kunst of aan een galerie, terwijl de muzieklessen een voorbereiding vormen voor uitvoeringen van klassieke muziek. In de praktijk kunnen bij receptieve cultuurdeelname moeilijk effecten van de afzonderlijke beeldende vakken aangetoond worden. Waar namelijk de ondervraagden bij produktieve cultuurdeelname heel goed kunnen aangeven of zij in hun vrije tijd tekenen of in het drie-dimensionale vlak werken, kan bij receptieve cultuurdeelname moeilijk een onderscheid gemaakt worden tussen het beschouwen van schilderijen en het beschouwen van beeldhouwwerken.

De vaardigheden die aan de orde gekomen zijn tijdens het produktieve gedeelte van de lessen kunnen toegepast worden bij het beoefenen van amateurkunst. We verwachten daarom dat deelnemers aan één van de beeldende vakken op latere leeftijd vaker beeldende activiteiten ontplooien zullen hebben, terwijl de oud-muziekleerlingen later vaker zelf actief zullen zijn op muzikaal gebied. Buiten de verwachting dat deelname aan één van de beeldende vakken de beoefening van beeldende activiteiten in het algemeen beïnvloedt, kunnen we bij produktieve cultuurparticipatie wel een nadere differentiatie maken in de invloed van de drie beeldende vakken. Van het vak tekenen verwachten we de sterkste effecten op beeldende activiteiten in het platte vlak: tekenen, schilderen of grafisch werk; van het vak handenarbeid op activiteiten in het drie-dimensionale vlak: beeldhouwen, boetseren, pottenbakken of sieraden maken; en van het vak textiele werkvormen op werken met

textiel, wandkleden maken of weven.

Samenvattend stelt het instructie-model dat latere verschillen in culturele participatie tussen deelnemers aan de examenprogramma's in de kunstzinnige vakken en hun schoolgenoten:
- het gevolg zijn van de genoten instructie tijdens de programma's
- zowel receptieve als produktieve cultuurparticipatie betreffen
- alleen optreden binnen dezelfde discipline als waarin het kunstzinnige vak gevolgd is

5.1.2 Selectie

Naast het instructie-model dat specifieke culturele instructie van invloed acht, zijn er andere verklaringen denkbaar die verantwoordelijk zouden kunnen zijn voor verschillen in latere cultuurparticipatie tussen deelnemers aan de eindexamens in de kunstzinnige vakken en hun schoolgenoten. Verschillen in cultuurparticipatie tussen eindexamenkandidaten mèt en examenkandidaten zònder kunstzinnig vak zijn volgens het selectie-model het gevolg van selectie-mechanismen bij de keuze van het vakkenpakket. Een verband tussen deelname aan een kunstzinnig vak en cultuurparticipatie berust volgens dit model op een schijnverband, waarbij de effecten van kunstzinnige vakken op cultuurparticipatie zowel overschat als onderschat kunnen worden. Volgens dit model vormen leerlingen die een kunstzinnig vak in hun examenpakket kiezen namelijk een selecte groep op grond van omstandigheden die ook hun latere culturele participatie beïnvloeden. De effecten van kunstzinnige vakken worden overschat in het geval van *positieve selectie*: zowel de keuze voor een kunstzinnig vak als de latere culturele participatie worden bepaald door vroeg ontwikkelde belangstelling voor kunst en intellectuele vaardigheden. Bij *negatieve selectie* hebben kenmerken die leiden tot de keuze van een kunstzinnig vak een negatieve relatie met latere culturele participatie, waardoor onderschatting van de effecten van de kunstzinnige vakken kan optreden. Dit is het geval indien met name leerlingen met lage cijfers gekozen zouden hebben voor een kunstzinnig vak.

Vroeg ontwikkelde belangstelling voor kunst

De mogelijkheid bestaat dat leerlingen al vóór de keuze van hun eindexamenpakket verschillen in hun belangstelling voor beeldende kunst en muziek. Het ligt voor de hand dat deze belangstelling van invloed is op de vakkenkeuze: leerlingen die geïnteresseerd zijn in beeldende kunst en klassieke muziek of die zelf tekenen of een muziekinstrument bespelen zullen eerder een kunstzinnig vak in hun examenpakket opnemen. Degenen die een kunstzinnig vak kiezen, vormen dan al vóór de keuze van het vakkenpakket een selecte groep kunst- of muziekliefhebbers. Indien bovendien latere culturele participatie voor een belangrijk deel veroorzaakt wordt door een vroege culturele interesse, zouden leerlingen met een kunstzinnig vak in hun vakkenpakket ook zonder dit vak later wel een hogere culturele participatie ten toon spreiden. Het verband tussen deelname aan het eindexamenprogramma kunstzinnige vakken en latere culturele participatie berust in dat geval op *positieve selectie*. Verschillen in cultuurdeelname zijn het gevolg van een jeugdige belangstelling voor beeldende kunst of muziek. Kunstzinnige vakken voegen daar volgens deze verklaring niets aan toe.

Welke leerlingen ontwikkelen op jonge leeftijd belangstelling voor beeldende kunst of voor muziek? De Jager heeft in zijn dissertatie (De Jager, 1967) over muzikale socialisatie de rol van het gezin benadrukt. Volgens De Jager beklijven de culturele kennis en vaardigheden die men tijdens de primaire socialisatie in het gezin opdoet het beste. Vanaf de eerste levensdagen doet het kind culturele ervaringen op en verwerft het opvattingen ten aanzien van cultuur. Door de vanzelfsprekende aanwezigheid van cultuur - als voorbeelden noemt De Jager de aanwezigheid van een piano en het regelmatig naar een concert gaan van de ouders - raakt het kind ermee

vertrouwd en gaat het als een normaal onderdeel van het leven beschouwen. Door afkeurende of goedkeurende reacties op cultuuruitingen dragen de ouders langzamerhand hun opvattingen over mooi en lelijk op het kind over. Doordat cultuurelementen onbewust en als vanzelfsprekendheden worden overgedragen, is het moeilijk onder woorden te brengen wat er nu precies overgedragen of geleerd wordt. Juist doordat deze ervaringen niet onder verbale controle staan beklijven ze en zijn ze later moeilijk te veranderen. Ook de geleidelijkheid waarmee de socialisatie als leerproces vanaf de geboorte verloopt, heeft volgens De Jager een gunstig effect op het beklijven van leerervaringen. De informatie-overdracht geschiedt immers over een lange periode door middel van voortdurende herhaling. Nog een andere reden voor de wezenlijke invloed van socialisatie binnen het gezin op het latere gedrag is volgens De Jager dat het gaat om de éérste leerervaringen. Niet alleen beklijft datgene wat vroeg geleerd wordt het langst, het beïnvloedt ook datgene wat men op hetzelfde gebied later nog leert. Kennis die men later opdoet, wordt gerefereerd aan hetgeen eerder geleerd is. De eerste socialisatie heeft daarmee ook gevolgen voor het gemak waarmee men iets nieuws leert.

Cultureel actieve ouders fungeren dus als voorbeeld voor hun kinderen en hechten er waarde aan deze cultuuruitingen ook op hun kinderen over te dragen. Door culturele activiteiten die zij ondernemen brengen zij hun belangstelling voor kunst en cultuur over op hun kinderen. Een omgeving waarin veel culturele activiteiten worden ondernomen zal kinderen bovendien niet alleen vertrouwd maken met kunst en cultuur, maar zal voor hen ook een stimulans vormen om zelf culturele activiteiten te ontplooien. De kunstdisciplines waarin het gezin participeert zullen gevolgen hebben voor de richting waarin de belangstelling van de kinderen zich ontwikkelt. Een vader die schildert of een moeder die beeldhouwwerken maakt zullen interesse kweken voor het beoefenen van beeldende kunst; ook kinderen van wie de ouders vaak musea voor beeldende kunst en galeries bezoeken zullen eerder een belangstelling in deze richting ontwikkelen. Gezinnen waar veel geluisterd werd naar klassieke muziek - tijdens concerten, via afspeelapparatuur of zelf beoefend - vormen een omgeving waarin juist een muzikale voorkeur tot ontwikkeling zal komen.

Een vroege belangstelling voor beeldende kunst of muziek hoeft zich niet per definitie in cultureel actieve milieus te ontwikkelen. Kinderen kunnen ook los van hun ouders - bijvoorbeeld door vriendjes en vriendinnetjes - geïnteresseerd raken om culturele activiteiten te ondernemen. Culturele instellingen bieden kinderen een keur aan mogelijkheden om te tekenen of te boetseren in groepsverband of om lessen te nemen in het bespelen van een muziekinstrument. Ook op het gebied van receptieve cultuurdeelname zijn er tal van activiteiten die speciaal voor kinderen georganiseerd worden - te denken valt aan tentoonstellingen voor kinderen in musea of aan theatervoorstellingen voor kinderen. Weliswaar zijn kinderen met cultureel actieve ouders in het voordeel wanneer ze deze activiteiten willen ondernemen. Hun ouders zullen hen immers juist aanmoedigen tot dit soort activiteiten en zullen meer dan andere ouders bereid zijn de kosten voor hun rekening te nemen en zorg te dragen voor de begeleiding van en naar de culturele instellingen. Echter, de aanmoediging en de begeleiding is niet exclusief voor de ouders. Ook (ouders van) vriendjes en vriendinnetjes kunnen hier bijvoorbeeld een rol spelen.

Intellectuele vaardigheden

Het deelnemen aan cultuur berust volgens de informatietheorie van cultuurdeelname (Ganzeboom, 1984) op het verwerken van culturele informatie. Naarmate men beter in staat is om te gaan met de geboden culturele informatie kan men meer van het cultuuraanbod genieten en zal men dientengevolge meer in culturele activiteiten participeren. Uit deze theorie is de hypothese van het instructie-model afgeleid dat training in culturele kennis en vaardigheden tijdens de lessen in de kunstzinnige vakken leidt tot een grotere cultuurdeelname op latere leeftijd.

Een ander idee uit de informatietheorie is dat deelname aan cultuurvormen onder invloed staat van algemene intellectuele vaardigheden - dus niet specifiek culturele kennis en vaardigheden - waarop leerlingen in het gehele onderwijs beoordeeld worden. Een belangrijke functie van het onderwijs is het selecteren van leerlingen op hun algemene intellectuele vaardigheden. Een belangrijk selectiemoment treedt op wanneer leerlingen van het basisonderwijs doorstromen naar verschillende schooltypen binnen het voortgezet onderwijs. Een schooltype weerspiegelt derhalve een minimum aan algemene intellectuele capaciteiten waarover een leerling beschikt, terwijl verschillen binnen hetzelfde schoolniveau tot uitdrukking komen in de cijfers die de leerling behaalt. Doordat intellectuele vaardigheden de cultuurparticipatie stimuleren zal een hoger schoolniveau een hogere cultuurparticipatie te zien geven, terwijl binnen eenzelfde schoolniveau het de leerlingen met de hoogste cijfers zullen zijn die later veel aan cultuur deelnemen.

De inhoud van het lesprogramma waardoor de selectie tot stand komt sluit echter beter aan bij cultuurvormen als theater- of museumbezoek dan bij concertbezoek. Het beschouwen van kunst of het begrijpen van een toneelstuk vereisen verbale vaardigheden die aan de orde komen tijdens lessen in Nederlands, moderne talen en geschiedenis. Aan de andere kant kan van het waarderen van klassieke muziek juist verondersteld worden dat het een capaciteit aanspreekt die los staat van de lessen die men op school ondergaat. Het luisteren naar muziek is immers een activiteit die niet in andere vakken dan muziek aan de orde komt. Hooguit kan gezegd worden dat het vak geschiedenis wel enige relevante kennis verschaft (muziekgeschiedenis). Het schoolniveau en de hoogte van de cijfers zullen daardoor een grotere invloed hebben op cultuurvormen als museumbezoek en theaterbezoek dan op concertbezoek.

Aan de hand van het vakkenpakket van leerlingen kunnen bovendien nadere veronderstellingen gemaakt worden over de vaardigheden waarop de leerlingen beoordeeld zijn en de overlap die bestaat met verschillende cultuurvormen. Een bekend onderscheid is dat tussen alfa- en beta-vakkenpakketten, waarbij in de alfa-richting talen en geschiedenis de boventoon voeren, terwijl in de beta-richting de exacte vakken oververtegenwoordigd zijn. Aannemelijk is dat vooral vaardigheden geassocieerd met de alfa-richting in verband staan met latere culturele participatie[2].

Wanneer niet alleen de latere culturele participatie maar ook de keuze van een kunstzinnig vak afhangt van de vaardigheden waarover een leerling beschikt, wordt het verband tussen deelname aan een kunstzinnig vak en latere culturele participatie verstoord. Dit verband kan op twee manieren verstoord worden: door positieve selectie en door negatieve selectie.

Positieve selectie treedt op wanneer leerlingen op hogere schoolniveaus en binnen hetzelfde schoolniveau leerlingen met hogere cijfers eerder geneigd zijn een kunstzinnig vak te kiezen[3]. Vanuit de informatietheorie is dit een aannemelijke veronderstelling: wanneer algemene intellectuele vaardigheden cultuurdeelname bevorderen dan zouden ze ook tot de keuze voor een kunstzinnig vak kunnen leiden. Ook is er sprake van positieve selectie wanneer vooral leerlingen met alfa-vakken in hun pakket een kunstzinnig vak gekozen hebben. Eerder onderzoek wijst in deze richting: vakkenpakketten van leerlingen met een kunstzinnig vak blijken weinig

[2] Bovendien wordt in de alfa-vakken - weliswaar minder doelgericht als bij kunstzinnige vakken - aandacht besteed aan (receptieve vormen van) cultuur. De mate waarin het vakkenpakket gekarakteriseerd kan worden als een alfa- of een beta-pakket staat dus ook garant voor een zekere hoeveelheid training in kunst en cultuur die een leerling gehad heeft. Van de mate waarin het vakkenpakket uit alfa-vakken bestaat kan dus ook een zelfstandige invloed verwacht worden op latere receptieve cultuurdeelname.

[3] In dit onderzoek kan niet getoetst worden of leerlingen op hogere schoolniveaus vaker een kunstzinnig vak kiezen. Als gevolg van het onderzoeksdesign zijn leerlingen met en zonder kunstzinnig examenvak nagenoeg gelijk verdeeld over de vier examenniveaus.

exacte vakken te omvatten, met uitzondering van de pakketten van jongens vwo (Van der Kamp, 1980; Heuberger, 1987). Een eventueel verband tussen deelname aan een kunstzinnig vak en latere culturele participatie wordt in beide gevallen overschat.

Omdat volgens sommigen de kunstzinnige vakken tot de gemakkelijke vakken behoren zouden vooral de zwakke leerlingen een kunstzinnig vak kiezen. Kunstzinnige vakken zouden een gemakkelijke uitweg vormen voor zwakke leerlingen om toch hun diploma te halen. Havo- en vwo-leerlingen met een beeldend vak of muziek blijken gemiddeld vaker te zijn blijven zitten en op enkele eindexamenvakken (wiskunde I, economie) vaker een onvoldoende te hebben gehaald (Heuberger, 1987). Wanneer kunstzinnige vakken voornamelijk door leerlingen met lagere cijfers gekozen zijn, is het mogelijk dat verschillen in culturele participatie tussen wel- en niet-deelnemers aan de eindexamenprogramma's kunstzinnige vakken onderschat worden, omdat culturele participatie juist hoger is naarmate men over meer intellectuele vaardigheden beschikt. In het geval dat leerlingen met op lagere schoolniveaus en met lagere cijfers vaker een kunstzinnig vak kiezen, is er sprake van negatieve selectie. In dit geval worden eventuele effecten van deze vakken tegengewerkt door de effecten van intellectuele vaardigheden.

Het risico dat een eventueel verband tussen deelname aan een kunstzinnig eindexamenvak en latere cultuurdeelname verstoord wordt door intellectuele vaardigheden treedt vooral op bij vormen van cultuur waar verbale intellectuele vaardigheden het belangrijkst zijn: bij receptieve vormen van cultuur en dan met name bij museumbezoek en theaterbezoek en minder bij concertbezoek.

Samenvattend stelt het selectie-model dat latere verschillen in culturele participatie tussen deelnemers aan de examenprogramma's in de kunstzinnige vakken en hun schoolgenoten het gevolg zijn van selectie-mechanismen op grond van:
- vroeg (in het ouderlijk milieu) ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek.
- aanleg voor alfa-vakken
- cijfers

5.1.3 Vraagstelling

In dit hoofdstuk onderzoeken we in hoeverre de eventuele verschillen in cultuurdeelname tussen oud-leerlingen met en zonder kunstvak ook werkelijk aan de kunstvakken toe te schrijven zijn. Er moet rekening gehouden worden met omstandigheden waarin leerlingen al vóór de samenstelling van het vakkenpakket verschillen en die volgens het selectie-model kunnen leiden tot een overschatting of een onderschatting van de effecten die volgens het instructie-model van de kunstzinnige vakken verwacht worden. De vraagstelling die in dit hoofdstuk beantwoord wordt luidt dan ook niet alleen:

Nemen oud-leerlingen die een kunstzinnig vak in hun eindexamenpakket hebben later vaker deel aan vormen van kunst dan oud-leerlingen die geen examen hebben gedaan in een kunstzinnig vak? En doet het ertoe, gelet op de aard en de sterkte van de effecten, in welk kunstzinnig vak de oud-leerlingen examen hebben gedaan?

Maar ook:

In welke mate is dat eventuele effect toe te schrijven aan de genoten kunstlessen? In welke mate wordt het overschat door positieve selectie op vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek en intellectuele vaardigheden of onderschat door negatieve selectie op intellectuele vaardigheden?

Het uitgangspunt is te onderzoeken in hoeverre elk van de genoemde redeneringen opgaat. Dat doen we in paragraaf 5.3 voor receptieve cultuurdeelname en in paragraaf 5.4 voor produktieve cultuurdeelname. In paragraaf 5.2 wordt onderzocht welke leerlingen een kunstzinnig vak gekozen hebben. Maar voordat we ingaan op de invloed van de kunstzinnige examenvakken op de latere cultuurparticipatie, onderzoeken we in paragraaf 5.2 eerst in hoeverre er inderdaad sprake is geweest van selectie bij de keuze van een kunstzinnig vak voor het eindexamen.

5.2 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken

In het voortgezet onderwijs staan leerlingen in het derde of vierde jaar voor de keuze van hun eindexamenpakket[4]. Leerlingen beslissen in dat jaar welke vakken vanaf dat moment deel uitmaken van het onderwijsprogramma dat zij tot het examen volgen en waarin ze examen doen. Ook de beslissing of een kunstzinnig vak deel gaat uitmaken van het examen wordt op dat moment genomen. Deze keuzevrijheid bij de samenstelling van het vakkenpakket maakt dat het onderzoeksdesign onderhevig is aan selectie-effecten: leerlingen hebben zelf bepaald tot welke van de twee onderzoeksgroepen zij behoren; ze zijn niet door een toevalsprocedure aan beide condities - wel of geen kunstzinnig examenvak - toegewezen. Sommige leerlingen waren echter meer geneigd dan andere om een kunstzinnig vak in hun pakket op te nemen. Via positieve selectie zouden leerlingen mèt een kunstzinnig vak zich onderscheiden hebben op grond van een vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of voor muziek; van positieve selectie zou ook sprake zijn geweest wanneer leerlingen met een alfa-vakkenpakket of leerlingen met hogere cijfers een kunstzinnig vak gekozen zouden hebben; negatieve selectie zou het geval geweest zijn wanneer leerlingen met lage cijfers een kunstzinnig vak gekozen zouden hebben.

Om te voorkomen dat verschillen in cultuurparticipatie tussen leerlingen mèt en zònder kunstzinnig vak ten onrechte worden toegeschreven aan deelname aan een kunstzinnig eindexamenvak, moet eerst onderzocht worden waardoor de keuze voor een kunstzinnig vak tot stand gekomen is en hoe deze kenmerken de latere cultuurdeelname kunnen beïnvloeden. De vraag is: welke leerlingen hebben een kunstzinnig vak in hun eindexamenpakket gekozen? En hoe is deze keuze met name verbonden met omstandigheden in de vroege levensloop die latere cultuurdeelname bevorderen?

5.2.1 Operationalisatie en variabelenconstructie

Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken

Deelname aan een beeldend eindexamenvak - tekenen, handenarbeid textiele werkvormen - en aan muziek als examenvak vormen in deze paragraaf de afhankelijke variabelen. De vakken tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen zijn samengenomen omdat ze een grote overlap vertonen: ze benadrukken verschillende aspecten van beeldende kunst. De samenvoeging biedt bovendien een oplossing voor het praktische probleem dat het aantal leerlingen in de onderzoeksgroep die examen hebben gedaan in textiele werkvormen te klein is om de keuze voor dit vak afzonderlijk te analyseren.

In de kunstzinnige vakken wordt dus een tweedeling gemaakt tussen deelname aan één van de beeldende examenvakken (FBLD) en deelname aan het examenvak muziek (FMUZ). Beide kunnen twee waarden aannemen:

[4] In ieder geval was dit in de onderzochte periode 1976-1985 het geval.

0 (niet gekozen) en 1 (wel gekozen). Dit zijn de gegevens zoals die van de school verkregen zijn. Leerlingen die aan de examens in één van de beeldende vakken hebben deelgenomen vormen een ruime meerderheid (467) ten opzichte van degenen die het examenvak muziek (69) hebben gevolgd (tabel 5.1). Samen vormen de beide groepen ongeveer de helft van de totale onderzoeksgroep, zoals ook de bedoeling was in het onderzoeksdesign.

Tabel 5.1: Oud-leerlingen met en zonder kunstzinnig examenvak (N = 1031)

examen tekenen	280
examen handenarbeid	179
examen textiele werkvormen	18
examen muziek	69
totaal examen in een kunstzinnig vak	534
geen examen in een kunstzinnig vak	497

8 leerlingen hebben in meer dan één kunstzinnig vak examen gedaan

Hoewel het voor alle oud-leerlingen in de steekproef mogelijk was één van de kunstzinnige vakken te kiezen, behoorde niet èlk van de vier kunstzinnige vakken tot de mogelijkheden. Het aanbod van kunstzinnige vakken verschilde per school, schoolniveau en examenjaar. Op lbo-niveau was de keuze van een kunstzinnig vak soms een verplicht onderdeel van een gekozen richting. In de steekproef hadden in totaal 1026 leerlingen de mogelijkheid om een beeldend vak te kiezen, terwijl 281 leerlingen muziek in hun examenpakket konden opnemen.

Vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek

Bij een groot aantal leerlingen is hun belangstelling voor beeldende kunst of voor muziek tot stand gekomen in het ouderlijk milieu. Culturele socialisatie in het ouderlijk gezin is daarmee een indicator voor een vroeg ontwikkelde belangstelling op kunstzinnig gebied. In welke richting de belangstelling zich ontwikkeld heeft hangt af van de kunstdisciplines waarop de ouders cultureel actief waren. Relevant voor de vakkenkeuze zijn activiteiten van de ouders op het gebied van beeldende kunst en muziek in de tijd dat hun zoon of dochter nog thuis woonde zowel op receptief als produktief gebied. In tabel 5.2 worden kenmerken voor het cultureel klimaat van het ouderlijk milieu beschreven, evenals de samenvattende indexen die hieruit berekend zijn. Beide zijn uitgesplitst naar deelname van de leerling aan een kunstzinnig examenvak, waarbij alleen die leerlingen zijn vergeleken die daadwerkelijk de mogelijkheid hadden examen te doen in een beeldend vak of muziek.

Vroeg ontwikkelde belangstelling in een kunstdiscipline - wel of niet tot stand gekomen in het ouderlijk milieu - wordt ook geïndiceerd door culturele activiteiten vóór of òp het moment waarop de oud-leerlingen hun vakkenpakket samenstelden. Culturele activiteiten van de leerlingen vóór of òp 14-jarige leeftijd zijn, evenals de samenvattende indexen hiervoor, weergegeven in tabel 5.3.

Receptieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van beeldende kunst (PKUNST) is een gemiddelde van bezoek aan musea voor beeldende kunst door beide ouders en het aantal boeken over kunst dat vroeger in het huis aanwezig was. Op het gebied van klassieke muziek wordt de receptieve cultuurdeelname van de ouders (PMUZIEK) berekend uit het bezoek van beide ouders aan concerten voor klassieke muziek, het luisteren van hen naar klassieke muziek op radio, band of grammofoon en uit de hoeveelheid platen of banden met klassieke muziek die men bezat. Twee variabelen zijn geconstrueerd die de produktieve cultuurdeelname van de ouders weergeven. Het beoefenen van beeldende amateurkunst door de ouders (POUDBLD) is een telling van het aantal keren dat één van de ouders een beeldende activiteit beoefende: tekenen, schilderen of grafisch werk;

beeldhouwen, boetseren, pottenbakken of sieraden maken; werken met textiel, wandkleden maken of weven. Amateurkunst op het gebied van muziek (POUDZM) is het bespelen van een muziekinstrument of zingen door vader, moeder of door beide ouders. De opleiding van de ouders (POPLOUD) is het gemiddelde van de hoogst afgemaakte opleidingen van vader en moeder. Ten slotte geeft de variabele OUDER aan of één van de ouders heeft meegewerkt aan een interview.

Tabel 5.2: Cultureel klimaat ouderlijk milieu en deelname aan een kunstzinnig examenvak

		beeldend vak N = 377	geen kunstvak N = 402	muziek N = 52	geen kunstvak N = 97
OUDER	gegevens ouders aanwezig	80.7 %	81.2 %	82.5 %	77.6 %
PVADER	hoger beroeps- of wetenschappelijk onderwijs vader	35.6 %	27.9 %	21.6 %	25.0 %
PMOEDER	hoger beroeps- of wetenschappelijk onderwijs moeder	15.1 %	9.9 %	21.2 %	7.5 %
OPLOUD	opleiding ouders	3.67	3.40	3.50	3.22
PVAKMUS	vader meerdere malen per jaar naar kunstmusea	29.0 %	17.7 %	13.7 %	15.1 %
PMOKMUS	moeder meerdere malen per jaar naar kunstmusea	33.5 %	21.1 %	13.5 %	17.9 %
PHOEVBO	ouders bezaten meer dan 50 boeken over kunst	7.2 %	5.1 %	5.9 %	5.3 %
PKUNST	receptieve cultuurdeelname ouders beeldende kunst	.19	-.14	-.18	-.26
PVACONC	meerdere malen per jaar naar klassiek concert vader	21.5 %	16.8 %	29.4 %	9.7 %
PMOCONC	meerdere malen per jaar naar klassiek concert moeder	23.3 %	19.7 %	30.8 %	11.6 %
PVALUIS	dagelijks klass. muziek op radio, grammofoon, band vader	11.5 %	10.8 %	21.6 %	8.6 %
PMOLUIS	dagelijks klass. muziek op radio, grammofoon, band moeder	14.5 %	12.7 %	21.2 %	9.5 %
PHOEVCD	ouders meer dan 100 platen, banden met klassieke muziek	5.1 %	4.0 %	11.5 %	3.2 %
PMUZIEK	receptieve cultuurdeelname ouders klassieke muziek	.07	-.08	.21	-.24
POUDTEK	ten minste één ouder tekenen, schilderen of grafisch werk	25.2 %	15.4 %	13.5 %	12.4 %
POUDBEE	ten minste één ouder beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	19.9 %	10.4 %	15.4 %	8.2 %
POUDTEX	ten minste één ouder textiele werkvormen	38.2 %	29.1 %	26.9 %	23.7 %
POUDBLD	produktieve cultuurdeelname ouders beeldende kunst	.90	.57	.56	.44
POUDZM	ten minste één ouder muziek of zang	38.7 %	27.9 %	34.6 %	24.7 %
POUDZM	produktieve cultuurdeelname ouders muziek	.51	.31	.44	.28
PATT1	houding ouder tegenover overdragen van kunst en cultuur	.13	-.11	.10	-.08
PATT2	houding ouder tegenover kunsteducatie	.18	-.19	.22	-.02

gegevensbron: ouders
Alleen oud-leerlingen van wie gegevens van de ouders bekend waren.
Indexen zijn gemiddelden van gestandaardiseerde scores.
beeldend vak (N = 377): oud-leerlingen met een beeldend vak (fbld=1)
geen kunstvak (N = 402): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor een beeldend vak (fdumvak = 0 en bldmog = 1)
muziek (N = 52): oud-leerlingen met het vak muziek (fmuz=1)
geen kunstvak (N = 97): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor het vak muziek (fdumvak = 0 en muzmog = 1))
69 leerlingen hebben examen gedaan in het vak muziek. De analyses zijn echter gebaseerd op 63 deelnemers aan het eindexamen muziek - van wie er van 52 gegevens van de ouders bekend waren - daar de opgave door de scholen van de examenjaren waarin muziek als examenvak werd aangeboden iets verschilt van de opgave van de examenjaren van de examenkandidaten muziek.

Receptieve cultuurdeelname op jonge leeftijd op het gebied van beeldende kunst wordt door één variabele gemeten: de frequentie van het bezoek aan musea voor beeldende kunst op 14-jarige leeftijd (MUS14). De frequentie waarmee op 14-jarige leeftijd concerten voor klassieke muziek werden bezocht geeft de receptieve cultuurdeelname op jonge leeftijd op het gebied van klassieke muziek weer (CON14). Voor de constructie van indicatoren voor produktieve cultuurdeelname op jonge leeftijd zijn naast frequenties van culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd ook andere variabelen beschikbaar. Per kunstdiscipline is aan de oud-leerlingen gevraagd of zij op dat gebied ooit weleens lessen hadden gevolgd en of ze deze activiteiten weleens in groepsverband beoefend hadden, en zo ja in welke periode(s) dit had plaatsgevonden. Periodes waarin in les- of groepsverband

amateurkunst werd beoefend vóór of tijdens het 14e jaar, kunnen beschouwd worden als een serieuze belangstelling van de leerling vóór hij of zij tot de keuze van een kunstzinnig vak kwam. De indicator voor de beeldende activiteiten van de leerling op 14-jarige leeftijd (BLDJONG) is daarom niet alleen een gemiddelde van de afzonderlijke frequenties op 14-jarige leeftijd van de drie beeldende kunstvormen tekenen (HVAAK05), beeldhouwen (HVAAK06) en textiele werkvormen (HVAAK07), maar ook van het aantal jaren dat elk van drie beeldende kunstvormen in les- of groepsverband beoefend werd vóór of tijdens het 14-de levensjaar (SUMTEK14, SUMBEE14, SUMTEX14). Evenzo is een indicator voor het beoefenen van muziek (MUZJONG) een gemiddelde van het aantal uren dat men op 14-jarige leeftijd muziek beoefende of zong (HVAAK12) en het aantal jaren dat men voor of tijdens zijn 14de levensjaar muziek of zang in les- of groepsverband heeft beoefend (SUMMUZ14).

Intellectuele vaardigheden

Van een deel van de scholen zijn eindexamenvakken en -cijfers verkregen. Cijfers voor de eindexamenvakken komen één of twee jaar ná de keuze van het vakkenpakket tot stand. Niettemin kan er uit deze gegevens een bruikbare maat berekend worden voor de intellectuele vaardigheden van een leerling wanneer aangenomen wordt dat de examencijfers en de cijfers die in voorgaande jaren behaald zijn niet veel uiteen zullen lopen. Deze aanname is niet bijzonder gewaagd. Het betekent dat zwakke leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs de zwakste waren, evenals dat de begaafde leerlingen er vanaf het begin bovenuit staken.

Tabel 5.3: Culturele activiteiten in de vroege levensloop en deelname aan een kunstzinnig examenvak

		beeldend vak N = 467	geen kunstvak N = 495	muziek N = 63	geen kunstvak N = 125
HVAAK00	wel eens museum voor beeldende kunst 14 jaar	51.8 %	29.6 %	27.4 %	27.1 %
HVAAK04	wel eens klassiek concert 14 jaar	14.7 %	9.9 %	32.3 %	9.2 %
HVAAK00	receptieve cultuurdeelname beeldende kunst 14 jaar	2.35	1.30	1.65	1.64
HVAAK04	receptieve cultuurdeelname klassieke muziek 14 jaar	1.34	1.10	1.81	1.23
HVAAK05	wel eens tekenen, schilderen, grafisch werk 14 jaar	56.0 %	15.2 %	18.0 %	14.0 %
HVAAK06	wel eens beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken 14 jaar	20.5 %	5.3 %	15.9 %	2.4 %
HVAAK07	wel eens textiele werkvormen 14 jaar	18.9 %	10.8 %	9.5 %	8.9 %
SUMTEK14	tekenen, schilderen, grafisch werk les/groep t/m 14 jaar	13.1 %	4.8 %	0 %	4.8 %
SUMBEE14	beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken les/groep t/m 14 jaar	11.3 %	5.1 %	7.9 %	5.6 %
SUMTEX14	textiele werkvormen les/groep t/m 14 jaar	4.5 %	3.2 %	4.8 %	1.6 %
BLDJONG	beeldende activiteiten op en vóór 14 jaar	.18	-.15	-.08	-.18
HVAAK12	wel eens muziek of zang	29.3 %	23.0 %	66.7 %	25.0 %
SUMMUZ14	muziek of zang in les/groep t/m 14 jaar	37.7 %	31.7 %	74.6 %	35.2 %
MUZJONG	muziekbeoefening op en vóór 14-jaar	.01	-.12	.96	-.03

gegevensbron: oud-leerlingen
Indexen zijn gemiddelden van gestandaardiseerde scores.
beeldend vak (N = 467): oud-leerlingen met een beeldend vak (fbld=1)
geen kunstvak (N = 495): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor een beeldend vak (fdumvak = 0 en bldmog = 1)
muziek (N = 63): oud-leerlingen met het vak muziek (fmuz=1)
geen kunstvak (N = 125): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor het vak muziek (fdumvak = 0 en muzmog = 1))

Cijfers hebben natuurlijk een betekenis in samenhang met het niveau waarop examen is gedaan. Een acht voor wiskunde op mavo-niveau betekent iets anders dan het zelfde cijfer op vwo-niveau. Het design, waarin de verdeling van de examenniveaus over de groep mèt en de groep zònder kunstzinnig vak nagenoeg gelijk is, houdt het examenniveau constant waardoor hiervan geen effecten te verwachten zijn op de keuze voor een kunstzinnig vak in het vakkenpakket. Het (gemeten) examenniveau in het voortgezet onderwijs (NIVO) maakt wel deel uit van de analyses en is gebaseerd op gegevens van de school.

Tabel 5.4: Intellectuele vaardigheden en deelname aan een kunstzinnig examenvak

		beeldend vak N = 467	geen kunstvak N = 495	muziek N = 63	geen kunstvak N = 125
LIJST	cijferlijst aanwezig	52.5 %	58.6 %	63.5 %	72.8 %
ALFALL	percentage alfavakken	42.3 %	34.4 %	42.9 %	32.8 %
BETALL	percentage betavakken	14.0 %	22.3 %	13.5 %	21.5 %
CYTOT	gemiddeld cijfer	6.6	6.7	6.9	6.7
FCALFA	alfa-leerling (factorscore)	.12	-.13	.18	-.16
FCCYFER	hoogte cijfers (factorscore)	-.04	.01	.20	.08
NIVO	examenniveau gecorrigeerd	4.71	4.74	4.94	4.97

gegevensbron: scholen
Indexen zijn gemiddelden van gestandaardiseerde scores.
beeldend vak (N = 467): oud-leerlingen met een beeldend vak (fbld=1)
geen kunstvak (N = 495): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor een beeldend vak (fdumvak = 0 en bldmog = 1)
muziek (N = 63): oud-leerlingen met het vak muziek (fmuz=1)
geen kunstvak (N = 125): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor het vak muziek (fdumvak = 0 en muzmog = 1))
Aan leerlingen die een vak niet in hun pakket hadden is bij het berekenen van de factorscores het gemiddelde cijfer (van de leerlingen die het vak wel hadden) voor dat vak toegekend.

De samenstelling van het vakkenpakket geeft aan in welke richting de capaciteiten van een leerling liggen: alfa of beta. Veel talen en geschiedenis vormen een typisch alfa-vakkenpakket, terwijl exacte vakken thuis horen in een beta-pakket. Omdat vakkenpakketten meestal niet uitsluitend alfa-of beta-vakken bevatten krijgt in de analyses ieder vakkenpakket een plaats op een continuüm waar zich aan de ene kant typische alfa-pakketten bevinden en aan de andere kant typische beta-pakketten.

De samenstelling van het vakkenpakket - alfa of beta - wordt weergegeven in net zoveel variabelen als er vakken zijn. Voor elk mogelijk vak[5] scoort een leerling een '1' als het deel uitmaakt van zijn examenpakket en een '0' wanneer dat niet het geval is. Daarnaast geven het percentage alfa-vakken (engels, frans, duits, geschiedenis) en het percentage beta-vakken (wiskunde, natuurkunde, scheikunde) in het vakkenpakket de richting van het vakkenpakket weer[6].

[5] Elk mogelijk vak: alleen de gangbare vakken in het algemeen voortgezet onderwijs zijn meegerekend. Vakken die specifiek waren voor een niveau - machineschrijven, verzorging (lbo), latijn, grieks (vwo) - zouden een vertekening opleveren omdat ze op sommige niveaus aangeboden werden en op andere niet.

[6] Het percentage alfa-vakken betekent voor leerlingen zonder kunstzinnig vak het aantal alfa-vakken ten opzichte van het totaal aantal vakken in het vakkenpakket; voor leerlingen met kunstzinnig vak betekent het het aantal alfa-vakken ten opzichte van het totaal aantal vakken in het vakkenpakket minus een. Hetzelfde geldt voor het percentage beta-vakken. Leerlingen met een kunstzinnig vak hebben immers sowieso een kleinere kans om een ander vak in hun vakkenpakket te hebben: er is al een plaats ingenomen door een kunstzinnig vak.

Uit de hierboven beschreven variabelen (behalve NIVO) zijn door middel van een factoranalyse twee maten voor de intellectuele capaciteiten van een leerling berekend. Op grond van de onderlinge samenhang worden in een factoranalyse een groot aantal variabelen samengevat in een klein aantal nieuwe variabelen: factoren. De factoren geven de gemeenschappelijke noemers van deze variabelen weer. In dit geval kunnen de variabelen het best beschreven worden in twee factoren die benoemd kunnen worden als: de mate waarin het vakkenpakket als alfa te kenschetsen is (FCALFA) en de examencijfers voor deze vakken (FCCYFER). Met andere woorden: een indicator die de mate aangeeft waarin een leerling een 'alfa-leerling' is, en een indicator voor de algemene intellectuele capaciteiten (tabel 5.4).

De moeilijkheid dat niet alle scholen cijferlijsten verstrekt hebben is ondervangen door de constructie van een variabele (LIJST) die aangeeft of er wel of niet een cijferlijst bekend was (van 579 leerlingen - 55.9 %). Respondenten van wie geen cijferlijst bekend was hebben de gemiddelde score gekregen op twee factoren die uit deze gegevens berekend zijn. Op deze manier tellen zoveel mogelijk waarnemingen mee terwijl gecontroleerd wordt voor verschillen tussen oud-leerlingen van wie wel en van wie geen cijferlijst beschikbaar is.

Andere factoren

Bekend uit eerder onderzoek (Haanstra & Van der Kamp, 1978; Hermans & Schönau, 1986) is dat kunstzinnige vakken vooral populair zijn bij meisjes. Een mogelijke verklaring is de sekse-specifieke keuze van vervolgopleidingen waar kunstzinnige vakken deel van uitmaken en de kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs derhalve een goede voorbereiding vormen. Ook in dit onderzoek verwachten we een oververtegenwoordiging van vrouwen onder de deelnemers aan een kunstzinnig examenvak.

Ook het jaar waarin de keuze voor een kunstzinnig vak tot stand gekomen is zou van invloed kunnen zijn op de keuze voor een kunstzinnig vak, maar doordat in het design het examenjaar min of meer constant gehouden

Tabel 5.5: Sekse en leeftijd en deelname aan een kunstzinnig examenvak

		beeldend vak N = 467	geen kunstvak N = 495	muziek N = 63	geen kunstvak N = 125
VROUW	vrouw	74.5 %	54.4 %	66.7 %	50.4 %
AGE	leeftijd	30	30	30	29

gegevensbron: scholen (leeftijd gecorrigeerd door oud-leerlingen)
beeldend vak (N = 467): oud-leerlingen met een beeldend vak (fbld=1)
geen kunstvak (N = 495): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor een beeldend vak (fdumvak = 0 en bldmog = 1)
muziek (N = 63): oud-leerlingen met het vak muziek (fmuz=1)
geen kunstvak (N = 125): oud-leerlingen zonder kunstzinnig vak maar met de keuzemogelijkheid voor het vak muziek (fdumvak = 0 en muzmog = 1))

is, zijn hier geen effecten van te verwachten worden. Sekse (SEKSE) en leeftijd (AGE) zijn gebaseerd op gegevens van de school (tabel 5.5).

Geldigheid van de variabelen

Een probleem in sociaal-wetenschappelijk onderzoek is het optreden van meetfouten. Onderscheiden worden toevallige fouten en systematische fouten.

Een enquêteur die de respondent niet goed verstaat, of een verkeerd antwoord door een respondent die het niet zo goed weet, zijn voorbeelden van toevallige afwijkingen. Bij deze fouten levert herhaling van dezelfde vraag een ander antwoord op. Het antwoord op de vraag naar vroegere culturele activiteiten zal de ene keer een onderschatting opleveren, terwijl de respondent bij herhaling van de vraag tot een hogere dan de werkelijke score zou kunnen komen. De mate waarin een meetinstrument onderhevig is aan toevallige meetfouten wordt ook wel de betrouwbaarheid van het meetinstrument genoemd[7]. Omdat het gaat om toevallige afwijkingen, levert bij meerdere herhalingen van dezelfde vraag het gemiddelde van de verschillende antwoorden een goede benadering van de werkelijke score op. Door gemiddelden te berekenen uit verschillende vragen naar hetzelfde gedrag kan dan ook een grotere betrouwbaarheid worden verkregen. Om de betrouwbaarheid van de metingen te vergroten is dan ook waar mogelijk gebruik gemaakt van indicatoren die berekend zijn uit verschillende variabelen.

Bij een systematische fout is er sprake van vertekening van een variabele in een bepaalde richting, waarbij ook herhaling van de meting steeds dezelfde vertekening oplevert. De grootte van deze vertekening kunnen we niet in beeld krijgen. Systematische vertekeningen zijn vooral ernstig wanneer de vertekening niet voor alle respondenten hetzelfde is. Metingen die onder invloed zouden kunnen staan van systematische fouten zijn de variabelen die het gedrag meten van de leerlingen op 14-jarige leeftijd. Deze variabelen zijn tot stand gekomen door aan de leerling zelf te vragen hoe vaak hij of zij op 14-jarige leeftijd cultuurvormen bezocht of amateurkunst beoefende. Het vermoeden bestaat dat culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd door sommige respondenten systematisch sterker overschat worden dan door andere, namelijk door respondenten die examen gedaan hebben in een kunstzinnig vak. In dat geval wordt er een kunstmatig verband gecreëerd tussen deelname aan een kunstzinnig vak en culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd.

Waarom zouden respondenten met een kunstzinnig vak in hun vakkenpakket hun culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd overdrijven? Bekend is dat respondenten de neiging hebben om hun huidige gedrag te projecteren op het gedrag van vroeger, en het gedrag in het verleden te overdrijven in de richting van het huidige gedrag. Dit betekent dat cultureel actieve personen de neiging hebben hun culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd te overschatten, terwijl cultureel minder actieve personen eerder geneigd zijn een onderschatting te geven van hun vroegere gedrag. Wanneer deelnemers aan de examens kunstzinnige vakken op het moment van ondervraging cultureel actiever zijn dan niet-deelnemers zullen zij als gevolg daarvan hun culturele activiteiten in het verleden sterker overdrijven. Er komt bovendien bij dat er gemakkelijk verwarring kan optreden tussen gedrag dat werkelijk in de vrije tijd werd beoefend en gedrag dat onderdeel was van een kunstzinnig vak. Het bezoeken van een uitvoering voor klassieke muziek in het kader van het vak muziek kan - zeker na zoveel jaren - gemakkelijk verward worden voor concertbezoek op eigen initiatief, terwijl tekenopdrachten als huiswerk voor het vak tekenen aangezien kunnen worden voor een activiteit in de vrije tijd. Vanwege deze verwarring kunnen respondenten met een kunstzinnig vak in hun examenpakket hun culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd gemakkelijk overschatten.

Deze mogelijke vertekening veroorzaakt niet alleen een overschatting op van de invloed van culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd, zowel op de keuze van een kunstzinnig vak als op latere cultuurdeelname, maar levert bovendien een onderschatting op van het effect van kunstzinnige examenvakken op de latere culturele

[7] Toevallige meetfouten in de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen leiden tot een onderschatting van R^2, het percentage verklaarde variantie. Een lage betrouwbaarheid van de onafhankelijke variabelen kan in multivariate analyses leiden tot een onder- of overschatting van de effecten van de onafhankelijke variabelen, ook de effecten van variabelen die wel betrouwbaar gemeten zijn kunnen door correlaties met onbetrouwbaar gemeten variabelen vertekend zijn. Toevallige fouten in de afhankelijke variabele leiden niet tot een vertekening in de ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten maar wel tot een onderschatting van de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten.

participatie. Deze systematische fouten werken dus ten nadele van de effecten van de kunstzinnige examenvakken: gevonden effecten zullen in werkelijkheid eerder groter dan kleiner zijn.

We moeten dus voorzichtig zijn met conclusies over de invloed van culturele activiteiten in de jeugd wanneer deze alleen gebaseerd zijn op variabelen die het gedrag op 14-jarige leeftijd beogen te meten. Over produktieve culturele activiteiten op jonge leeftijd zijn overigens sterkere conclusies te trekken dan over receptieve culturele activiteiten in de vroege levensloop. Variabelen met betrekking tot produktieve cultuurdeelname op jonge leeftijd zijn behalve uit de activiteiten op 14-jarige leeftijd namelijk geconstrueerd uit de periodes waarin de leerling culturele activiteiten in les- of groepsverband beoefende. De vraag naar de periodes waarin kunstzinnige activiteiten in les- of groepsverband (buiten school) werd beoefend had betrekking op de gehele levensloop waarbij de oud-leerling zelf de betreffende periodes moest reproduceren, waardoor minder snel overdrijving optreedt.

Omstandigheden in de vroege levensloop van de leerling kunnen op een meer geldige manier geïndiceerd worden door de aan ouders gevraagde culturele kenmerken van het ouderlijk gezin. Omdat ouders en leerling de vragen onafhankelijk van elkaar hebben beantwoord, kan een eventuele samenhang tussen huidige culturele participatie van de leerling en culturele activiteiten van de ouders vroeger niet berusten op een antwoordtendentie. In de cultuurdeelname van de ouders vroeger kan weliswaar een zekere vertekening optreden in de richting van hun huidige culturele participatie. Maar los van de te verwachten hoge correlatie tussen huidig en vroeger cultureel gedrag van de ouders vormt dit geen probleem, omdat het niet aannemelijk is dat ouders van leerlingen met een kunstzinnig vak in hun pakket hun eigen culturele activiteiten sterker zouden overschatten dan andere ouders. Een maat voor culturele kenmerken van leerlingen waarvan we meer zekerheid hebben over de geldigheid ervan, is er dus één op grond van de vragen die aan de ouders gesteld zijn over hun culturele activiteiten in de tijd dat de leerling nog thuis woonde. Hoewel hiermee het gedrag van de leerling zelf niet gevangen wordt, vloeit het gedrag van de leerling op jonge leeftijd toch voor een groot deel voort uit de culturele socialisatie door de ouders. Conclusies over de invloed van culturele socialisatie en vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek zijn dus sterker wanneer deze mede gebaseerd zijn op informatie die door de ouders verstrekt is.

5.2.2 Analyses

In deze paragraaf worden de eerder gemaakte veronderstellingen getoetst dat oud-leerlingen mèt en zònder kunstzinnig vak al vóór de aanvang van het examenprogramma van elkaar verschilden. Welke kenmerken van leerlingen hebben ertoe geleid dat zij een beeldend vak of muziek in hun eindexamenpakket gekozen hebben?

Deze vraag wordt beantwoord met behulp van regressie-analyses. Een regressie-model onderzoekt de gezamenlijke invloed van een aantal onafhankelijke variabelen op een afhankelijke variabele. In dit geval zijn er twéé afhankelijke variabelen: de keuze voor een beeldend examenvak en de keuze voor het vak muziek in het vakkenpakket. Omstandigheden in de vroege levensloop die de keuze voor een kunstzinnig vak hebben kunnen beïnvloeden vormen de onafhankelijke variabelen. Regressie-coëfficiënten geven de grootte van de effecten aan, onafhankelijk van de invloed van de andere variabelen in het model. Regressie-coëfficiënten worden getoetst op hun significantie. Een significante regressie-coëfficiënt betekent dat de invloed van de betreffende variabele met een bepaalde zekerheid verschilt van nul en dus niet berust op toeval. Weergegeven worden de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten die een vergelijking toelaten van verschillende variabelen en ons daarmee in staat stellen uitspraken doen over de relatieve invloed van verschillende omstandigheden. Het percentage verklaarde variantie (R^2 - onderaan de tabellen) geeft aan hoe groot de gezamenlijke invloed is van

[illegible]kelijke variabelen in het regressie-model. Vergelijking van het percentage verklaarde variantie van [illegible]ende regressie-modellen levert inzicht op in het belang van groepen variabelen.

In de tabellen 5.6 en 5.7 voeren we twee reeksen regressie-analyses uit: in tabel 5.6 onderzoeken we welke factoren de keuze voor een beeldend vak hebben bepaald; tabel 5.7 heeft betrekking op de keuze voor het vak muziek in het examenpakket.

In de eerste plaats onderzoeken we of de keuze voor een kunstzinnig vak gebonden is aan het geslacht en de [illegible] van de leerling (eerste kolom tabel 5.6 en 5.7). Zijn kunstzinnige vakken typische meisjesvakken? In tabel 5.6 zien we dat beeldende vakken inderdaad populairder zijn bij meisjes. Bij muziek treden geen [illegible]verschillen op. Muziek blijkt in het begin van de onderzoeksperiode wat vaker gekozen te zijn dan later [illegible] dat is het gevolg van de steekproeftrekking).

[illegible] kunstzinnige vakken vaker deel uit van een alfa-vakkenpakket? En op welke manier is de keuze van een [illegible]zinnig vak gekoppeld aan de behaalde examencijfers? In de tweede kolom van de tabellen 5.6 en 5.7 laat [illegible] positieve waarde van de richting van het vakkenpakket (FCALFA) zien dat de keuze van een kunstzinnig vak [illegible]eerd is met de alfa-richting. Zowel voor de beeldende vakken als voor het vak muziek geldt dat deze vakken vaker door 'alfa-leerlingen' in het vakkenpakket opgenomen zijn. De hoogte van de examencijfers (EXCYFER) heeft voor de keuze voor een beeldend vak en muziek een verschillende invloed. Voor de keuze van een beeldend vak doen de examencijfers er nauwelijks iets toe, terwijl muziek juist gekozen blijkt te zijn door leerlingen met hogere cijfers. Het vooroordeel dat kunstzinnige vakken een uitweg vormen voor zwakkere leerlingen om hun diploma te halen, wordt dan ook niet bevestigd.

In de derde kolom van de tabellen 5.6 en 5.7 onderzoeken we of het culturele klimaat in het ouderlijk milieu uitmaakt voor de keuze van een kunstzinnig vak. Zijn kunstzinnige vakken vaker gekozen door oud-leerlingen uit gezinnen waarin de ouders veel culturele activiteiten ontplooiden? In beide tabellen laat de verhoging van het percentage verklaarde variantie (R^2) in vergelijking met kolom 1 zien dat deelname aan beide kunstzinnige examenvakken afhangt van het ouderlijk milieu. De keuze van een beeldend vak blijkt beïnvloed te zijn door zowel de receptieve als de produktieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van beeldende kunst. Het effect van de receptieve culturele activiteiten van de ouders is het grootst: vooral leerlingen van wie de ouders kunstmusea bezochten en waar boeken over kunst in de kast te vinden waren blijken een beeldend vak te hebben gevolgd. De keuze van het vak muziek is afhankelijk van de receptieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van (klassiek) muziek, maar niet van muziekbeoefening door de ouders zelf. Oud-leerlingen met muziek als examenvak komen voornamelijk uit gezinnen waarvan de ouders uitvoeringen van klassieke muziek bezochten en waar klassieke muziek voorhanden was - op band of plaat - en beluisterd werd.

De negatieve invloed van receptieve muzikale activiteiten van de ouders op de keuze van een beeldend vak en van receptieve beeldende activiteiten van de ouders op de keuze van muziek kan als volgt verklaard worden. Wanneer zowel een beeldend vak als muziek gekozen kan worden, houdt de keuze voor een beeldend vak automatisch een negatieve keuze voor muziek in, en andersom. Er mag immers slechts één kunstzinnig vak in het examenpakket gekozen worden. Leerlingen uit milieus waar zowel op beeldend gebied als muzikaal gebied veel culturele activiteiten worden ondernomen en geneigd zijn beide vakken te kiezen worden gedwongen één van beide vakken te laten vallen. Doordat dit veel voorkomt (de samenhang tussen receptieve activiteiten van

de ouders op beeldend en muzikaal gebied bedraagt .62)[8] ontstaat een negatieve invloed van de receptieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van de andere discipline als het gekozen vak. Onverwacht is het significante positieve effect van het beoefenen van muziek door de ouders op de keuze voor een beeldend vak. De keuze voor een beeldend vak staat kennelijk niet alleen onder invloed van activiteiten op het gebied van beeldende kunst.

Zijn de beeldende vakken en muziek vooral gekozen door leerlingen die in hun vrije tijd al cultureel actief waren? Het percentage verklaarde variantie (R^2) dat in de laatste kolom behoorlijk gestegen is ten opzichte van de vorige kolom, wijst op een grote invloed van culturele activiteiten op jeugdige leeftijd. Met name op produktief gebied bevorderen culturele activiteiten de keuze voor een kunstzinnig vak binnen dezelfde discipline. Leerlingen blijken inderdaad vakken gekozen te hebben in het verlengde van hun vrijetijdsbesteding. Degenen die tekenden of boetseerden in hun vrije tijd maar ook degenen die in hun vrije tijd musea voor beeldende kunst bezochten, hebben deelgenomen aan het examen voor de beeldende vakken. Evenzo hebben leerlingen die een muziekinstrument bespeelden of zongen of - in mindere mate - luisterden naar klassieke muziek gekozen voor het vak muziek in hun examenpakket. Overigens moeten we de conclusies over culturele activiteiten in de jeugd enigszins relativeren, omdat er kans bestaat dat deze door systematische fouten een overschatting van de werkelijke effecten inhouden (zie blz. 14 en 15).

Culturele kenmerken van de ouders zijn minder belangrijk wanneer we het cultureel gedrag van de leerling op jonge leeftijd in ogenschouw nemen. Dit betekent dat het gedrag van de ouders inderdaad voor een deel fungeert als voorbeeld voor dat van hun kinderen. De keuze voor een beeldend vak wordt echter deels ook rechtstreeks door het cultureel gedrag van de ouders bepaald.

Wanneer we de relatieve invloed van verschillende kenmerken vergelijken dan zien we dat voor beide disciplines de culturele activiteiten op jonge leeftijd binnen dezelfde kunstdiscipline het belangrijkst zijn en dan vooral de produktieve culturele activiteiten op dat gebied. Wel moeten we de mogelijke systematische fouten van deze variabelen in gedachten houden, met name de variabelen die de receptieve culturele activiteiten van de leerling op jonge leeftijd weergeven. Echter, de conclusie dat leerlingen al vóór de keuze van het vakkenpakket verschilden in hun belangstelling voor kunst kan ook getrokken worden op basis van de invloed van culturele socialisatie in het ouderlijk milieu. Het receptieve culturele klimaat in het ouderlijk milieu oefent een grote invloed uit op de keuze van een kunstzinnig vak binnen dezelfde kunstdiscipline. Ten slotte gaat bij de beeldende vakken een groot effect uit van het geslacht. Los van andere kenmerken hebben vooral meisjes een beeldend vak gekozen[9].

Een vergelijking van de invloed van de kenmerken die geleid hebben tot de keuze van een beeldend vak en het vak muziek levert voor beide vakken grotendeels eenzelfde patroon op. Vooral leerlingen die al belangstelling hadden voor kunst, door culturele socialisatie in het ouderlijk milieu of tot uiting komend in culturele activiteiten op jonge leeftijd, hebben een kunstzinnig vak binnen dezelfde kunstdiscipline gekozen. Van de ouderkenmerken zijn vooral de receptieve activiteiten van invloed, terwijl van de activiteiten in de jeugd met name het zelf

[8] Dit verklaart meteen ook waarom dit verschijnsel niet optreedt bij de productieve cultuurdeelname van de ouders. De correlatie tussen productieve activiteiten van de ouders op beeldend en op muzikaal gebied bedraagt .26.

[9] Ook wanneer textiele werkvormen niet meegerekend wordt, en wanneer lbo-niveau buiten beschouwing gelaten wordt, blijven meisjes bij de beeldende vakken sterk oververtegenwoordigd.

Tabel 5.6: De keuze voor een beeldend vak in het vakkenpakket (FBLD). Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (N = 1009)

		1	2	3	4
SEKSE	vrouw	.173***	.138***	.138***	.121***
AGE	leeftijd	-.008	-.019	.001	.021
UYEAR	uitwonend	-.112**	-.111**	-.086*	-.066
LIJST	cijferlijst aanwezig		-.050	-.038	-.039
NIVO	examenniveau		-.031	-.054	-.062*
FCALFA	alfa-vakkenpakket		.092**	.084**	.062*
FCCYFER	cijfers		-.030	-.027	-.033
OUDER	interview ouders			-.005	-.009
POPLOUD	opleiding ouders			-.032	-.053
PKUNST	receptief beeldend ouders			.182***	.107*
PMUZIEK	receptief muziek ouders			-.102*	-.056
POUDBLD	beeldende activiteiten ouders			.079*	.052
POUDZM	muziekbeoefening ouders			.104**	.101**
MUS14	receptief beeldend jeugd				.152***
CON14	receptief muziek jeugd				-.056
BLDJONG	beeldende activiteiten jeugd				.204***
MUZJONG	muziekbeoefening jeugd				-.030
R^2		.050	.062	.104	.173

De keuze voor een beeldend vak was mogelijk voor 1021 leerlingen. 46 % deed examen in een beeldend vak.
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

beoefenen van belang is. Beide kunstzinnige vakken zijn vaker door alfa-leerlingen gekozen, terwijl muziek bovendien gekozen is door leerlingen met hogere cijfers. Een duidelijk verschil tussen de keuze van een beeldend vak en muziek is de rol die sekse gespeeld heeft. Bij de beeldende vakken is het geslacht een belangrijke factor geweest: vooral meisjes hebben één van deze vakken gekozen. Bij muziek is er geen effect gevonden: muziek is door jongens en meisjes ongeveer even vaak gekozen.

Tabel 5.7: De keuze voor het vak muziek in het vakkenpakket (FMUZ). Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (N = 275)

		1	2	3	4
SEKSE	vrouw	.048	.021	.021	-.029
AGE	leeftijd	.125*	.129	.139*	.137*
UYEAR	uitwonend	-.003	.016	.029	.017
LIJST	cijferlijst aanwezig		.019	.030	-.005
NIVO	examenniveau		-.047	-.066	-.107
FCALFA	alfa-vakkenpakket		.116	.097	.109
FCCYFER	cijfers		.097	.113	.122*
OUDER	interview ouders			.045	.031
POPLOUD	opleiding ouders			-.054	-.028
PKUNST	receptief beeldend ouders			-.176*	-.053
PMUZIEK	muziekbeoefening ouders			.293***	.118
POUDBLD	beeldende activiteiten ouders			.004	.065
POUDZM	muziekbeoefening ouders			.031	-.042
MUS14	receptief beeldend jeugd				-.122
CON14	receptief muziek jeugd				.154*
BLDJONG	beeldende activiteiten jeugd				-.045
MUZJONG	muziekbeoefening jeugd				.362***
R^2		.019	.036	.085	.253

De keuze voor muziek was mogelijk voor 279 leerlingen.
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

5.2.3 Conclusie

De conclusie is dat leerlingen mèt en leerlingen zònder kunstzinnig vak al van elkaar verschillen vóórdat ze hun vakkenpakket hebben gekozen.

Leerlingen met een kunstzinnig vak in hun pakket waren vóór die tijd al cultureel actiever. Leerlingen die een beeldend vak gekozen hebben onderscheidden zich vóór de vakkenkeuze al van andere leerlingen in hun gedrag op het gebied van beeldende kunst: ze beoefenden vaker beeldende activiteiten in hun vrije tijd en bezochten vaker musea voor beeldende kunst. Muziek is vooral gekozen door leerlingen die al een instrument bespeelden of zongen en al op jonge leeftijd concerten bezochten. De conclusie dat leerlingen mèt en leerlingen zònder kunstzinnig vak in hun pakket al van tevoren verschilden in hun belangstelling voor kunst, kan óók getrokken worden uit het cultureel klimaat van het ouderlijk gezin. Vooral de receptieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van beeldende kunst en muziek hebben de keuze van hun zoon of dochter voor een beeldend vak respectievelijk voor muziek bevorderd. Kortom, positieve selectie op grond van vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek heeft een belangrijke rol gespeeld bij de keuze van een kunstzinnig vak. Negatieve selectie blijkt niet te zijn opgetreden. Integendeel, muziek is juist door betere leerlingen gekozen. Daarnaast blijkt de keuze van een kunstzinnig vak gebonden te zijn aan alfa-vakkenpakketten. Ten slotte blijken de beeldende vakken typische 'meisjesvakken' te zijn, terwijl muziek ongeveer even vaak door meisjes als door jongens gekozen is.

Omdat oud-leerlingen mèt en zònder kunstvak vóór de keuze van het eindexamenpakket al van elkaar verschilden kunnen we in de navolgende analyses de latere cultuurdeelname van beide groepen niet direct met elkaar vergelijken. De oorzaken van de verschillen tussen beide groepen leerlingen kunnen namelijk ook de oorzaak zijn van verschillen in latere cultuurdeelname. Om te voorkomen dat verschillen in cultuurparticipatie tussen beide groepen ten onrechte worden toegeschreven aan het wel of niet gevolgd hebben van een kunstzinnig eindexamenvak, moeten we in de analyses van de effecten van de kunstzinnige vakken op latere cultuurdeelname rekening houden met de kenmerken die hebben geleid tot de keuze voor een kunstzinnig vak.

5.3 Deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken en receptieve cultuurdeelname

Op de scholen in dit onderzoek wordt tijdens de lessen in de kunstzinnige vakken gemiddeld een kwart (beeldende vakken) tot de helft (muziek) van de tijd besteed aan kunst- en muziekgeschiedenis. Tijdens de onderdelen kunstbeschouwing en muziekluisteren wordt geleerd hoe men kunstwerken of muziekstukken van anderen moet waarderen door er onder leiding van de docent naar te kijken of te luisteren en erover te praten. Ook worden in het kader van het lesprogramma bezoeken gebracht aan receptieve cultuurvormen. Bij de beeldende vakken gaat het om cultuurvormen op het gebied van beeldende kunst, zoals musea voor beeldende kunst en galeries; bij muziek worden muziekuitvoeringen bezocht. Met name vanwege de aandacht voor de receptieve kant van cultuurdeelname in de lessen kunnen effecten van de kunstzinnige vakken verwacht worden op latere receptieve culturele participatie.

In het eerste paragraaf hebben we het instructie-model geïntroduceerd dat verwacht dat de lessen in de kunstzinnige vakken leiden tot een hogere culturele participatie op latere leeftijd. Het instructie-model, specifiek toegepast op receptieve cultuurdeelname, stelt dat naarmate leerlingen meer geleerd hebben op het gebied van receptieve cultuurdeelname ze later ook vaker aan receptieve vormen van cultuur zullen deelnemen. Vooral de kunstdisciplines die direct aansluiten op de vergaarde achtergrondkennis zullen gewaardeerd worden. Door kennis van de kunstgeschiedenis, ervaring in het beschouwen van kunstwerken en de reflectie erop tijdens de

[illegible] hebben deelnemers aan de eindexamenprogramma's beeldende vakken beeldende kunst leren waarderen. [illegible] dan andere leerlingen zullen ze werk van beeldend kunstenaars willen bekijken en daarom vaker een [illegible] brengen aan een museum voor beeldende kunst of aan een galerie of zelfs werk van kunstenaars in hun [illegible] plaatsen. Evenzo zullen de deelnemers aan het examenvak muziek door kennis van muziekgeschiedenis en [illegible] ervaring in het luisteren naar verschillende muziekvormen in staat gesteld zijn te genieten van complexere [illegible] van muziek, waardoor het bijwonen van uitvoeringen van klassieke muziek voor hen een aangename [illegible]stoding is geworden.

Volgens het selectie-model werken verschillen in de vroege levensloop tussen leerlingen mèt en leerlingen zonder kunstzinnig vak die al bestonden voordat ze hun vakkenpakket samenstelden door in de culturele participatie op latere leeftijd. In de vorige paragraaf is aangetoond dat leerlingen die een kunstzinnig vak gekozen hebben al vóór aanvang van het examenprogramma een grotere belangstelling toonden op het gebied van beeldende kunst of muziek. Deze belangstelling kwam niet alleen tot uiting in hun eigen gedrag, maar ook in het gedrag van hun ouders in de tijd dat zij nog thuis woonden. De culturele bagage die men zodoende van [illegible] aan heeft opgedaan zal volgens het selectie-model met name binnen dezelfde kunstdiscipline leiden tot [illegible] grotere participatie op latere leeftijd, waardoor het effect van de kunstzinnige vakken op latere receptieve [illegible]deelname overschat wordt. Het selectie-model verwacht dan ook dat een positief effect van de kunstzinnige vakken verdwijnt wanneer rekening gehouden wordt met vroeg ontwikkelde belangstelling van de oud-leerling en de culturele socialisatie die hij ondergaan heeft in het ouderlijk milieu.

In de vorige paragraaf is aangetoond dat het vooroordeel niet opgaat dat kunstzinnige vakken gekozen zijn door zwakkere leerlingen die deelname aan een kunstzinnig vak beschouwen als een gemakkelijke uitweg om hun diploma te halen. Muziek bleek juist vaker door leerlingen met hogere cijfers te zijn gekozen. De richting van het vakkenpakket - alfa-beta - bleek ook in verband te staan met de keuze van een kunstzinnig vak: zowel beeldende vakken als muziek zijn vaker door alfa-abituriënten gekozen. Omdat volgens de informatietheorie receptieve vormen van cultuur - waar het plezier voornamelijk ontleend wordt aan het verwerken van culturele informatie - onder invloed staan van intellectuele capaciteiten, wordt op basis van onderzoeksbevindingen uit paragraaf 5.1 een afname van het effect van de kunstzinnige vakken verwacht wanneer de richting van het vakkenpakket en examencijfers constant worden gehouden.

De vraagstellingen uit paragraaf 5.1, toegepast op receptieve cultuurdeelname, luiden:

Nemen leerlingen die een kunstvak in hun eindexamenpakket hebben later vaker deel aan receptieve vormen van kunst dan leerlingen die geen examen hebben gedaan in een kunstvak? En doet het ertoe, gelet op de aard en de sterkte van de effecten, in welk kunstvak de leerlingen examen hebben gedaan?

En:

In welke mate is dat eventuele effect toe te schrijven aan de genoten kunstlessen? In welke mate wordt het overschat door positieve selectie op vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek, op de richting van het vakkenpakket en de hoogte van de cijfers?

5.3.1 Operationalisatie en variabelenconstructie

Huidige receptieve culturele participatie

Receptieve culturele participatie kan op verschillende manieren geoperationaliseerd worden. In het meeste onderzoek naar cultuurdeelname wordt receptieve cultuurdeelname geoperationaliseerd als een gemiddelde over een breed scala aan culturele activiteiten. De reden hiervoor is dat men door een groot aantal activiteiten te middelen unieke fluctuaties op de afzonderlijke variabelen eruit haalt en de gemeenschappelijk kern van verschillende culturele activiteiten overhoudt. In dit onderzoek ligt het niet voor de hand om verschillende culturele activiteiten samen te nemen. Het doel is immers om de effecten van kunstzinnige vakken te

Tabel 5.8: Receptieve cultuurdeelname en deelname aan een kunstzinnig examenvak

		beeldend vak N = 467	muziek N = 69	geen kunstvak N = 497
Cultureel uitgaansgedrag				
OOITO	ooit een museum voor beeldende kunst bezocht	89.9 %	69.6 %	67.9 %
AFGJAARO	in het afgelopen jaar een museum voor beeldende kunst bezocht	49.5 %	40.6 %	35.4 %
WANLAATO	laatste half jaar een museum voor beeldende kunst bezocht	31.5 %	20.3 %	18.4 %
SOORTKUO	laatste museum voor beeldende kunst betrof moderne kunst	22.2 %	14.7 %	13.1 %
GALERIE	in het afgelopen jaar een galerie bezocht	43.3 %	30.4 %	30.9 %
MUSKAART	bezit museumjaarkaart	15.8 %	17.4 %	15.2 %
OOIT4	ooit een klassiek concert bezocht	55.5 %	69.6 %	44.3 %
AFGJAAR4	in het afgelopen jaar een klassiek concert bezocht	27.4 %	44.9 %	20.2 %
WANLAAT4	laatste half jaar een klassiek concert bezocht	15.6 %	27.5 %	10.9 %
SOORTCO4	laatste klassieke concert betrof klassiek, modern of opera	24.7 %	39.7 %	17.7 %
Cultureel gedrag thuis				
TVKUNST	kijkt naar beeldende kunst op televisie	64.2 %	44.9 %	36.0 %
TVKLAS1	kijkt naar klassieke muziek op televisie	27.8 %	49.3 %	31.3 %
TVKLAS2	kijkt naar opera's en operettes op televisie	16.1 %	20.3 %	12.7 %
ARTOTHEE	is lid van een artotheek	6.4 %	5.8 %	4.4 %
KUNSTLEE	leest wel eens artikelen over kunst	79.0 %	62.3 %	52.9 %
ABOTIJDS	heeft abonnement op tijdschrift over kunst	10.1 %	8.7 %	3.8 %
BEZBOEK	bezit boeken over kunst	83.3 %	47.8 %	42.1 %
BEZSCHIL	bezit schilderijen	73.4 %	72.5 %	67.7 %
BEZVOORW	bezit andere kunstvoorwerpen	45.4 %	34.8 %	34.9 %
ATTKLAS	luistert wel eens naar klassieke kamer- en orkestmuziek	59.1 %	71.0 %	53.7 %
ATTMOD	luistert wel eens naar muziek van moderne componisten	22.3 %	42.0 %	20.4 %
ATTOPER	luistert wel eens naar opera- en operettemuziek	25.3 %	36.2 %	23.0 %
BEZKLAS	bezit platen, banden of cd's met klassiek kamer- en orkestmuziek	53.3 %	65.2 %	47.5 %
BEZMOD	bezit platen, banden of cd's met muziek van moderne componisten	12.2 %	27.5 %	10.3 %
BEZOPER	bezit platen, banden of cd's met opera- en operettemuziek	17.6 %	26.1 %	16.5 %
Houding tegenover moderne kunst				
eens met de uitspraken (alleen degenen die een mening hebben):				
UIT1	"Kunst is heel belangrijk als middel om tot denken aan te zetten"	79.4 %	73.6 %	59.4 %
UIT2	"Moderne kunst interesseert me niet, omdat meestal niet te zien is wat het voor moet stellen"	14.0 %	32.8 %	33.5 %
UIT3	"Als ik moderne kunst zie, denk ik vaak: 'dat kan mijn kleine broertje ook'"	29.1 %	45.6 %	50.7 %
UIT4	"Ik kijk graag naar moderne kunst, omdat dit vaak een interessante visie biedt op de wereld"	45.4 %	23.6 %	22.6 %

verwachten. Juist omdat de instructie zo specifiek gericht is op twee kunstdisciplines zijn er vooral effecten te verwachten op gedragingen binnen deze kunstdisciplines. Onderzocht worden dan ook de effecten van de kunstzinnige vakken op cultuurvormen binnen dezelfde twee kunstdisciplines: receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en receptieve cultuurdeelname op het gebied van klassieke muziek.

Receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en klassieke muziek beslaat een aantal samenlopende gedragsvormen, variërend van cultureel uitgaansgedrag tot cultuurconsumptie via de media (zie tabel 5.8).

Onderdeel van de receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst (ZKUNST) is in de eerste plaats het huidige bezoek aan musea voor beeldende kunst. Dit is gemeten door de respondent te vragen hoe vaak hij deze cultuurvorm bezocht had in de afgelopen twaalf maanden en zo ja, hoe lang geleden het laatste bezoek plaatsgevonden had. Wanneer het laatst bezochte museum een museum voor moderne kunst was, werd bovendien een hogere score toegekend. Verder is meegeteld de vraag hoe vaak de respondent in het afgelopen jaar galerieën had bezocht. Naast metingen van uitgaansgedrag zijn culturele gedragingen meegerekend die thuis plaatsvinden en die een interesse voor beeldende kunst laten zien: op televisie kijken naar programma's over beeldende kunst, lezen van artikelen over kunst, geabonneerd zijn op tijdschriften over kunst en bezit van boeken over kunst, schilderijen of andere kunstvoorwerpen.

Receptieve culturele participatie op het gebied van klassieke muziek (ZMUZIEK) wordt gevormd door het bezoek aan concerten voor klassieke muziek in het afgelopen jaar. Het laatst bezochte concert telt mee als dit een opera, operette, klassiek concert of een concert van serieuze muziek van moderne componisten betrof. Het luisteren naar klassieke muziek kan ook in de huiselijke omgeving plaatsvinden. Meegerekend zijn daarom verder: op televisie kijken naar uitvoeringen van klassieke muziek, naar opera's en operettes, luisteren en bezitten van platen, banden of cd's met klassieke muziek, muziek van moderne componisten of opera- en operettemuziek.

Houding ten opzichte van moderne kunst

Een andere vorm van receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst betreft geen gedrag, maar een houding: de houding ten opzichte van moderne kunst. Deze is gebaseerd op de mening van de respondent over vier uitspraken over moderne kunst (zie tabel 5.8). Dezelfde uitspraken zijn ook gesteld in het onderzoek naar de effecten van de Amsterdams Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen (Ranshuysen & Ganzeboom, 1993). Na hercodering van de twee negatief geformuleerde uitspraken (2 en 3) zijn de scores op de uitspraken waarover de respondent een mening had gemiddeld tot de variabele 'houding tegenover moderne kunst' (ZHMODERN).

Instructie

Volgens het instructiemodel heeft instructie op het gebied van kunst en cultuur een wezenlijke invloed op latere culturele participatie. De vorm van instructie die in dit onderzoek centraal staat zijn de examenprogramma's in de kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs. Waar in de vorige paragraaf onderzocht werd welke factoren geleid hebben tot de keuze van een kunstzinnig vak, worden in deze paragraaf de gevolgen van de kunstzinnige examenvakken onderzocht. De eindexamenprogramma's kunstzinnige vakken vormen de onafhankelijke variabelen. Hierbij is dezelfde tweedeling uit de vorige paragraaf aangehouden in deelname aan één van de beeldende vakken (FBLD) en deelname aan het vak muziek (FMUZ).

De hoeveelheid leerstof die tijdens de lessen in de kunstzinnige vakken behandeld wordt varieert. In de eerste plaats omdat het aantal jaren dat een kunstzinnig vak als examenvak gegeven wordt verschilt. Op lbo- en mavo-niveau is dit één jaar, terwijl de voorbereiding op het eindexamen bij havo en vwo twee jaar duurt (zie ook hoofdstuk 3). Ook treden, hoewel de eindtermen van examenprogramma's op een gegeven schoolniveau - behalve lbo - landelijk bepaald en dus per schoolniveau gelijk zijn, verschillen op tussen scholen in het aantal lesuren dat in de lessentabel voor de kunstzinnige vakken is ingeruimd. Verder bestaat er verschil in de nadruk die gelegd wordt op de receptieve kant van kunst. De aandacht die besteed wordt aan kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing, respectievelijk aan muziekgeschiedenis en luistervaardigheid is overeenkomstig de eindtermen van een schoolniveau, maar is daarnaast afhankelijk van de voorkeur van de docent. Docenten verschillen bovendien in het aantal receptieve culturele activiteiten dat zij tijdens de lessen met hun leerlingen ondernemen. Verwacht kan worden dat de plaats die receptieve culturele activiteiten tijdens de lessen innamen van invloed is op latere receptieve culturele participatie. Kortom, leerlingen met een kunstzinnig vak in hun vakkenpakket verschillen onderling in de hoeveelheid leerstof die ze hebben moeten verwerken en de manier waarop de door hen gevolgde lessen door de docent ingevuld werden. Deze verschillen worden weergegeven in twee 'treatment'-variabelen (AVAKBLD en AVAKMUZ), die beide gebaseerd zijn op gegevens verkregen van docenten kunstzinnige vakken. AVAKBLD en AVAKMUZ zijn gemiddelden van het aantal jaren dat het vak als examenvak is aangeboden, het aantal uren dat er in de lessentabel voor gereserveerd is, het percentage lestijd dat besteed werd aan kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing, respectievelijk aan muziekgeschiedenis en luistervaardigheid, en de mate waarin een negental verschillende receptieve culturele activiteiten ondernomen zijn.

Ook buiten het lesprogramma voor de kunstzinnige vakken vinden er op scholen culturele activiteiten plaats, zowel op receptief gebied als op produktief gebied (zie ook hoofdstuk 3). In principe zijn deze activiteiten bedoeld voor alle leerlingen: leerlingen van alle leerjaren met èn zonder kunstzinnig vak in hun examenpakket. Ook van deze activiteiten kan volgens het instructie-model een invloed uitgaan op latere culturele participatie. De mate waarin culturele activiteiten voor alle leerlingen worden georganiseerd wordt weergegeven in de variabele TOTKLIM. Deze is niet per school berekend, maar per schoolniveau, omdat op sommige scholengemeenschappen per niveau verschillende culturele activiteiten bleken te worden georganiseerd. Tot deze index behoren verschillende vormen van culturele activiteiten die in de onderzoeksperiode werden georganiseerd (eenentwintig receptieve en negen produktieve culturele activiteiten), de plaats die culturele activiteiten innamen in het onderwijs, en de voorzieningen die bestonden ten behoeve van de uitvoering van culturele activiteiten.

Vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek

Voor een vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst worden dezelfde indicatoren gebruikt als in paragraaf 5.2. Vier indexen voor culturele socialisatie in het ouderlijk gezin zijn berekend: receptieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van beeldende kunst (PKUNST) en klassieke muziek (PMUZIEK), het beoefenen van beeldende amateurkunst (POUDBLD), en het bespelen van een muziekinstrument of zingen door de ouders (POUDZM). Verder worden de opleiding van de ouders (POPLOUD) en de variabele (OUDER) die aangeeft of één van de ouders heeft meegewerkt aan een interview in de analyses betrokken.

Culturele activiteiten vóór of op het moment waarop de oud-leerlingen hun vakkenpakket hebben samengesteld zijn weergegeven in vier variabelen: receptieve cultuurdeelname op jonge leeftijd op het gebied van beeldende kunst (MUS14), op het gebied van klassieke muziek (CON14), het op jonge leeftijd beoefenen van beeldende activiteiten (BLDJONG) en het bespelen van een muziekinstrument of zingen (MUZJONG).

Naast culturele activiteiten van de ouders worden in de regressie-analyse van de houding tegenover moderne kunst normatieve kenmerken van het ouderlijk milieu opgenomen. Aan de ouders van de respondenten is een aantal uitspraken over het belang van kunst en kunsteducatie voorgelegd waarover zij hun mening moesten geven. Door middel van een factoranalyse zijn hieruit twee factoren geëxtraheerd die geïnterpreteerd kunnen worden als het belang dat de ouders toekennen aan het overdragen van kunst en cultuur (PATT1) en de mate waarin zij wensen dat deze overdracht op school plaatsvindt, met andere woorden hun houding tegenover kunsteducatie (PATT2). Respondenten van wie de ouders niet geïnterviewd zijn hebben een gemiddelde waarde gekregen op beide attitude-variabelen. De variabele OUDER corrigeert voor de aanwezigheid van een interview met één van de ouders.

Intellectuele vaardigheden

Net als in paragraaf 5.2 zijn intellectuele vaardigheden opgesplitst in de mate waarin een leerling een alfa-leerling is (FCALFA) en de hoogte van zijn examencijfers (FCCYFER). De variabele LIJST geeft aan of er een cijferlijst bekend was. Het examenniveau (NIVO) kan ook beschouwd worden als een indicator van intellectuele vaardigheden van leerlingen. Dat deze variabele (in paragraaf 5.2) nauwelijks invloed had op de keuze van een kunstzinnig vak werd veroorzaakt door het design waarin de verdeling van de opleidingsniveaus over de groep mèt en de groep zònder kunstzinnig vak nagenoeg gelijk is gehouden. Een eventueel verband tussen deelname aan het eindexamenprogramma in de kunstzinnige vakken en culturele participatie zal dan ook niet door het examenniveau verstoord worden. De intensiteit van het eindexamenprogramma (AVAKBLD en AVAKMUZ) hangt echter wèl met het examenniveau samen. Op hogere niveaus is de intensiteit van de kunstlessen hoger en wordt meer de nadruk gelegd op receptieve aspecten. De verwachting is dan ook dat het effect van de intensiteit van de lessen zal afnemen wanneer het examenniveau constant gehouden wordt. Daarnaast kan een afzonderlijk effect van het examenniveau verwacht worden op culturele participatie.

Andere factoren

Sekse (SEKSE) en leeftijd (AGE) zijn belangrijke controlevariabelen. Hoewel er met betrekking tot latere culturele participatie geen uitspraken gedaan zijn over de invloed van sekse, wordt deze variabele in deze analyses opgenomen vanwege de relatie met de vakkenkeuze. Ook leeftijd wordt constant gehouden, omdat er een effect van uit bleek te gaan op de keuze voor een kunstzinnig vak, hetgeen overigens een technische oorzaak had. Leeftijd kan namelijk ook invloed uitoefenen op latere culturele participatie, omdat het voor een groot deel overeenkomt met de levensfase waarin men verkeert. De oudere respondenten in deze onderzoeksgroep verkeren met een grotere waarschijnlijkheid in een levensfase waarin ze samenwonen of getrouwd zijn en kinderen hebben, hetgeen een remmende werking heeft op culturele participatie in uitgaansgelegenheden.

5.3.2 Analyses

In deze paragraaf worden de effecten van de kunstzinnige vakken op latere receptieve cultuurdeelname onderzocht. Eerst komt een breed scala aan culturele activiteiten op het gebied van beeldende kunst en muziek aan de orde, waartoe zowel uitgaansgedrag als culturele activiteiten in de huiselijke omgeving worden gerekend. Daarna onderzoeken we de effecten van de kunstzinnige vakken voor cultureel uitgaansgedrag alleen. Ten slotte gaan we na of deelnemers aan een kunstzinnig examenvak er een andere houding tegenover moderne kunst op na houden.

Receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en klassieke muziek

Zonder correctie voor selectie-mechanismen bestaan er behoorlijke effecten van de kunstzinnige vakken op de receptieve culturele participatie binnen dezelfde kunstdiscipline (eerste kolom tabel 5.9 en 5.10). Personen die examen hebben gedaan in een beeldend vak nemen meer deel aan activiteiten op het gebied van beeldende kunst dan anderen, terwijl deelnemers aan het vak muziek een grotere participatie vertonen op het gebied van klassieke muziek.

De relatie tussen instructie en later gedrag is binnen de beeldende-kunstdiscipline sterker dan binnen de muziekdiscipline. Niet alleen zijn de effecten van de beeldende vakken groter, maar ook het percentage verklaarde variantie (R^2) laat zien dat gedragingen op het gebied van beeldende kunst beter verklaard kunnen worden met variabelen uit het instructie-model dan activiteiten op het gebied van klassieke muziek. Voor een groot deel is dit het gevolg van het kleine aantal deelnemers aan het muziek in de steekproef. De werking van de beeldende vakken lijkt zich bovendien uit te strekken tot culturele participatie op het gebied van de klassieke muziek.

Hoewel de er dus verschillen in receptieve cultuurdeelname zijn aan te wijzen tussen leerlingen mèt en leerlingen zònder kunstzinnig vak, is het de vraag in hoeverre deze werkelijk het gevolg zijn van deelname aan de eindexamenprogramma's in de kunstzinnige vakken. In de navolgende analyses onderzoeken we de effecten van de kunstzinnige vakken onder constanthouding van andere omstandigheden in de vroege levensloop.

Toevoeging van sekse en leeftijd aan het model (tweede kolom tabel 5.9 en 5.10) doet de effecten van de kunstzinnige vakken niet veranderen. Het negatieve effect van sekse op receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst laat zien dat mannen op latere leeftijd een hogere participatie vertonen - dit ondanks het feit dat vooral meisjes een beeldend vak hadden gekozen. Ook activiteiten op het gebied van klassieke muziek worden frequenter door mannen ondernomen.

De 'treatment' van de beeldende vakken - aantal lessen en aandacht voor receptieve aspecten - lijkt in eerste instantie te leiden tot een hogere participatie in activiteiten op het gebied van beeldende kunst (derde kolom). In de vierde kolom verdwijnt het effect evenwel als gevolg van de toevoeging van het examenniveau, dat gedeeltelijk overeenkomt met de intensiteit van de lessen. Op hogere examenniveaus - havo en vwo - zijn de kunstzinnige vakken immers twee jaar een examenvak, waardoor het totaal aantal lessen binnen het examenprogramma een stuk groter is. Het culturele klimaat van de school is niet van invloed op latere receptieve cultuurdeelname.

Wanneer rekening gehouden wordt met intellectuele vaardigheden (vierde kolom van tabel 5.9 en 5.10) blijken de verschillen in receptieve participatie in klassieke muziek tussen deelnemers aan het examenvak muziek en hun schoolgenoten iets minder groot zijn. Dit is het gevolg van de selectie op de richting van het vakkenpakket en de behaalde cijfers bij de keuze van het vak muziek.

De verschillende indicatoren voor intellectuele vaardigheden blijken belangrijke predictoren te zijn voor receptieve culturele participatie: niet alleen is het percentage verklaarde variantie een stuk hoger geworden in vergelijking met de vorige kolom, maar ook verschillen alle drie de effecten[10] significant van nul. Vergelijken

[10] De variabele die aangeeft of er een cijferlijst bekend was (LIJST) is niet significant. Dit wijst erop dat de oud-leerlingen van wie een cijferlijst bekend was niet verschillen in hun cultuurdeelname op latere leeftijd dan leerlingen vanwie geen cijfers bekend waren.

[illegible] de relatieve invloed van de verschillende indicatoren voor intellectuele vaardigheden dan zien we dat het [illegible]niveau (NIVO) de grootste effecten heeft op latere receptieve cultuurdeelname. Naarmate leerlingen op [illegible] niveau eindexamen hebben gedaan vertonen ze op latere leeftijd een grotere participatie in receptieve [illegible] activiteiten, zowel op het gebied van beeldende kunst als op het gebied van klassieke muziek. Naast [illegible] examenniveau is cultuurdeelname gekoppeld aan de richting van het vakkenpakket (FCALFA) en de behaalde [illegible]cijfers (FCCYFER). Naarmate het vakkenpakket meer als een 'alfa-vakkenpakket' gekenschetst kan worden [illegible] men op latere leeftijd meer aan receptieve vormen van cultuur deel, zowel op het gebied van beeldende [illegible] als op het gebied van klassieke muziek. Bovendien zijn het binnen een examenniveau en onafhankelijk [illegible] het vakkenpakket de leerlingen met de hoogste cijfers die later de grootste cultuurparticipanten zijn.

[illegible] gebeurt er met de verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken [illegible] de invloed van het ouderlijk milieu constant wordt gehouden? Wanneer we kenmerken van het ouderlijk [illegible] in het model verdisconteren blijken de verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beeldende [illegible] duidelijk minder groot te zijn (vijfde kolom tabel 5.9 en 5.10). Een gedeelte van de verschillen tussen [illegible]-leerlingen mèt en zònder beeldende vak was dus te wijten aan het culturele klimaat in het ouderlijk gezin. [illegible] was ook al aangetoond in de vorige paragraaf: leerlingen die een kunstzinnig vak in hun pakket gekozen [illegible] komen veelal uit milieus waarin veel receptieve culturele activiteiten werden ondernomen.

Ook los van een stimulans tot deelname aan een kunstzinnig vak speelt het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu een grote rol bij verschillen in latere culturele participatie: het percentage verklaarde variantie (R^2) in beide vergelijkingen is een stuk groter na toevoeging van kenmerken van het ouderlijk milieu. Van de verschillende indicatoren voor het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu zijn receptieve culturele activiteiten van de ouders op het gebied van beeldende kunst het belangrijkst voor latere culturele participatie op het gebied van beeldende kunst. Binnen de muziek-discipline ligt het anders. Hier zijn de receptieve culturele activiteiten van de ouders zowel op het gebied van beeldende kunst als op het gebied van klassieke muziek van invloed op het latere gedrag. Opmerkelijk is dat de samenhang met receptieve beeldende activiteiten zelfs iets groter is dan die met receptieve activiteiten op het gebied van klassieke muziek. Overigens is nu het kleine effect van deelname aan een beeldend vak op receptieve cultuurdeelname op het gebied van muziek nagenoeg verdwenen. Dat oud-leerlingen met een beeldend vak actiever zijn op het gebied van klassieke muziek is dus puur het gevolg van het milieu waarin ze grootgebracht zijn. Voor beide disciplines geldt ten slotte dat produktieve activiteiten van de ouders niets te maken hebben met de latere receptieve culturele participatie van hun kinderen.

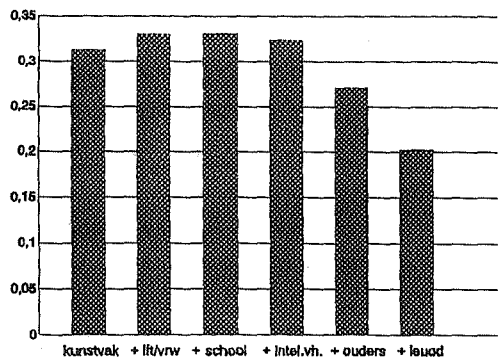
Een andere uitkomst is dat het effect van het behaald examenniveau fors afneemt na toevoeging van het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu. Socialisatievariabelen houden kennelijk verband met het behaalde opleidingsniveau. Dat kinderen uit culturele milieus het verder schoppen in het onderwijs is een niet onbekend gegeven (De Graaf, 1987). In het volgende hoofdstuk wordt het opleidingsniveau van leerlingen met en zonder kunstzinnig vak met elkaar vergeleken waarbij ook de invloed van het ouderlijk milieu aan de orde zal komen. Ten slotte moeten we nog een kanttekening maken over het significante effect van de variabele (OUDER) die aangeeft of er een ouder is geïnterviewd. Oud-leerlingen van wie één van de ouders heeft meegewerkt aan een telefonisch interview rapporteren een hogere cultuurdeelname. Kennelijk is het toch een enigszins selecte groep ouders geweest die heeft meegewerkt aan het telefonisch interview.

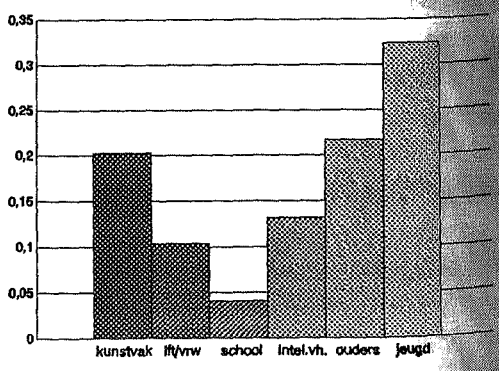
In hoeverre zijn culturele activiteiten in de vroege levensloop verantwoordelijk voor verschillen in participatie binnen twee kunstdisciplines later in het leven? Wanneer rekening gehouden wordt met culturele activiteiten van de leerling in de vroege levensloop blijken verschillen tussen oud-leerlingen mèt en zònder kunstzinnig vak minder uitgesproken te zijn (zesde kolom). Vooral verschillen in activiteiten op het gebied van klassieke muziek

Tabel 5.9: Receptieve participatie beeldende kunst (ZKUNST) en deelname examens kunstvakken (N = 1010)

		1	2	3	4	5	6
Kunstzinnige examenvakken (VAKKEN):		.313***	.330***	.331***	.324***	.271***	.203***
FBLD	examen beeldend vak	.321***	.338***	.338***	.330***	.276***	.204***
FMUZ	examen muziek	.037	.038	.033	.019	.023	.008
FBLD	(b)	(.644)	(.680)	(.679)	(.663)	(.554)	(.410)
FMUZ	(b)	(.148)	(.151)	(.134)	(.075)	(.092)	(.032)
Controlevariabelen (AGESEKS):			.132***	.114***	.097***	.094***	.104***
AGE	leeftijd		.056	.025	.003	.036	.046
SEKSE	vrouw		-.112***	-.105***	-.094**	-.085**	-.092***
UYEAR	uitwonend		.046	.051	.040	.015	.007
Culturele activiteiten school / kunstvak (SCHOOL):				.136***	.049	.033	.041
AVAKBLD	treatment beeldend vak			.096**	.036	.015	.004
AVAKMUZ	treatment muziek			.038	.035	.026	.017
TOTKLIM	cultureel klimaat school			.059	-.010	.009	.032
Intellectuele vaardigheden (INTEL):					.265***	.184***	.132***
NIVO	gemeten examenniveau				.226***	.142***	.102***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst				-.023	-.004	-.009
FCALFA	alfa-vakkenpakket				.090**	.080**	.060*
FCCYFER	hoogte cijfers				.078**	.073**	.052*
Cultureel klimaat ouderlijk milieu (OUDERS):						.329***	.217***
OUDER	interview ouders					.085**	.069**
POPLOUD	opleiding ouders					.088*	.055
PKUNST	receptief beeldend ouders					.277***	.194***
PMUZIEK	receptief muziek ouders					-.050	-.044
POUDBLD	produktief beeldend ouders					-.022	-.036
POUDZM	produktief muziek ouders					.055	.035
Culturele activiteiten in de jeugd (JEUGD):							.323***
MUS14	receptief beeldend jeugd						.247***
CON14	receptief muziek jeugd						.054
BLDJONG	produktief beldend jeugd						.111***
MUZJONG	produktief muziek jeugd						.040
R^2		.099	.116	.133	.189	.285	.363

Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers kunstvakken in receptieve participatie beeldende kunst:
* na contrôle voor selectie-mechanismen (grafische weergave eerste rij)
* vergeleken met verschillen door andere omsth. (grafische weergave Sheaf-coëff. kolom 6)



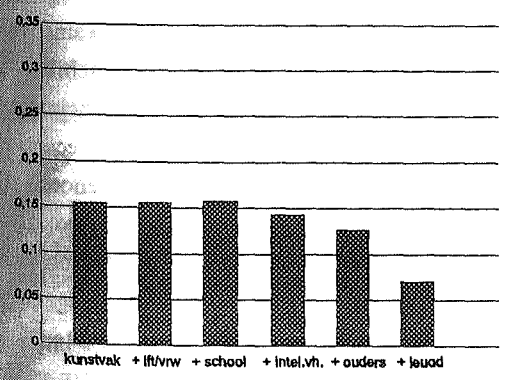


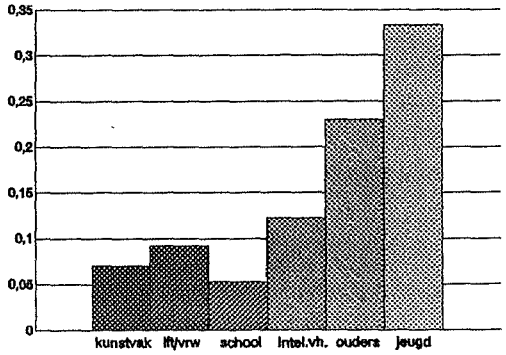
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05; gestandaardiseerde en ongestandaardiseerde (b) regressie-coëfficiënten; Vet: Sheaf-coëfficiënten (met ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten gewogen optelsom van betrokken variabelen

Tabel 5.10: Receptieve participatie klassieke muziek (ZMUZIEK) en deelname examens kunstvakken (N =1010)

		1	2	3	4	5	6
Kunstzinnige examenvakken (VAKKEN):		.154***	.156***	.158***	.143***	.126***	.070*
FBLD	examen beeldend vak	.075*	.087**	.087**	.078*	.030	-.003
FMUZ	examen muziek	.154***	.153***	.155***	.139***	.129***	.066*
FBLD	(b)	(.151)	(.175)	(.174)	(.157)	(.060)	(-.008)
FMUZ	(b)	(.616)	(.613)	(.620)	(.558)	(.516)	(.262)
Controlevariabelen (AGESEKS):			.114***	.110***	.094**	.088**	.092***
AGE	leeftijd		.042	.035	.016	.050	.052
SEXSE	vrouw		-.086**	-.085**	-.077*	-.065*	-.073*
UYEAR	uitwonend		.062	.062*	.053	.022	.015
Culturele activiteiten school / kunstvak (SCHOOL):				.048	.088**	.061*	.053
KVAKBLD	treatment beeldend vak			.042	-.009	-.032	-.038
KVAKMUZ	treatment muziek			.031	.027	.017	.018
FOTKLIM	cultureel klimaat school			-.011	-.073*	-.037	-.020
Intellectuele vaardigheden (INTEL):					.247***	.164***	.122***
NIVO	gemeten examenniveau				.194***	.105**	.066*
CIJBT	aanwezigheid cijferlijst				-.015	.003	.005
FCALFA	alfa-vakkenpakket				.096**	.085**	.070*
FCCYFER	hoogte cijfers				.088**	.084**	.067*
Cultureel klimaat ouderlijk milieu (OUDERS):						.348***	.230***
OUDER	interview ouders					.090**	.064*
POPLOUD	opleiding ouders					.066	.026
PKUNST	receptief beeldend ouders					.190***	.152***
PMUZIEK	receptief muziek ouders					.122**	.075*
POUDBLD	produktief beeldend ouders					-.033	-.032
POUDZM	produktief muziek ouders					.044	.012
Culturele activiteiten in de jeugd (JEUGD):							.333***
MUS14	receptief beeldend jeugd						.116***
CON14	receptief muziek jeugd						.241***
BLDJONG	produktief beeldend jeugd						.017
MUZJONG	produktief muziek jeugd						.096**
R^2		.024	.037	.039	.088	.195	.283

Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers kunstvakken in receptieve participatie klas. muziek:
* na contrôle voor selectie-mechanismen (grafische weergave eerste rij)
* vergeleken met verschillen door andere omsth. (grafische weergave Sheaf-coëff. kolom 6)





*** significant .001; ** significant .01; * significant .05; gestandaardiseerde en ongestandaardiseerde (b) regressie-coëfficiënten; Vet: Sheaf-coëfficiënten (met ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten gewogen optelsom van betrokken variabelen

tussen deelnemers en niet-deelnemers aan het examenvak muziek zijn klein geworden. Er blijft echter een effect bestaan dat significant van nul verschilt!

Culturele activiteiten in de vroege levensloop bevorderen latere receptieve culturele participatie binnen dezelfde kunstdiscipline. Respondenten die op 14-jarige leeftijd musea voor beeldende kunst bezochten of klassieke concerten bezochten, hebben dit gedrag op latere leeftijd voortgezet. Hoewel de effecten van de receptieve activiteiten ruim twee keer zo groot zijn, leidt ook het beoefenen van amateurkunst in de jeugd later tot een grotere receptieve culturele participatie binnen dezelfde discipline. Deze relatie werd eerder door Van Beek en Knulst (1991) verondersteld, maar kon niet aangetoond worden vanwege gebrek aan gegevens over cultuurdeelname in de vroege levensloop. Receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst op jonge leeftijd bevordert eveneens het latere gedrag op het gebied van klassieke muziek.

Doordat het gedrag van de leerlingen op jonge leeftijd sterk in verband staat met dat van de ouders, zien we binnen beide disciplines dat ook de effecten van gedragingen van de ouders een stuk kleiner worden. Echter, een zelfstandig effect van het gedrag van het cultureel klimaat van het ouderlijk milieu blijft bestaan. De invloed van de ouders beperkt zich dus niet alleen tot gedrag van hun kinderen op 14-jarige leeftijd, maar strekt zich uit tot de cultuurdeelname van hun kinderen later in het leven.

Bezien we de relatieve invloed van alle variabelen binnen de beeldende-kunst-discipline - zie ook rechter figuur in tabel 5.9 - dan zijn de effecten van de beeldende vakken relatief groot, zelfs ten opzichte van culturele activiteiten op jonge leeftijd. Dit is opmerkelijk als we in ogenschouw nemen dat de gedragingen op jonge leeftijd vertekend kunnen zijn in de richting van het huidige gedrag (zie paragraaf 5.2). Wel blijft de invloed op cultuurparticipatie ervan kleiner dan die van de totale invloed van het ouderlijk milieu. Binnen de muziek-discipline heeft deelname aan het examenvak muziek slechts een beperkte invloed op latere receptieve activiteiten op het gebied van klassieke muziek (zie rechter figuur in tabel 5.10). De invloed ervan is niet zo groot vergeleken bij andere omstandigheden uit de vroege levensloop. Het belang van deelname aan receptieve vormen van klassieke muziek in de jeugd is veel groter, terwijl ook het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu grotere verschillen in latere participatie teweeg brengt. Het effect van deelname aan het examenvak muziek blijft evenwel significant van nul verschillen. Dat is in de eerste plaats opmerkelijk vanwege mogelijke overschatting van de culturele activiteiten op 14-jarige leeftijd. In de tweede plaats is een significant effect veelzeggend vanwege de aard van de variabele: een relatief klein deel van de steekproef heeft deelgenomen aan het examenvak muziek, waardoor effecten van deze variabelen in gestandaardiseerde vorm sowieso klein zijn.

In hoeverre zijn nu latere verschillen daadwerkelijk het gevolg van deelname aan een kunstzinnig examenvak? Wanneer we omstandigheden in de vroege levensloop in ogenschouw nemen die latere verschillen in cultuurparticipatie veroorzaakt kunnen hebben, dan blijken er nog steeds verschillen in cultuurparticipatie te bestaan tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examens. Latere verschillen in receptieve cultuurdeelname tussen leerlingen die examen hebben gedaan in een kunstzinnig vak en hun schoolgenoten zijn bij de beeldende vakken voor ongeveer twee derde deel en bij muziek voor 40 % daadwerkelijk het gevolg van deelname aan de eindexamens. Het overige deel van deze verschillen berust op een schijneffect, veroorzaakt door positieve selectie voornamelijk op een vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst meegegeven door de ouders of zichtbaar in culturele activiteiten op jonge leeftijd. In de linker figuren in tabel 5.9 en 5.10 is duidelijk te zien hoe de effecten van de beeldende vakken en muziek kleiner worden na toevoeging van andere omstandigheden uit de vroege levensloop.

Tabellen 5.11 en 5.12 leveren een samenvatting van voorgaande bevindingen waarbij receptieve culturele activiteiten als rangscores weergegeven zijn. Alle respondenten zijn geordend op grond van hun receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en hebben een score gekregen overeenkomstig hun rangorde, waarbij de cultureel meest actieve persoon de score 100 heeft gekregen en de cultureel minst actieve de score 0. De getallen stellen de gemiddelde rangscore voor op receptieve cultuurdeelname voor niet-deelnemers en deelnemers aan een kunstzinnig vak, terwijl de derde kolom het verschil tussen beide groepen weergeeft. De eerste rij laat de verschillen tussen beide groepen zien zonder dat rekening gehouden is selectie-mechanismen; de tweede rij geeft de verschillen weer waarin de omstandigheden uit de vroege levensloop verdisconteerd zijn die verband houden met zowel de keuze van een kunstzinnig vak als met de receptieve culturele activiteiten op latere leeftijd.

Tabel 5.11: Receptieve cultuurdeelname beeldende kunst (KUNST) en deelname aan de eindexamens beeldende vakken. Rangscores (N = 1010)

	zonder eindexamen beeldende vakken	met eindexamen beeldende vakken	verschil
Receptieve cultuurdeelname beeldende kunst			
feitelijk deelname	41.7	60.2	18.5
deelname gecorrigeerd voor selectie	44.5	57.6	13.1

Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in tabel 5.9

Tabel 5.11 laat zien dat de receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst sterk uiteenloopt tussen deelnemers en niet-deelnemers aan een beeldend vak. Na correctie voor selectie-mechanismen blijken de verschillen minder groot te zijn maar nog duidelijk aanwezig: ongeveer twee derde keer zo groot. Hetzelfde geldt voor verschillen in receptieve cultuurdeelname op het gebied van klassieke muziek tussen wel en niet-deelnemers aan het examenvak muziek (tabel 5.12). Degenen die examen hebben gedaan in het vak muziek participeren op latere leeftijd meer in receptieve culturele activiteiten op het gebied van klassieke muziek dan hun schoolgenoten. Na contrôle voor selectie-mechanismen lopen de verschillen met ongeveer 60 % terug[11].

Tabel 5.12: Receptieve cultuurdeelname klassieke muziek (MUZIEK) en deelname aan de eindexamens muziek. Rangscores (N = 1010)

	zonder eindexamen muziek	met eindexamen muziek	verschil
Receptieve cultuurdeelname klassieke muziek			
feitelijk deelname	49.1	63.7	14.6
deelname gecorrigeerd voor selectie	49.7	59.5	9.8

Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in tabel 5.10

Op grond van deze bevindingen kunnen we concluderen dat de kunstzinnige vakken behoorlijke effecten hebben op receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en klassieke muziek.

[11] Gebaseerd op de resultaten van de regressie-analyse in tabel 5.10.

Receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en klassieke muziek: uitgaansgedrag

Bij de bovenstaande conclusies moet in aanmerking genomen worden dat tot receptieve cultuurdeelname niet alleen uitgaansgedrag maar ook cultuurdeelname in de huiselijke omgeving gerekend is. In bijlage 5.1 zijn de culturele activiteiten "thuis" buiten beschouwing gelaten en onderzoeken we de effecten voor cultureel uitgaansgedrag alleen: bezoek aan musea voor beeldende kunst (ZKMUSEUM), bezoek aan concerten voor klassieke muziek (ZCONCERT) en cultureel uitgaansgedrag in het algemeen: bezoek aan musea voor beeldende kunst, cultuurhistorische musea, schouwburg, bioscoop en concerten voor klassieke muziek (ZUITGAAN).

Tabel 5.13: Cultureel uitgaan (UITGAAN) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Rangscores (N = 1010)

	zonder eindexamen beeldende vakken	met eindexamen beeldende vakken	verschil
Bezoek musea voor beeldende kunst (KMUSEUM)			
feitelijk deelname	46.2	54.7	8.5
deelname gecorrigeerd voor selectie	48.3	52.5	4.2
	zonder eindexamen muziek	met eindexamen muziek	verschil
Bezoek concerten voor klassieke muziek (CONCERT)			
feitelijk deelname	49.3	60.5	11.2
deelname gecorrigeerd voor selectie	49.7	56.7	7.0
	zonder eindexamen kunstzinnige vakken	met eindexamen kunstzinnige vakken	verschil
Cultureel uitgaan (UITGAAN)			
feitelijk deelname	47.0	52.8	5.8
deelname gecorrigeerd voor selectie	49.9	50.8	0.9

Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in bijlage 5.1

Tabel 5.13 laat verschillen in cultureel uitgaansgedrag tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken zien. Voor alle vormen van cultureel uitgaansgedrag geldt dat verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers minder groot zijn dan verschillen in receptieve cultuurdeelname met inbegrip van cultureel gedrag thuis. Bovendien worden de bestaande verschillen na correctie voor selectie-mechanismen een stuk kleiner. Bij cultureel uitgaansgedrag dat in het verlengde ligt van het gevolgde examenvak blijft evenwel een verschil bestaan, dat statistisch ook significant is (bijlage 5.1). Ex-examenkandidaten van de beeldende vakken bezoeken op latere leeftijd vaker musea voor beeldende kunst dan hun schoolgenoten, terwijl deelnemers aan het examenprogramma muziek vaker concerten voor klassieke muziek bijwonen. Bezien we het bezoek aan vijf culturele uitgaansgelegenheden tegelijk dan blijken deelnemers aan de kunstzinnige vakken na correctie voor selectie-mechanismen niet vaker cultureel uit te gaan dan hun schoolgenoten. Voor cultureel uitgaansgedrag hebben de kunstzinnige examenvakken dus een discipline-specifieke werking.

[illegible] tegenover moderne kunst

[illegible]lingen die examen hebben gedaan in één van de beeldende vakken staan een stuk positiever tegenover [illegible] kunst dan degenen zonder beeldend vak in hun examenpakket (bijlage 5.2: eerste kolom). De vraag [illegible] hier in hoeverre deze verschillen blijven bestaan wanneer we selectie-mechanismen in het model [illegible]conteren.

[illegible] in de houding tegenover moderne kunst blijven nagenoeg even groot wanneer we rekening houden [illegible] sekse en met het cultureel klimaat van de school (kolom 2 en 3). Zonder correctie voor intellectuele [illegible]digheden lijken mannen een iets positievere houding ten opzichte van moderne kunst te ventileren dan [illegible] en lijkt ook het culturele klimaat van de school de houding tegenover moderne kunst te beïnvloeden, [illegible] zijn schijneffecten. Beide verdwijnen wanneer het examenniveau, de richting van het vakkenpakket [illegible] behaalde examencijfers in ogenschouw genomen worden.

[illegible]name aan de beeldende vakken blijft grote verschillen in de latere houding tegenover moderne kunst [illegible]zaken wanneer rekening gehouden wordt met intellectuele vaardigheden (kolom 4). Wel is het niveau [illegible] men examen heeft gedaan ook een belangrijke predictor: naarmate men op een hoger niveau examen [illegible] gedaan, des te positiever men staat tegenover moderne kunst. Binnen een gegeven niveau blijken [illegible]endien degenen met de hoogste cijfers moderne kunst meer te waarderen, maar is de richting van het [illegible]kenpakket - alfa of beta - nauwelijks van invloed.

Los van deelname aan een beeldend vak en het niveau waarop examen is gedaan blijkt de houding van de ouders over het belang van kunst tijdens de opvoeding en kunsteducatie op school van betekenis te zijn voor de houding van hun zoon of dochter tegenover moderne kunst, ook na toevoeging van achtergronds- en gedragskenmerken van de ouders (bijlage 5.2: kolom 5 en 6).

Tenslotte blijft het verschil tussen oud-leerlingen mèt en zònder beeldend examenvak in de wijze waarop ze tegenover moderne kunst staan bestaan, wanneer rekening gehouden wordt met culturele activiteiten in de vroege levensloop. Sterker nog, wanneer we de invloed van alle variabelen vergelijken dan maakt deelname aan een beeldend vak bijna evenveel uit als culturele activiteiten in de jeugd.

Samenvattend staan oud-leerlingen die examen hebben gedaan in een beeldend vak later positiever tegenover moderne kunst dan hun schoolgenoten, ook na correctie voor selectie-mechanismen (tabel 5.14). In de houding tegenover moderne kunst kan ongeveer twee derde deel van de positievere houding van deelnemers aan de beeldende vakken daadwerkelijk toegeschreven worden aan het gevolgd hebben van deze examenprogramma's.

Tabel 5.14: Houding tegenover moderne kunst (HMODERN) en deelname aan de eindexamens beeldende vakken. Rangscores (N = 1010)

	zonder eindexamen beeldende vakken	met eindexamen beeldende vakken	verschil
Houding moderne kunst			
feitelijk deelname	42.9	58.6	16.3
houding gecorrigeerd voor selectie	45.0	56.7	11.7

Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in bijlage 5.2

Los van de vraag of men wel of niet examen heeft gedaan in een beeldend vak kunnen degenen die op een hoger niveau examen hebben gedaan in het voortgezet onderwijs moderne kunst meer waarderen, evenals - zij het in mindere mate - degenen met de hoogste examencijfers. In tegenstelling tot receptieve culturele participatie maakt het voor de houding tegenover kunst niet uit of men een alfa- of een beta-vakkenpakket heeft. Wel dragen de culturele activiteiten op het gebied van beeldende kunst op jonge leeftijd bij aan een positieve houding tegenover moderne kunst op latere leeftijd. De invloed van het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu blijkt voor een deel via activiteiten op jonge leeftijd op het gebied van beeldende kunst te verlopen, maar ook het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu en de houding van de ouders over het belang van kunst tijdens de opvoeding en op school veroorzaken verschillen in latere houding tegenover moderne kunst.

5.3.3 Conclusie

Binnen receptieve culturele participatie zijn twee disciplines onderscheiden die inhoudelijk overeenkomen met de tweedeling in de kunstzinnige vakken: beeldende kunst en klassieke muziek. Op beide gebieden is de participatie in receptieve culturele activiteiten in jaar voorafgaand aan het onderzoek onderzocht, waartoe naast cultureel uitgaansgedrag cultuurdeelname via de media of afspeelapparatuur en het bezit van beeldende kunst en muziek zijn gerekend. Op het gebied van beeldende kunst is bovendien de houding ten opzichte van moderne kunst bekeken.

De conclusie luidt dat oud-leerlingen die hebben deelgenomen aan het eindexamenprogramma van één van de kunstzinnige vakken zo'n tien tot twintig jaar later meer participeren in receptieve vormen van cultuur binnen de discipline van het gevolgde vak dan oud-leerlingen zonder zo'n vak in hun examenpakket.

Opgemerkt dient te worden dat de grootte van de effecten samenhangt met de wijze waarop receptieve culturele participatie is geoperationaliseerd. Wanneer alleen cultureel uitgaansgedrag beschouwd wordt zijn de effecten een stuk kleiner, maar ook dan geven binnen dezelfde kunstdiscipline de kunstzinnige examenvakken significante verschillen in latere culturele participatie te zien.

Verschillen tussen beide groepen oud-leerlingen worden voor een deel veroorzaakt door selectie-mechanismen: omstandigheden in de vroege levensloop die geleid hebben tot deelname aan één van de kunstzinnige vakken en die ook latere cultuurdeelname beïnvloeden. Verschillen in latere culturele participatie binnen dezelfde discipline als waarin het examenvak werd gevolgd worden bij de beeldende vakken voor een derde deel en bij muziek voor ongeveer 60 % door selectie-mechanismen veroorzaakt. Het overige deel kan daadwerkelijk aan de kunstzinnige vakken worden toegeschreven. Ook verschillen in de houding tegenover moderne kunst tussen deelnemers en niet-deelnemers aan een beeldend examenvak worden voor een derde deel veroorzaakt door selectie-mechanismen; ook hier kan dus twee-derde deel van de verschillen kan op conto van de beeldende vakken worden geschreven.

Ten opzichte van andere omstandigheden in de vroege levensloop verschilt de invloed van beide kunstzinnige vakken in beide kunstdiciplines. Receptieve cultuurdeelname op het gebied van beeldende kunst en klassieke muziek wordt voor het grootste deel bepaald door culturele activiteiten in jeugd. Voor een deel vloeien deze activiteiten voort uit het cultureel klimaat van het ouderlijk milieu. Het ouderlijk milieu heeft naast deze indirecte invloed ook een directe invloed op het latere culturele gedrag van hun kinderen. De totale invloed van het ouderlijk milieu veroorzaakt de grootste verschillen in latere receptieve cultuurdeelname. Verder veroorzaakt deelname aan de examens in de beeldende vakken relatief grotere verschillen in receptieve participatie in beeldende kunst dan deelname aan het examenvak muziek in receptieve participatie in klassieke muziek.

[illegible]ert deelname aan het examenvak muziek naspeurbare verschillen op in latere receptieve [illegible] het gebied van klassieke muziek. Bovendien is het kleine effect van het examenvak muziek deels [illegible] de kleine groep deelnemers aan het vak muziek. Naast het ouderlijk milieu en deelname aan een [illegible] vak hebben ook het examenniveau in het voortgezet onderwijs, het vakkenpakket en de behaalde [illegible] alle een zelfstandige invloed op latere receptieve cultuurdeelname, zowel op het gebied van [illegible] als op het gebied van klassieke muziek.

[illegible] aan de eindexamens kunstzinnige vakken en produktieve cultuurdeelname

[illegible] de eindexamens in de kunstzinnige vakken het receptieve deel van de vakken even zwaar weegt als [illegible] deel, wordt tijdens de lessen in de kunstzinnige examenvakken de meeste tijd besteed aan het [illegible] van kunst. Tijdens het produktief werken aan opdrachten worden praktische vaardigheden geleerd [illegible] van materialen en het toepassen van verschillende technieken. Hierbij worden niet alleen de [illegible] zelf beoordeeld. Leerlingen leren ook na te denken over het creatief proces gedurende welk hun [illegible] ontwikkeling komt. Bij elke stap die ze zetten leren ze te verwoorden hoe ze dit doen en aan te [illegible] ze bepaalde keuzes maken: ze leren te reflecteren op hun eigen werk. Vanwege de nadruk op [illegible] van kunst in de lessen kunnen met name op latere produktieve culturele participatie effecten [illegible]nige vakken verwacht worden.

[illegible] materialen en technieken en de toepassing daarvan op de eigen werkstukken en ook de manier [illegible] tot een werkstuk komt, geleerd tijdens de lessen in de beeldende vakken, zijn volgens het instructie- [illegible] oorzaak van een grotere participatie in beeldende activiteiten van deelnemers aan de [illegible]programma's in de kunstzinnige vakken. Omdat elk vak de toepassing van vakspecifieke materialen [illegible] benadrukt, worden van de drie beeldende vakken afzonderlijk de sterkste effecten verwacht op [illegible] activiteit die er direct mee in verband staat: van het vak tekenen op beeldende activiteiten in het [illegible] van het vak handenarbeid op beeldende activiteiten in het drie-dimensionale vlak, en van het vak [illegible]vormen op beeldende activiteiten die textiel als voornaamste materiaal gebruiken. Tijdens het vak [illegible] de leerlingen in het bespelen van een muziekinstrument of in het gebruiken van hun stem. Van [illegible] instructie verwacht het instructie-model een invloed op latere activiteiten op het gebied van

[illegible] selectie-model stelt dat verschillen in de vroege levensloop tussen leerlingen mèt en leerlingen zònder [illegible] vak de oorzaak zijn van verschillen in latere cultuurdeelname. Vroeg ontwikkelde belangstelling [illegible] kunst of muziek en ook de ervaring die men heeft opgedaan in het ouderlijk milieu op het gebied [illegible]arkunst leiden volgens het selectie-model zowel tot deelname aan een kunstzinnig vak als tot grotere [illegible] later op het gebied van amateurkunst. Wanneer leerlingen met een kunstzinnig vak actiever zijn op [illegible] van amateurkunst is dit volgens het selectie-model dan ook niet te danken aan deelname aan een [illegible] vak maar aan omstandigheden in de vroege levensloop. Een positief effect van de kunstzinnige [illegible] zal volgens deze verklaring verdwijnen wanneer rekening gehouden wordt met vroeg ontwikkelde [illegible] en de culturele socialisatie in het ouderlijk milieu.

[illegible]ondersteld wordt dat produktieve cultuurdeelname minder onder invloed staat van intellectuele vaardigheden - [illegible]niveau, vakkenpakket en cijfers - dan receptieve cultuurdeelname. Waar receptieve cultuurdeelname [illegible] bestaat uit het verwerken van culturele informatie, doet het beoefenen van amateurkunst voor een [illegible]grijk deel een beroep op de toepassing van materialen en technieken. De bevinding uit paragraaf 5.2 dat [illegible] voor een kunstzinnig vak mede bepaald wordt door de richting van het vakkenpakket en de behaalde

examencijfers zal daarom minder gevolgen hebben voor de effecten van kunstzinnige vakken op de beoefening van amateurkunst.

We onderzoeken de vraagstellingen uit paragraaf 5.1:

Nemen leerlingen die een kunstvak in hun eindexamenpakket hebben later vaker deel aan produktieve vormen van kunst dan leerlingen die geen examen hebben gedaan in een kunstvak? En doet het ertoe, gelet op de aard en de sterkte van de effecten, in welk kunstvak de leerlingen examen hebben gedaan?

En:

In welke mate is dat eventuele effect toe te schrijven aan de genoten kunstlessen? In welke mate wordt het overschat door selectie op vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek of op richting van het vakkenpakket en de hoogte van de cijfers?

5.4.1 Operationalisatie en variabelenconstructie

Huidige produktieve culturele participatie

Het beoefenen van amateurkunst delen we - net als receptieve culturele participatie - op in twee disciplines: het gedrag op het gebied van beeldende kunst en het gedrag op het gebied van klassieke muziek. Daarnaast kan het beoefenen van beeldende kunst onderscheiden worden in activiteiten in het platte vlak (tekenen, schilderen grafisch werk), in de drie-dimensionale ruimte (beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken) en in textiele werkvormen (werken met textiel, wandkleden maken, weven). Bij het beoefenen van muziek kan een onderscheid gemaakt worden in verschillende muziekinstrumenten en het beoefenen van zang.

De mate waarin oud-leerlingen op het moment van onderzoek amateurkunst beoefenen, is per kunstvorm berekend uit drie indicatoren. In de eerste plaats maken er twee directe vragen deel van uit: hoe vaak de activiteiten beoefend zijn (bij beeldende activiteiten: niet, soms of vaak; bij muziek aantal uren per week) en wanneer ze voor het laatst beoefend zijn. Daarnaast wordt er een geconstrueerde variabele toe gerekend die aangeeft of de respondent in het afgelopen jaar de betreffende vorm van amateurkunst in les of groep beoefend heeft, hetgeen als een indicator beschouwd kan worden voor de mate waarin een persoon een serieuze beoefenaar is (zie ook tabel 5.15). Omdat het in deze paragraaf om amateurkunst gaat zijn alle professionele beeldend kunstenaars (53) en musici (30) uitgesloten van de analyses.

Het gemiddelde van bovengenoemde (gestandaardiseerde) indicatoren levert voor vier kunstvormen de intensiteit op waarin amateurkunst het afgelopen jaar is beoefend: tekenen, schilderen of grafisch werk (ZHOBTEK), beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken (ZHOBBEE), textiele werkvormen (werken met textiel), wandkleden maken, weven (ZHOBTEX). Samen vormen ZHOBTEK ZHOBBEE en ZHOBTEX de variabele zhobbld: de intensiteit waarmee in het afgelopen jaar beeldende activiteiten zijn beoefend. Zingen of het bespelen van een muziekinstrument (ZHOBMUZ) verwijst naar de tijd die men in het afgelopen jaar besteed heeft aan het beoefenen van muziek zonder onderscheid te maken in verschillende muziekinstrumenten. Dit doen de variabelen FZANG, FPIANO, FTOK en FBLA die het aantal uren weergeven dat het afgelopen jaar besteed is aan zang en het

bespelen van de piano, een tokkelinstrument of een blaasinstrument[12].

Instructie

Omdat het beoefenen van beeldende activiteiten onderverdeeld is in drie gebieden die inhoudelijk het meest overeenkomen met de kunstzinnige vakken - activiteiten in het platte vlak, in de drie-dimensionale ruimte en textiele werkvormen - kunnen de effecten van de verschillende beeldende vakken ook afzonderlijk getoetst worden. Naast deelname aan een beeldend vak (FBLD), worden ook deelname aan het vak tekenen (FTEK) en handenarbeid (FHAN) afzonderlijk gerelateerd aan de onderscheiden kunstdisciplines; het vak textiele werkvormen kent hiervoor te weinig deelnemers. Deelname aan het vak muziek (FMUZ) is dezelfde variabele als in de voorgaande analyses, evenals de beide treatment-variabelen (AVAKBLD en AVAKMUZ), en het cultureel klimaat van de school (TOTKLIM).

Tabel 5.15: Produktieve cultuurdeelname en deelname aan een kunstzinnig vak

	beeldend vak N = 467	muziek N = 69	geen kunstvak N = 497
doit als hobby:			
DOITTEK tekenen, schilderen of grafisch werk	75.6 %	26.1 %	30.6 %
DOITBEE beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	43.9 %	24.6 %	19.5 %
DOITTEX werken met textiel (text. werkvormen) wandkleden maken, weven	41.5 %	21.7 %	27.6 %
DOITMUZ zingen of een muziekinstrument bespelen	50.7 %	87.0 %	42.3 %
in afgelopen jaar soms of regelmatig:			
TEKJA tekenen, schilderen of grafisch werk	45.2 %	18.8 %	12.9 %
BEEJA beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	13.7 %	7.2 %	5.2 %
TEXJA werken met textiel (text. werkvormen) wandkleden maken, weven	27.6 %	17.4 %	17.5 %
MUZJA zingen of een muziekinstrument bespelen	21.8 %	59.4 %	17.5 %
laatste keer niet langer dan half jaar geleden:			
TEKLA tekenen, schilderen of grafisch werk	41.8 %	17.4 %	12.3 %
BEELA beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	12.2 %	7.2 %	4.8 %
TEXLA werken met textiel (text. werkvormen) wandkleden maken, weven	25.3 %	15.9 %	16.5 %
MUZLA zingen of een muziekinstrument bespelemn	21.0 %	59.4 %	17.3 %
laatste jaar beoefend in les- of groepsverband:			
SERTEK tekenen, schilderen of grafisch werk	3.9 %	1.4 %	1.2 %
SERBEE beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken	2.1 %	1.4 %	1.2 %
SERTEX werken met textiel (text. werkvormen) wandkleden maken, weven	3.0 %	2.9 %	1.4 %
SERMUZ zingen of een muziekinstrument bespelen	10.5 %	26.1 %	5.4 %

Vroeg ontwikkelde belangstelling voor beeldende kunst of muziek

Voor de culturele socialisatie in het ouderlijk gezin worden dezelfde indexen als in de voorgaande analyses gebruikt: receptieve cultuurdeelname van de ouders op het gebied van beeldende kunst (PKUNST) en klassieke muziek (PMUZIEK), het beoefenen van beeldende activiteiten (POUDBLD), en het bespelen van een muziekinstrument of zingen door de ouders (POUDZM). Verder worden de opleiding van de ouders (OPLOUD) en de variabele (OUDER) die aangeeft of één van de ouders heeft meegewerkt aan een interview in de analyses betrokken.

Culturele activiteiten vóór of op het moment waarop de oud-leerlingen hun vakkenpakket hebben samengesteld zijn weergegeven in vier variabelen die ook in eerdere analyses gebruikt zijn: receptieve cultuurdeelname op

[12] De overige instrumenten kenden te weinig beoefenaars.

jonge leeftijd op het gebied van beeldende kunst (MUS14), op het gebied van klassieke muziek (CON14), het op jonge leeftijd beoefenen van beeldende activiteiten (BLDJONG) en het bespelen van een muziekinstrument of zingen (MUZJONG).

Intellectuele vaardigheden

Net als in paragraaf 5.2 en paragraaf 5.3 zijn het examenniveau (NIVO), de mate waarin een leerling een alfa-leerling is (FCALFA) en de hoogte van de behaalde examencijfers (FCCYFER) opgenomen als indicatoren van intellectuele vaardigheden. De variabele LIJST geeft aan of er een cijferlijst bekend was.

Sekse (SEKSE) en leeftijd (AGE) zijn controlevariabelen.

5.4.2 Analyses

De vraag in hoeverre verschillen in het beoefenen van amateurkunst veroorzaakt worden door deelname aan het eindexamenprogramma voor de kunstzinnige vakken wordt onderzocht door middel van regressie-analyses: eerst voor beeldende amateurkunst en daarna voor het beoefenen van muziek of zang.

Produktieve cultuurdeelname: beeldende activiteiten gezamenlijk

In de eerste plaats onderzoeken we in tabel 5.16 de gezamenlijke invloed van de beeldende vakken op beeldende activiteiten in zijn totaliteit. In de eerste kolom zien we grote effecten van deelname aan één van de beeldende vakken op de mate waarin men op latere leeftijd beeldende activiteiten beoefent. Onder de deelnemers aan de beeldende examenvakken vinden we meer beoefenaars van beeldende amateurkunst dan onder hun schoolgenoten.

De verschillen kunnen echter het gevolg zijn van selectie-mechanismen. In de tweede kolom zien we dat wanneer we rekening houden met het feit veel meisjes een beeldend vak hebben gekozen worden de verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beeldende vakken kleiner. Verder zien we dat hoewel het het meest meisjes waren die een beeldend vak gekozen hadden, sekse ook los van deelname aan een kunstzinnig vak een behoorlijk effect heeft: beeldende activiteiten worden het meest door vrouwen beoefend.

Verschillen in het beoefenen van beeldende amateurkunst tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beeldende vakken blijven bestaan wanneer intellectuele vaardigheden in ogenschouw worden genomen (kolom 4). De verwachting dat het beoefenen van beeldende amateurkunst minder dan bij receptieve cultuurdeelname een beroep doet intellectuele capaciteiten blijkt uit te komen. Het examenniveau, de samenstelling van het vakken-pakket en de behaalde examencijfers hebben geen enkele invloed op het beoefenen van beeldende kunst later.

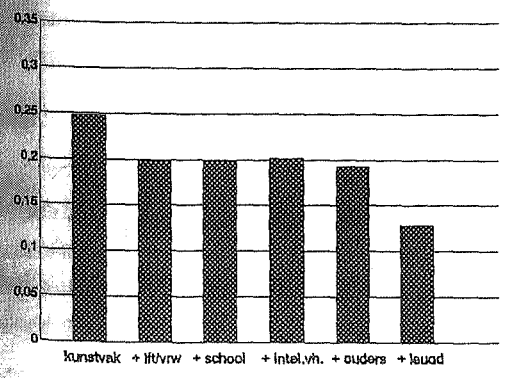
Ook het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu doet het effect van deelname aan één van de beeldende vakken nauwelijks dalen (kolom 5). Het cultureel klimaat in het ouderlijk milieu heeft zeer weinig invloed op de beeldende activiteiten die men later in zijn vrije tijd beoefent. Opmerkelijk genoeg stimuleren alleen het beoefenen van zang of het bespelen van een muziekinstrument door de ouders de beeldende activiteiten enigszins.

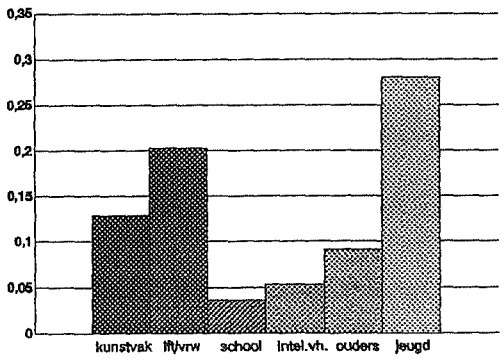
In de laatste kolom van tabel 5.16 zien we dat het effect van deelname aan één van de beeldende vakken wel een stuk daalt wanneer culturele activiteiten in de vroege levensloop constant gehouden worden. In totaal is het

Tabel 5.16: Beeldende amateurkunst (ZHOBBLD) en deelname examens kunstvakken (N = 958)

		1	2	3	4	5	6
Kunstzinnige examenvakken (VAKKEN):		.248***	.199***	.199***	.202***	.193***	.128***
FBLD	examen beeldend vak	.252***	.200***	.200***	.203***	.192***	.121***
FMUZ	examen muziek	.011	-.004	-.005	-.004	-.012	-.024
FBLD	(b)	(.509)	(.403)	(.403)	(.409)	(.387)	(.244)
FMUZ	(b)	(.043)	(-.017)	(-.020)	(-.017)	(-.049)	(-.097)
Controlevariabelen (AGESEKS):			.226***	.227***	.233***	.237***	.203***
AGE	leeftijd		-.004	-.006	.002	.006	.021
SEKSE	vrouw		.225***	.226***	.232***	.236***	.203***
UITEAR	uitwonend		.003	.004	.004	-.000	-.012
Culturele activiteiten school / kunstvak (SCHOOL):				.031	.033	.035	.036
AVAKBLD	treatment beeldend vak			-.006	.000	-.003	-.006
AVAKMUZ	treatment muziek			.030	.034	.034	.023
SCHKLIM	cultureel klimaat school			.008	-.001	.007	.027
Intellectuele vaardigheden (INTEL):					.051	.052	.053
NIVO	gemeten examenniveau				-.002	-.006	-.024
LIJST	aanwezigheid cijferlijst				.050	.050	.040
FCALFA	alfa-vakkenpakket				-.010	-.012	-.026
FCCYFER	hoogte cijfers				.001	.005	.005
Cultureel klimaat ouderlijk milieu (OUDERS):						.090**	.091**
OUDER	interview ouders					-.003	-.011
POPLOUD	opleiding ouders					-.010	-.041
PKUNST	receptief beeldend ouders					-.024	-.041
PMUZIEK	receptief muziek ouders					.030	.042
POUDBLD	produktief beeldend ouders					.020	.005
POUDZM	produktief muziek ouders					.080*	.080*
Culturele activiteiten in de jeugd (JEUGD):							.280***
MUS14	receptief beeldend jeugd						.024
CON14	receptief muziek jeugd						-.005
BLDJONG	produktief beeldend jeugd						.271***
MUZJONG	produktief muziek jeugd						.039
R^2		.062	.111	.112	.114	.122	.190

Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers kunstvakken in het beoefenen van beeldende kunst:
* na contrôle voor selectie-mechanismen (grafische weergave eerste rij)
* vergeleken met verschillen door andere omsth. (grafische weergave Sheaf-coëff. kolom 6)





Niet in analyses: 53 prof. beeldend kunstenaars; *** significant .001; ** significant .01; * significant .05; gestandaardiseerde en (ongestandaardiseerde) regressie-coëfficiënten; Vet: Sheaf-coëfficiënten (met ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten gewogen optelsom van betrokken variabelen

effect met ongeveer de helft teruggelopen, een ontwikkeling die ook is weergegeven in de linker figuur van tabel 5.16. Beeldende activiteiten op jonge leeftijd bevorderen latere beoefening van beeldende amateurkunst. Degenen die op jonge leeftijd al actief waren op het gebied van beeldende kunst beoefenen deze activiteiten ook op latere leeftijd vaker. Receptieve activiteiten op het gebied van beeldende kunst hebben geen invloed op latere produktieve cultuurdeelname.

Vergelijken we alle effecten met elkaar dan zien we beoefenen van beeldende amateurkunst voor het grootste gedeelte bepaald wordt door hetzelfde gedrag op jonge leeftijd (zie ook de rechter figuur van tabel 5.16). Beoefenaars van amateurkunst op het gebied van beeldende kunst zijn voor een groot deel degenen die daar op jonge leeftijd al mee begonnen zijn. Echter, lang niet alleen het gedrag op jonge leeftijd is bepalend. Het effect dat in grootte volgt is dat van sekse. Los van het gegeven dat er meer meisjes een beeldend vak gekozen hadden, zijn het vooral vrouwen die beeldende activiteiten in hun vrije tijd beoefenen. Maar ook van deelname aan een beeldend examenvak gaat een behoorlijk effect uit. Ongeacht de vraag of men in zijn jeugd al actief was op dit gebied en of men man of vrouw is, stimuleert deelname aan een beeldend examenvak wel degelijk het beoefenen van beeldende kunst op latere leeftijd.

Verschillen in beoefening van beeldende amateurkunst tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beeldende vakken worden in tabel 5.17 samengevat, waarbij de eerste rij de feitelijk geobserveerde verschillen laat zien en de tweede rij de verschillen weergeeft wanneer rekening wordt gehouden met andere omstandigheden in de vroege levensloop. In de tabel is te zien dat de ongeveer de helft van de feitelijke verschillen daadwerkelijk toe te schrijven is aan het gevolgd hebben van een beeldend examenvak. De verschillen worden weliswaar twee keer zo klein wanneer selectie-mechanismen onder controle worden gehouden, maar zijn nog steeds duidelijk aanwezig.

Tabel 5.17: Produktieve cultuurdeelname beeldende kunst (HOBBBLD) en deelname aan de eindexamens beeldende vakken. Rangscores (N = 958)

	zonder eindexamen beeldende vakken	met eindexamen beeldende vakken	verschil
Produktieve cultuurdeelname beeldende kunst			
feitelijk deelname	43.4	58.9	15.5
deelname gecorrigeerd voor selectie	46.8	54.9	8.1

Alleen amateurs
Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in tabel 5.16

Produktieve cultuurdeelname: beeldende activiteiten afzonderlijk

Welke invloed hebben de afzonderlijke beeldende vakken op de drie onderscheiden beeldende disciplines? In tabel 5.18 worden het beoefenen van tekenen, beeldhouwen en textiele werkvormen gerelateerd aan deelname aan de examenvakken tekenen en handenarbeid en aan sekse en leeftijd. Textiele werkvormen kende voor deze analyses te weinig deelnemers. Te zien is dat de relatie tussen het volgen van een kunstzinnig vak en het beoefenen van amateurkunst sterk is binnen dezelfde beeldende discipline, maar daarbuiten nagenoeg afwezig is. Opvallend is verder de relatie met sekse van de verschillende vormen van amateurkunst. Vooral het beoefenen van textiele werkvormen blijkt verantwoordelijk te zijn voor de grote invloed van sekse op het beoefenen van beeldende amateurkunst.

Tabel 5.18: Amateurkunst in verschillende disciplines en deelname aan de eindexamens beeldende vakken. Correlaties (N = 982)

		beeldend tekenen		beeld-houwen	textiele werkvormen
		HOBBLD	HOBTEK	HOBBEE	HOBTEX
SEKSE	vrouw	.27	.08	.12	.33
FBLD	examen beeldend vak	.25	.28	.11	.11
FTEK	examen tekenen	.19	.31	.00	.09
FHAN	examen handenarbeid	.09	.02	.12	.04

Alleen amateurs
Correlaties hebben een waarde tussen -1 en 1. Hoe verder de waarde van 0 verwijderd is, des te sterker de samenhang is.

Beoefenen van muziek

In tabel 5.19 onderzoeken we in hoeverre het beoefenen van muziek in de vrije tijd - of dit nu zingen is of het bespelen van één of meer muziekinstrumenten - gestimuleerd wordt door het volgen van een kunstzinnig examenvak, in het bijzonder het vak muziek.

De eerste kolom laat zien dat er grote verschillen bestaan in latere muziekbeoefening tussen oud-leerlingen die examen hebben gedaan in het vak muziek en hun schoolgenoten. Examenkandidaten muziek blijken op latere leeftijd vaker een muziekinstrument te bespelen of in hun vrije tijd te zingen. Opvallend is dat dit ook geldt voor de deelnemers aan de beeldende vakken. Dit effect verdwijnt echter zodra culturele kenmerken van het ouderlijk milieu in ogenschouw worden genomen. In tegenstelling tot het beoefenen van beeldende activiteiten heeft sekse geen invloed: door mannen en vrouwen wordt ongeveer evenveel tijd aan muziekbeoefening besteed (kolom 2).

Net als bij het beoefenen van beeldende amateurkunst spelen intellectuele vaardigheden geen rol. Verschillen in muziekbeoefening tussen deelnemers en niet-deelnemers aan het vak muziek blijven dan ook nagenoeg ongewijzigd (kolom 4). Ook wanneer de culturele socialisatie die men ondergaan heeft in het ouderlijk milieu in ogenschouw genomen wordt, blijven de verschillen in latere muziekbeoefening tussen deelnemers en niet-deelnemers aan het examenvak muziek vrijwel even groot (kolom 5). Culturele socialisatie blijkt slechts een marginale rol te spelen bij de latere beoefening van muziek. Het beoefenen van muziek door de ouders stimuleert de latere muziekbeoefening enigszins. Overigens is het effect van de beeldende examenvakken verdwenen. Dit betekent dat, hoewel er verschillen in muziekbeoefening bestaan tussen deelnemers en niet-deelnemers aan een beeldend vak, deze verschillen geheel te wijten zijn aan het cultureel klimaat in het ouderlijk gezin.

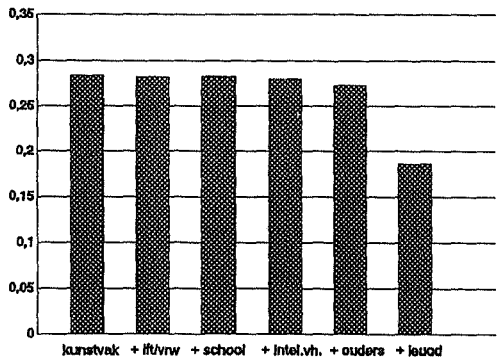
Wanneer in de laatste kolom culturele activiteiten in de vroege levensloop in het model verdisconteerd worden zien we het effect van deelname aan het examenvak muziek dalen. Een deel van de oorspronkelijke verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers is toe te schrijven aan muziekbeoefening in de jeugd. Het deel van het effect dat daadwerkelijk op conto van het examenvak muziek kan worden geschreven blijft echter groot (zie linker figuur tabel 5.19).

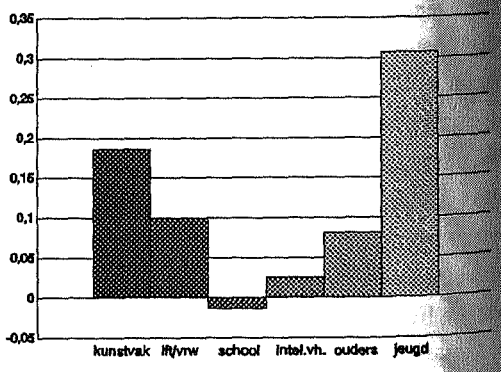
Een vergelijking van de relatieve invloed van alle kenmerken leert bovendien dat deelname aan het examenvak muziek na muziekbeoefening in de jeugd de belangrijkste oorzaak is van verschillen in latere muziekbeoefening (zie ook rechter figuur tabel 5.19). Degenen die op jonge leeftijd al zongen of een muziekinstrument bespeelden

Tabel 5.19: Muziekbeoefening door amateurs (ZHOBMUZ) en deelname examens kunstvakken (N = 980)

		1	2	3	4	5	6
Kunstzinnige examenvakken (VAKKEN):		.284***	.282***	.283***	.280***	.273***	.186***
FBLD	examen beeldend vak	.064*	.068*	.068*	.070*	.047	.041
FMUZ	examen muziek	.188***	.186***	.186***	.184***	.176***	.093**
FBLD	(b)	(.128)	(.136)	(.136)	(.140)	(.094)	(.082)
FMUZ	(b)	(.816)	(.809)	(.808)	(.798)	(.765)	(.403)
Controlevariabelen (AGESEKS):			.085**	.084**	.073*	.061*	.099***
AGE	leeftijd		.029	.024	.025	.036	.029
SEKSE	vrouw		-.040	-.040	-.030	-.018	-.053
UYEAR	uitwonend		.050	.051	.048	.043	.031
Culturele activiteiten school / kunstvak (SCHOOL):				.013	.008	-.022	-.013
AVAKBLD	treatment beeldend vak			.029	.021	.010	.010
AVAKMUZ	treatment muziek			.011	.011	.016	.019
TOTKLIM	cultureel klimaat school			-.008	-.018	.003	.019
Intellectuele vaardigheden (INTEL):					.049	.034	.026
NIVO	gemeten examenniveau				.031	.007	-.027
LIJST	aanwezigheid cijferlijst				.004	.002	-.011
FCALFA	alfa-vakkenpakket				-.007	-.012	-.003
FCCYFER	hoogte cijfers				.044	.046	.049
Cultureel klimaat ouderlijk milieu (OUDERS):						.142***	.081**
OUDER	interview ouders					.075*	.056
POPLOUD	opleiding ouders					-.055	-.061
PKUNST	receptief beeldend ouders					.065	.075
PMUZIEK	receptief muziek ouders					.048	-.002
POUDBLD	produktief beeldend ouders					-.016	-.003
POUDZM	produktief muziek ouders					.086*	.049
Culturele activiteiten in de jeugd (JEUGD):							.307***
MUS14	receptief beeldend jeugd						-.015
CON14	receptief muziek jeugd						.016
BLDJONG	produktief beeldend jeugd						.004
MUZJONG	produktief muziek jeugd						.302***
R^2		.034	.039	.040	.043	.064	.142

Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers kunstvakken in het beoefenen van muziek:
* na contrôle voor selectie-mechanismen (grafische weergave eerste rij)
* vergeleken met verschillen door andere omsth. (grafische weergave Sheaf-coëff. kolom 6)





Niet in analyses: 30 professionele musici; *** significant .001; ** significant .01; * significant .05; gestandaardiseerde en (ongestandaardiseerde) regressie-coëfficiënten; Vet: Sheaf-coëfficiënten (met ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten gewogen optelsom van betrokken variabelen

zijn ook op latere leeftijd de grootste participanten op het gebied van muzikale amateurkunst. Daarnaast wordt een groot deel van de verschillen veroorzaakt door het volgen van het examenvak muziek.

Tabel 5.20 vergelijkt feitelijke verschillen in muziekbeoefening tussen deelnemers en niet-deelnemers aan het examenvak muziek. Ook wanneer gecorrigeerd is voor selectie-mechanismen blijven er duidelijke verschillen bestaan in de beoefening van muziek door amateurs. Ongeveer de helft van de bestaande verschillen[13] kan op rekening van het examenvak muziek worden geschreven.

Tabel 5.20: Muziekbeoefening door amateurs en deelname aan de eindexamens muziek. Rangscores (N = 980)

	zonder eindexamen muziek	met eindexamen muziek	verschil
Muziekbeoefening door amateurs			
feitelijk deelname	48.7	70.2	21.5
deelname gecorrigeerd voor selectie	49.3	63.5	14.2

Alleen amateurs
Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in tabel 5.19

Beoefenen van muziek: verschillende instrumenten

Verschilt de invloed van het examenvak muziek per muziekinstrument? In tabel 5.21 is de correlatie te zien tussen het volgen van het examenvak muziek en het beoefenen van zang, het bespelen van de piano, een tokkel- en een blaasinstrument. Zang vertoont de grootste samenhang met deelname aan het eindexamen muziek. Opvallend is verder dat tokkelinstrumenten vooral door mannen bespeeld worden, terwijl de relatie met sekse voor de overige manieren van muziekbeoefening zwak is.

Tabel 5.21: Bespelen van verschillende (soorten) muziekinstrumenten en deelname aan de eindexamens muziek. Correlaties (N = 1005)

		muziek	zang	piano	tokkel instr.	blaas-instr.
		HOBMUZ	FZANG	FPIANO	FTOK	FBLA
SEKSE	vrouw	-.02	.02	-.04	-.07	.04
FMUZ	examen muziek	.17	.11	.07	.01	.05

Alleen amateurs
Correlaties hebben een waarde tussen -1 en 1. Hoe verder de waarde van 0 verwijderd is, des te sterker is de samenhang.

5.4.3 Conclusie

In het beoefenen van amateurkunst zijn twee disciplines onderscheiden die inhoudelijk overeenkomen met de tweedeling in de kunstzinnige vakken: beeldende kunst en muziek. Op beide gebieden is gekeken naar de beoefening van amateurkunst in het jaar voorafgaand aan het onderzoek.

[13] Gebaseerd op de resultaten van de regressie-analyse in tabel 5.19.

De bevindingen zijn dat er verschillen optreden in latere produktieve culturele participatie: oud-leerlingen die eindexamen hebben gedaan in een kunstzinnig vak beoefenen op latere leeftijd vaker een vorm van amateurkunst in het verlengde van het gekozen kunstvak.

De vraag was in hoeverre deze verschillen toegeschreven konden worden aan deelname aan een van de kunstzinnige vakken en niet veroorzaakt werden door andere factoren.

Het blijkt dat ook wanneer andere omstandigheden in de vroege levensloop constant worden gehouden oud-leerlingen die een kunstzinnig examenvak hebben gevolgd actiever zijn op het terrein van de amateurkunst dan hun klasgenoten. Wel zijn de verschillen kleiner geworden. Van de oorspronkelijke verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beeldende examenvakken en het examenvak muziek is ongeveer de helft daadwerkelijk het gevolg van deelname aan het examenprogramma.

Wat betreft de relatieve invloed van omstandigheden uit de vroege levensloop op de beoefening van amateurkunst zien we bij beide disciplines ongeveer hetzelfde patroon optreden. Twee factoren blijken doorslaggevend te zijn: deelname aan een kunstzinnig vak en produktieve activiteiten binnen dezelfde discipline op jonge leeftijd. Voor beeldende activiteiten komt daar nog sekse bij: deze zijn vooral populair onder vrouwen.

Produktieve cultuurdeelname blijkt - zowel op het gebied van beeldende kunst als op het gebied van muziek - niets te maken te hebben met intellectuele vaardigheden zoals die door ons geoperationaliseerd zijn: examenniveau, vakkenpakket en cijfers. Ook de invloed van het culturele klimaat in het ouderlijk milieu is zeer gering. Alleen het beoefenen van zang of het bespelen van een muziekinstrument door de ouders blijkt latere activiteiten op beide disciplines enigszins te stimuleren, hoewel het effect voor muziekbeoefening geheel via het eigen gedrag op jonge leeftijd verloopt.

5.5 Conclusie

In dit hoofdstuk is nagegaan of deelnemers aan de eindexamens tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek in het voortgezet onderwijs op latere leeftijd cultureel actiever zijn dan hun schoolgenoten, en zo ja in hoeverre dit het gevolg was van deelname aan de kunstzinnige examenvakken.

Welke effecten konden we verwachten van deelname aan een kunstzinnig examenvak? Vanwege de instructie in één kunstdiscipline - beeldend of muziek - werden in de eerste plaats discipline-specifieke effecten verwacht. Oud-leerlingen met één van de beeldende vakken in het vakkenpakket zouden op latere leeftijd wel vaker activiteiten op het gebied van beeldende kunst vertonen, maar niet per definitie op het gebied van theater of muziek. Evengoed zou deelname aan het examenprogramma voor muziek alleen de participatie op het gebied van muziek bevorderen. Omdat de examenprogramma's in de kunstzinnige vakken beide deelnamevormen van cultuurparticipatie - reflectief en produktief - toetsen en trainen, werd in de tweede plaats verwacht dat deelname aan één van de kunstzinnige examenvakken zowel de receptieve als de produktieve cultuurdeelname zou bevorderen. De verwachting dat deelnemers aan de examenprogramma's voor de kunstzinnige vakken als gevolg van de training in culturele vaardigheden later een hogere culturele participatie - receptief en produktief - zouden vertonen dan hun schoolgenoten hebben we weergegeven in het instructie-model.

Omdat deelname aan een kunstzinnig examenprogramma facultatief is, ligt selectie voor de hand. Deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken vormen een groep leerlingen die om één of andere reden graag examen wilden doen in een kunstzinnig vak. Deze reden kan gelegen zijn in een vroeg ontwikkelde belangstelling

(geïndiceerd door culturele activiteiten in de jeugd, culturele activiteiten van de ouders, een alfa-vakkenpakket en hoge cijfers), maar ook in de verwachting onder leerlingen met lage cijfers de kans op het diploma te vergroten. Aannemelijk is echter dat dezelfde omstandigheden die tot de keuze voor een kunstzinnig vak geleid hebben, óók van invloed zijn op de cultuurparticipatie later in het leven. In dat geval zijn verschillen in cultuurparticipatie tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnig vakken niet zonder meer toe te schrijven aan de kunstlessen, maar kunnen het gevolg zijn van deze omstandigheden. De verwachting dat verschillen in cultuurparticipatie veroorzaakt worden door selectie-mechanismen hebben we weergegeven in het selectie-model.

Eerst is onderzocht in hoeverre leerlingen die een kunstzinnig vak hebben gekozen een selecte groep vormen. De conclusie was dat deelnemers aan een kunstzinnig examenvak al vóór de keuze van het vakkenpakket cultureel actiever - produktief en receptief - waren dan hun klasgenoten. Bovendien hebben oud-leerlingen met een kunstzinnig vak in het examenpakket ouders die meer receptieve culturele activiteiten ondernamen dan de ouders van hun klasgenoten. Ook zijn kunstzinnige vakken vaker samen gekozen met alfa-vakken (talen en geschiedenis). Verder bleek de keuze voor een beeldend vak niet samen te hangen met de behaalde examencijfers, terwijl muziek vaker gekozen is door leerlingen met hogere examencijfers. Een ander verschil tussen de beeldende vakken en muziek is dat de groep examenkandidaten voor de beeldende vakken voor het merendeel bestond uit vrouwen, terwijl de keuze voor het vak muziek niet aan het geslacht gebonden was.

Bij de keuze van een kunstzinnig vak is er dus sprake geweest van selectie: oud-leerlingen mèt en zònder kunstvak verschilden al vóór de keuze van het eindexamenpakket van elkaar. Vanwege de verwachte relatie van de selectie-mechanismen met de latere cultuurparticipatie zijn verschillen in cultuurdeelname tussen deelnemers en niet-deelnemers niet eenduidig toe te schrijven aan het gevolgde kunstvak. De vroege culturele activiteit van deelnemers aan een kunstzinnig examenvak, het cultureel klimaat van het milieu van herkomst en de alfa-vakken in het vakkenpakket kunnen óók (deels) verantwoordelijk zijn voor een grotere culturele participatie van deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken. Om uit te maken in hoeverre eventuele verschillen in latere culturele participatie tussen deelnemers en niet-deelnemers aan een kunstzinnig examenvak het gevolg zijn van het gevolgde kunstvak (instructie-model) of van 'selectie-mechanismen' (selectie-model) zijn naast de 'bruto'-effecten van de kunstzinnige examenvakken, ook de 'netto- effecten' berekend waar de 'selectie-mechanismen' zijn uitgefilterd.

Wat betreft receptieve cultuurdeelname blijkt dat oud-leerlingen die hebben deelgenomen aan het eindexamenprogramma van één van de kunstzinnige vakken zo'n tien tot twintig jaar later meer in receptieve vormen van cultuur binnen dezelfde discipline participeren dan oud-leerlingen zonder zo'n vak in het examenpakket. Hierbij heeft deelname aan een kunstvak een grotere invloed wanneer naast cultureel uitgaansgedrag cultuurdeelname thuis - via de media of afspeelapparatuur en het bezit van beeldende kunst en muziek - zijn meegerekend. De invloed op cultureel uitgaansgedrag binnen dezelfde discipline is kleiner, maar ook dan geven binnen dezelfde kunstdiscipline de kunstzinnige examenvakken significante verschillen te zien in de latere culturele participatie. Beeldende vakken beïnvloeden het latere bezoek aan musea voor beeldende kunst; het vak muziek bevordert bezoek aan uitvoeringen van klassieke muziek. Bovendien ventileren deelnemers aan de beeldende examenvakken zo'n tien tot twintig jaar later een positievere houding tegenover moderne kunst dan hun schoolgenoten.

Ook in de latere produktieve cultuurdeelname treden verschillen op tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige vakken. Oud-leerlingen die hebben deelgenomen aan het eindexamenprogramma van één van de kunstzinnige vakken zijn zo'n tien tot twintig jaar later actievere beoefenaars van amateurkunst binnen

dezelfde discipline dan oud-leerlingen zonder zo'n vak in het examenpakket.

Verschillen in receptieve en produktieve culturele participatie worden deels veroorzaakt door deelname aan een kunstzinnig examenvak (instructie-model), maar deels ook door selectie-mechanismen (selectie-model). In welke mate verschillen daadwerkelijk door deelname aan het examenvak veroorzaakt zijn is afhankelijk van cultuurvorm en kunstdiscipline. Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de beeldende examenvakken in receptieve participatie in beeldende kunst kunnen voor twee derde deel toegeschreven worden aan deelname aan een beeldend examenvak. Hetzelfde geldt voor de houding tegenover moderne kunst: de positievere houding van de deelnemers aan de beeldende examenvakken wordt voor twee derde deel veroorzaakt door deelname aan een beeldend examenvak. Verschillen tussen examinandi met het vak muziek in hun pakket en hun schoolgenoten in hun receptieve participatie in klassieke muziek zijn voor 40 % het gevolg van de lessen van het examenprogramma muziek. De lessen in de beeldende examenvakken en het examenvak muziek zijn voor de helft verantwoordelijk voor in het zelf beoefenen van beeldende kunst respectievelijk het zelf musiceren.

Wanneer we de invloed van deelname aan de kunstzinnige vakken beschouwen in vergelijking met andere omstandigheden in de vroege levensloop beschouwen, dan blijken culturele activiteiten op jonge leeftijd in beide kunstdisciplines de beste voorspeller te zijn van de latere cultuurparticipatie, zowel receptief als produktief. De invloed van culturele activiteiten in de jeugd is ongeveer anderhalf tot ruim twee keer (beeldend en muziek produktief) zo groot als de effecten van de kunstzinnige vakken. Bij receptieve participatie in klassieke muziek is het effect van deelname aan het vak muziek een stuk kleiner (1/5) dan jeugdige participatie.

Bij receptieve cultuurparticipatie en bij muziekbeoefening vloeien de jeugdige activiteiten voor een deel voort uit het cultureel klimaat van het ouderlijk milieu: oud-leerlingen uit culturele gezinnen zijn op jonge leeftijd cultureel actiever dan hun schoolgenoten hetgeen hun latere cultuurparticipatie bevordert. Ouders hebben naast een indirecte invloed echter ook een directe invloed op de latere receptieve cultuurparticipatie van hun kinderen: cultureel actieve ouders bevorderen los van het gedrag van hun kinderen in de jeugd de receptieve cultuurparticipatie van hun kinderen op latere leeftijd. De directe invloed van het ouderlijk milieu op receptieve participatie in beeldende kunst is ongeveer even groot als de invloed van de beeldende vakken. De directe invloed van het ouderlijk milieu op receptieve participatie in klassieke muziek is een stuk groter dan deelname aan het vak muziek (ruim 3 keer). Bij het beoefenen van amateurkunst spelen de ouders slechts een marginale rol.

Het examenniveau in het voortgezet onderwijs, het vakkenpakket en ook de behaalde examencijfers hebben alle een zelfstandig effect op latere receptieve culturele participatie, zowel op het gebied van beeldende kunst als op het gebied van klassieke muziek. Deelname aan een beeldend vak brengt echter grotere verschillen teweeg in receptieve participatie in beeldende kunst dan intellectuele vaardigheden gezamenlijk. Bij receptieve participatie in klassieke muziek zijn intellectuele vaardigheden daarentegen belangrijker dan deelname aan het vak muziek. Voor het beoefenen van amateurkunst zijn het examenniveau, het vakkenpakket en de behaalde examencijfers van geen enkel belang. Overigens bleken het cultureel klimaat van de school en de inhoud van de kunstlessen geen verschillen in latere - receptieve en produktieve - cultuurparticipatie teweeg te brengen.

Ten slotte de invloed van sekse: mannen blijken grotere recipiënten te zijn van beeldende kunst en klassieke muziek, terwijl vrouwen vaker zelf beeldende kunst beoefenen. Het zelf musiceren wordt even vaak door mannen als door vrouwen gedaan. Verschillen in receptieve cultuurparticipatie tussen mannen en vrouwen zijn overigens relatief klein. Bij het beoefenen van beeldende kunst speelt sekse daarentegen een belangrijke rol en brengt het grotere verschillen teweeg dan deelname aan een beeldend vak.

Hoofdstuk 6

Kunsteducatie en de sociaal-economische loopbaan

6.1 Inleiding

Nu in het vorige hoofdstuk de invloed van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs op latere cultuurdeelname is bekeken, wordt in dit hoofdstuk een tweede groep mogelijke effecten van kunsteducatie onder de loep genomen: de gevolgen van kunsteducatie voor het verloop van de verdere loopbaan, in het bijzonder wat betreft vervolgopleidingen en de kansen op de arbeids- en huwelijksmarkt. De achtergrond van de vragen daarover is aan de ene kant gelegen in Bourdieu's culturele reproduktietheorie van sociale stratificatie, en anderzijds in een aantal praktische en beleidsmatige overwegingen.

6.1.1 Theoretische achtergrond: culturele reproduktietheorie

Een interessante theoretische achtergrond voor vragen over effecten van kunsteducatie op de sociaal-economische loopbaan is in het kort de volgende. Volgens de culturele reproduktietheorie van de Franse socioloog Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970, 1979) speelt de beheersing van cultuur een grote rol in de verwerving van een positie in de sociale stratificatie, in het bijzonder in de onderwijsverdeling. Volgens Bourdieu wordt in het onderwijs onevenredig veel aandacht geschonken aan kunst en cultuur. Literatuur, klassieke cultuur en beeldende kunst vormen in het (Franse) onderwijs een aanzienlijke component van het curriculum, zonder dat een directe betekenis van deze vakken voor de latere sociaal-economische loopbaan zichtbaar is. In deze vakken wordt de nadruk gelegd op algemene ontwikkeling en beschaving ('culturele bagage') en staat de praktisch-nuttige toepassing hiervan niet voorop. Bourdieu ziet hierin niet een onschuldig verschijnsel, maar brengt het in verband met het mechanisme van culturele reproduktie, de manier waarop een maatschappelijke elite haar toegang reguleert.

Volgens Bourdieu's theorie heeft het moderne onderwijs onverminderd haar sociaal-reproduktieve werking van vroeger behouden: het onderwijs sorteert leerlingen naar sociale herkomst en zorgt ervoor dat kinderen uit hogere statusgroepen een relatief grote kans hebben de status van hun ouders opnieuw te bereiken, terwijl dat voor kinderen afkomstig uit lagere statusgroepen veel minder is weggelegd. Traditioneel liep dit reproduktieproces vooral af in het voordeel van kinderen uit financieel krachtige milieus, maar in het moderne onderwijs zijn wat dat betreft de bordjes verhangen. Overheidsmaatregelen hebben de belangrijkste financiële drempels uit het onderwijsselectieproces weggenomen, maar zij hebben niet kunnen verhinderen dat culturele drempels zijn blijven bestaan. Volgens Bourdieu zijn deze culturele drempels zelfs hoger dan vroeger en wordt er meer gebruik van gemaakt. De milieus die er het beste voorstaan zijn evenwel andere van voorheen. Niet langer hebben -- volgens deze theorie -- kinderen uit financieel krachtige milieus de beste kansen in het onderwijs, maar kinderen uit cultureel krachtige milieus. Bourdieu wijst in dit verband op de eminente rol die met name de opleiding van ouders (en niet hun beroepsstatus of inkomen) voor de onderwijskansen van kinderen heeft. Interessant is ook zijn observatie dat het juist de kinderen van onderwijsgevenden zijn die het het beste in het onderwijs doen. Dat zou bevestigen dat het er bij onderwijsselectie om gaat dat men de regels van het spel goed moet beheersen. Beheersing van culturele codes, zoals zij in het bijzonder tot uiting komen bij schijnbaar nutteloze zaken als kunst en klassieke talen, indiceren een vaardige omgang met de spelregels van het onderwijs.

Bourdieu's culturele reproduktietheorie maakt niet alleen een onderscheid tussen financiële en culturele hulpbronnen bij statusverwerving, maar onderkent een parallel onderscheid in de hiërarchie waarin de status wordt verworven. Meestal gaat de sociologie ervan uit dat de sociale stratificatie één sociale ladder kent, die men kan indiceren via hoogte van opleiding, beroep en inkomen. Ruwweg is het beeld dat men via een hogere opleiding een beter betalend beroep verwerft. Bourdieu vervangt deze eendimensionale causale keten door een tweedimensionale voorstelling. Een hogere opleiding leidt volgens deze gedachtengang meestal wel tot een aantrekkelijker beroep, maar lang niet altijd tot een beter betalend beroep, en beter betalende beroepen worden lang niet altijd met een diploma verworven: er is uiteindelijk niet eens zo'n grote samenhang tussen opleiding en uiteindelijk verworven inkomen. Bourdieu ziet naast de traditionele financieel krachtige elite een culturele elite, die zich niet onderscheidt door hoog inkomen en bijbehorende materiële consumptie, maar door specialisatie op kennis en expertise en een grote culturele consumptie. Deze culturele elite bestaat uit hoger opgeleiden en beroepen met een hogere culturele status: wetenschappers, kunstenaars en onderwijsgevenden. De economische elite bestaat uit hogere inkomensgroepen en vermogenden en beroepen die met een hogere financiële status: (grote) ondernemers en leidinggevenden (in het bedrijfsleven), hogere commerciële beroepen. Tussen deze twee hogere statusgroepen positioneert Bourdieu nog een hogere statusgroep die tussen beide het midden houdt: hoog opgeleid èn een hoog inkomen. Vrije beroepsgroepen (architect, arts, advocaat) vormen hiervan de meest sprekende voorbeelden.

Bourdieu trekt in zijn grote studie Distinction (1984[1979]) dit tweedimensionale beeld van de sociale stratificatie door naar andere verschijnselen dan de verwerving van opleiding, beroep en inkomen. In het bijzonder poneert hij dat de twee dimensies van culturele en materiële status tot sterke verschillen in consumptieve keuzes leiden. Beide elites specialiseren zich in de vormen van consumptie waarop ze de meeste hulpbronnen ter beschikking hebben. De culturele elite werpt zich op vormen van consumptie die kennisintensief (complex) zijn, terwijl de economische elite zich juist via materialistische consumptie laat zien. Bij de culturele elite hoort een intensieve cultuurdeelname, en zo wordt de reproduktieve cyclus aan de culturele kant van het model gesloten: met name ouders in de culturele elite beschikken over de hulpbronnen die nodig zijn om hun kinderen weer een goede opleiding te bezorgen. Interessant daarbij is nog dat volgens Bourdieu deze culturele weg van sociale reproduktie tot meer (intergenerationele) geslotenheid leidt dan de parallelle vorm van sociale reproduktie die uit overdracht van materiële hulpbronnen voortvloeit: opleidingen van ouders en kinderen lijken meer op elkaar dan beroepen van ouders en kinderen of inkomensniveaus van ouders en kinderen. Ook lijken ouders en kinderen meer op elkaar wat betreft culturele consumptie dan wat betreft materiële consumptie.

De validiteit van Bourdieu's culturele reproduktietheorie is zeker niet onomstreden. De empirische evidentie in het voordeel van de culturele reproduktietheorie is tamelijk dun, zeker bij de door Bourdieu zelf gepresenteerde analyses. Weliswaar tonen studies als 'Les Heritiers' en 'Distinction' overtuigend aan dat er een verband bestaat tussen culturele achtergrond, schoolsucces en maatschappelijk succes, maar hoe deze verbanden oorzakelijk in elkaar zitten is lang niet zo duidelijk. Een voor de hand liggende interpretatie is bijvoorbeeld dat het schijnbare effect van een culturele opvoeding op de te verwerven opleiding is terug te voeren op invloeden van het opleidingsniveau van ouders: hoger opgeleiden zijn vaak frequente cultuurparticipanten èn hebben vaak hoger opgeleide kinderen, maar daarom behoeft de culturele participatie van de ouders de onderwijskansen van de kinderen nog niet te bevorderen. Om het culturele reproduktiemechanisme in strikte zin te bevestigen is het noodzakelijk aan te tonen dat er ook voordelen van een culturele opvoeding bestaan onder lager opgeleide ouders, alsmede dat het opleidingsniveau van ouders er weinig toe doet, wanneer zij hun cultureel kapitaal niet hebben omgezet in een culturele belangstelling van hun kind. Zulke onderzoeksuitslagen vindt men bij Bourdieu niet, maar wel bij een aantal andere onderzoekers. In Nederland hebben met name De Graaf (1987) en Niehof & Ganzeboom (1996) aannemelijk gemaakt dat een culturele opvoeding een bijdrage levert aan het uiteindelijk

behaalde opleidingsniveau, zij het dat de geconstateerde effecten niet zo groot van omvang zijn dat het gerechtvaardigd is te spreken over 'culturele reproduktie'.

Een andere manier om Bourdieu's culturele reproduktiemodel te ontkrachten is door te wijzen op de mogelijke effecten van selectie op vroeg verworven intelligentie: wellicht ligt intelligentie ten grondslag aan succes in onderwijs en loopbaan, alsmede aan een grote culturele participatie. Helaas bestaan er weinig gegevens waarmee men deze mogelijkheid tegen het licht kan houden. De meest directe aanwijzing ten gunste van Bourdieu's theorie in dit opzicht is te vinden in twee Amerikaanse analyse van schoolloopbaangegevens. DiMaggio (1982) laat zien dat cultureel actieve leerlingen op school hogere cijfers krijgen, bij gelijke sociale herkomst en intelligentiescores. DiMaggio & Mohr (1985) laten met dezelfde gegevens zien dat actieve culturele participatie in het voortgezet onderwijs leidt tot een hoger opgeleide partner, en dat het effect blijft bestaan als men -- vroeg gemeten -- intelligentiescores constant houdt. Hoewel deze twee bevindingen op zichzelf in het voordeel van Bourdieu's veronderstellingen spreken, dient wel te worden aangetekend dat in DiMaggio's gegevens (doe ontleend zijn aan een evaluatie van het 'Headstart' compensatieprogramma) de culturele participatie van de scholieren niet sterk door de status van de ouders wordt beïnvloed, zodat het opnieuw overdreven is van 'reproduktie' te spreken. Ook zijn de door DiMaggio en DiMaggio & Mohr geconstateerde verschillen bescheiden van omvang.

6.1.2 Praktische en beleidsmatige achtergrond

Het beeld dat men vanuit Bourdieu's culturele reproduktietheorie verkrijgt over de positie van kunstvakken in het secundair onderwijs, wijkt in bepaalde opzichten nogal sterk af van het beeld dat men verkrijgt uit actuele discussies over deze vakken in het onderwijsbeleid. Terwijl Bourdieu gunstige gevolgen veronderstelt van beheersing van culturele hulpbronnen voor latere levenskansen, draait het in deze discussies juist om de nadelige gevolgen van de kunstvakken voor de latere loopbaan. Volgens deze geluiden zou er een groot verschil bestaan tussen alfavakken in het algemeen en kunstvakken in het bijzonder enerzijds en anderzijds technisch-exacte vakken, wanneer het om voortzetting van schoolloopbaan en beroepsloopbaan gaat. In vervolgopleidingen, in het bijzonder de meest aantrekkelijke vervolgopleidingen, worden de -- moeilijkere -- exacte vakken als ingangseis gesteld; voorzover bij selectie op de arbeidsmarkt nog op schoolvakken uit het voortgezet onderwijs wordt gelet, zou men ook daar de voorkeur geven aan abituriënten die een flink stuk exacte vakken in hun ransel hebben. Kunstvakken zouden daarom het spectrum van mogelijke vervolgopleidingen en beroepskeuzes beperken. Zij vormen in het gangbare taalgebruik onderdeel van een 'pretpakket', waarmee men wellicht wel eerder het voortgezet onderwijs overleeft, maar waarmee men daarna juist minder goede kansen heeft. Alleen wanneer men in de kunstzinnige sector zelf terecht wil, kan het kiezen van een kunstvak in het voortgezet onderwijs instrumenteel zijn. Kansen op vervolgopleidingen en beroepen in andere sectoren zouden daarentegen juist verminderen door keuze van kunstvakken in het vakkenpakket.

Deze evaluatie van de rol van kunstvakken in de latere loopbaan verschilt drastisch van de interpretatie die de culturele reproduktietheorie geeft. Niettemin is het met name de evaluatie die verschilt, wat betreft de feitelijke effecten bestaat er sterke overeenstemming. In beide perspectieven is men het erover eens dat kunstzinnige vorming op school iemand sterk voorbestemt. Wat in Bourdieu's tweedimensionale voorstelling van de sociale stratificatie als een 'culturele elite' van academische, onderwijsgevende en kunstzinnige beroepen wordt bestempeld, ziet er in andere ogen helemaal niet uit als een 'elite', maar eerder als een toevluchtsector van maatschappelijk tamelijk onproduktieve beroepsuitoefening, respectievelijk verborgen werkloosheid.

In dit hoofdstuk gaan we na in hoeverre we inderdaad kunnen zien dat degenen die in het voortgezet onderwijs voor een kunstzinnig eindexamenvak hebben gekozen, terecht komen in vervolgopleidingen en beroepssectoren die cultureel gericht zijn. Via de hoogte van die opleiding, de status van die beroepen en de eventueel in de beroepsloopbaan opgetreden werkloosheid gaan we na in hoeverre men deze culturele bestemmingen als een gunstig dan wel ongunstig levenslot kan beschouwen. Ten slotte gaan we na in hoeverre het gekozen eindexamenpakket doorwerkt op de huwelijksmarkt: verwerven eindexaminandi in kunstzinnige vakken zich een hoger opgeleide huwelijkspartner en is dit opnieuw iemand die met relatief grote waarschijnlijkheid in de culturele sector werkzaam is?

De betrokken analyses hebben de volgende structuur. In eerste instantie bekijken we hoe het onderzochte kenmerk afhangt van achtergrondkenmerken geslacht, leeftijd en het niveau van uitgang - het niveau binnen het voortgezet onderwijs waarop examen in een kunstzinnig vak is gedaan. Daarna richten we de aandacht op de effecten van de eindexamens in de kunstzinnige vakken: treden er - gegeven het niveau van uitgang, leeftijd en geslacht - verschillen op tussen de groep met een eindexamen kunstzinnige vakken en de controlegroep?

In een volgende stap schakelen we de verstorende invloed van de thuis genoten culturele socialisatie en de status van de ouders uit. Dit tweede model levert ons niet alleen een netto effect van het eindexamen in een kunstzinnig vak, maar eveneens zicht op omvang van de effecten van het ouderlijk milieu op de betrokken afhankelijke variabele. Vervolgens houden we ook nog rekening met de culturele participatie op 14-jarige leeftijd, zoals retrospectief door de respondent aangegeven. Daarmee sluiten we uit dat effecten van een vroeg ontwikkelde belangstelling ten onrechte op het conto van de gekozen eindexamenvakken worden geschreven.

We kunnen in dit hoofdstuk volstaan met een wat globalere meting van deelname aan de eindexamenvakken en deelname aan cultuur dan in het vorige hoofdstuk. De hier bestudeerde afhankelijke variabelen (opleidingen en beroepen) zijn niet naar kunstdiscipline gedifferentieerd en daarom zou het overbodig zijn om dit wel te doen voor de onafhankelijke variabelen. Voor zowel eindexamens als culturele opvoeding thuis beperken we ons tot één variabele die de totale activiteit over beide disciplines meet.

Deelname aan een eindexamen in één van de kunstzinnige vakken (FDUMVAK) is het criterium geweest waarop de experimentele van de controlegroep is onderscheiden. De culturele opvoeding thuis (PCULPART) en de culturele activiteiten in de jeugd (CHIPART) zijn samenvoegingen van de indicatoren hiervoor uit hoofdstuk 5: receptieve en produktieve culturele activiteiten binnen beide kunstdisciplines - beeldende kunst en muziek. Leeftijd, geslacht en de variabelen die betrekking hebben op de cijfers van de oud-leerlingen zijn dezelfde als die uit het vorige hoofdstuk.

6.2 Vervolgopleidingen

6.2.1 Niveau vervolgopleidingen

De door ons bestudeerde eindexamens kunstzinnige vakken hebben betrekking op het voortgezet onderwijs. De betrokken respondenten zaten toen in het lbo, mavo, havo of vwo. Voor de meeste respondenten is deze opleiding niet de laatste opleiding geweest, ze hebben een vervolgopleiding gekozen in het secundair onderwijs (mbo) of het hoger onderwijs (hbo of wo). Van de gehele steekproef bleek slechts voor 15% procent het niveau

Tabel 6.1: Oorspronkelijk opleidingsniveau en uiteindelijk behaald opleidingsniveau (N=1030)

uiteindelijk behaald opleidingsniveau		opleiding van eindexamen				
		LBO/LHNO[1]	MAVO	HAVO	VWO	totaal
LBO/LHNO	9	40.3%	-	-	-	3.2%
MAVO	10	1.7%	16.0%	-	-	4.2%
HAVO	11	0%	3.8%	16.7%	-	10.8%
VWO	12	0%	0.4%	2.1%	3.8%	1.7%
MBO	13	54.4%	53.0%	25.1%	11.3%	32.4%
HBO	15	1.7%	21.4%	45.0%	33.9%	35.4%
WO	17	1.7%	4.6%	9.9%	50.0%	12.2%
		57	262	605	106	1030
		100%	100%	100%	100%	100%

[1] In de steekproef zijn geen LBO-leerlingen, alleen maar LHNO-leerlingen.

waarop men al dan niet een kunstzinnig eindexamen kon doen, uiteindelijk ook het eindniveau. De anderen rondden nog ten minste één vervolgopleiding af. Tabel 6.1 geeft een overzicht van de relatie tussen oorspronkelijke opleiding en uiteindelijk behaald opleidingsniveau. De kansen om door te stromen zijn groter naarmate men op een hoger niveau begonnen is. Naarmate men hoger begonnen is, nemen ook de kansen toe om het hoogst haalbare opleidingsniveau (wo) af te ronden. Zo stroomt van de oud-leerlingen uit het lbo/lhno slechts een kleine meerderheid (ca. 60%) door naar een vervolgopleiding en bereikt minder dan 2% daarvan een wo-niveau. Van de vwo-ers stroomt meer dan 95% door en bereikt de helft uiteindelijk een universitair niveau.

Om te onderzoeken welke effecten de eindexamens kunsteducatie hebben op de keuze van èn het succes in de vervolgopleidingen concentreren we ons in eerste instantie op het **hoogst behaalde niveau**, waarbij we ons conformeren aan een gangbare manier om dit niveau te schalen naar het minimaal aantal jaren dat men nodig heeft om dit niveau te behalen. Dit is in tabel 6.1 aangegeven.

Tabel 6.2: Determinanten van het niveau waarop eindexamen is gedaan (NIVO). Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N=1025)

		1	2	3
SEKSE	vrouw	-.147***	-.138***	-.150***
AGE	leeftijd	.160***	.173***	.172***
UYEAR	uitwonend	.025	.002	-.004
OUDER	interview ouders		.103***	.091**
POPLOUD	opleiding ouders		.215***	.195***
PCULPART	culturele participatie ouders		.019	-.017
CHIPART	culturele activiteiten in de jeugd			.132***
R^2		.049	.111	.125

*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

Het behaalde eindniveau blijkt volgens het eerste model in tabel 6.2 wat hoger te zijn onder mannen en onder degenen onder de ondervraagden die relatief recent hun opleiding hebben afgerond. Dit komt overeen met bevindingen uit landelijk onderzoek berustend op representatieve steekproeven. Dat vrouwen uiteindelijk een minder hoog opleidingsniveau bereiken heeft te maken met hun vakken-keuze: vrouwen kiezen vaker alfa-vakken. Wanneer we in het derde model de richting van het vakkenpakket constant houden, bestaan er nauwelijks nog verschillen tussen mannen en vrouwen, maar nog wel tussen oudere en jongere ondervraagden.

Uit het tweede en derde model blijkt dat het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau op zichzelf niet gedifferentieerd is tussen de groep met een kunstzinnig eindexamenvak en de groep zonder zo'n vak. Wel is er een significant verschil tussen alfa- en beta-leerlingen in het algemeen, en wel in het voordeel van de beta-leerlingen. Hoewel beeldende vakken vaak samen gekozen worden met alfa-vakken (zie hoofdstuk 5) zijn de minder gunstige gevolgen van een alfa-pakket voor het niveau van de vervolgopleiding niet te wijten aan de keuze voor een kunstzinnig vak als zodanig. Een alfa-pakket zonder kunstvakken levert dezelfde nadelen op. Een andere, voor de hand liggende, uitkomst is dat de leerlingen met de hoogste examencijfers doorstromen naar de hoogste vervolgopleidingen.

De controlevariabelen die betrekking hebben op kenmerken van de ouders doen er opmerkelijk weinig toe bij de bepaling van het eindniveau van opleiding, als men het punt van uitgang constant houdt. Of men hoog of laag opgeleide ouders heeft, dan wel uit een cultureel actief milieu afkomstig is, heeft geen effect op de uiteindelijk behaalde opleiding. Deze op het eerste gezicht verrassende bevinding betekent niet dat het milieu van herkomst geen enkele invloed op het uiteindelijk behaalde niveau heeft, maar alleen dat deze indirect zijn. De effecten van het milieu van herkomst hebben alleen betrekking op het niveau dat men behaalt in het secundair onderwijs, daarna is het uitgewerkt[1]. Dat komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek. Ook uit alledaagse ervaring ligt de veronderstelling voor de hand dat ouders de meeste invloed op het levenslot van hun kinderen hebben wanneer deze nog jong zijn en niet meer op een leeftijd wanneer voor tertiair onderwijs moet worden gekozen, en dat is in eerder onderzoek dan ook vaak gevonden. Een andere voor de hand liggende verklaring voor het feit dat (culturele) kenmerken van ouders met name bij jonge kinderen werken en niet verderop in de schoolloopbaan, is dat hun effect zich betrekt op de inhoud van het lesprogramma (helpen bij huiswerk, alvast leren lezen) en daar zijn nog maar weinig ouders toe in staat wanneer hun kinderen in het tertiair onderwijs zijn aanbeland.

Wel enig direct effect op het hoogst behaalde opleidingsniveau bestaat er van de vroege culturele participatie van de oud-leerling zelf. Respondenten die grote culturele participatie op jonge leeftijd rapporteren, hebben uiteindelijk een hoger opleidingsniveau bereikt, ongeacht hun beginniveau. Deze bevinding sluit aan bij die van het hierboven geciteerde Amerikaanse onderzoek van DiMaggio, waarin bleek dat cultureel actieve leerlingen hogere cijfers krijgen. Een belangrijk kwalificatie hier is evenwel dat dit gunstig effect van eigen culturele activiteit niet een parallel vindt in de deelname aan een kunstzinnig eindexamen. Dit suggereert dat het effect van de eigen culturele participatie begrepen moet worden als een selectie-effect: de ietwat betere leerlingen zijn cultureel actief èn doen het beter in het vervolgonderwijs.

[1] Bijlage 6.1 toont de regressievergelijkingen voor het niveau van de opleiding waarop de oud-leerlingen door ons zijn geselecteerd. Men moet hierbij goed bedenken dat het gaat om een beperkte leeftijdsgroep, hetgeen een mogelijke verklaring biedt voor het onverwachte positieve verband tussen leeftijd en examenniveau. Dat vrouwen op een lager niveau werden aangetroffen wordt ten dele veroorzaakt door het feit dat de lbo-scholen voornamelijk uit vrouwen bestonden. Uit de regressievergelijkingen blijkt voorts dat het niveau bepaald is door de opleiding van de ouders, maar niet door hun culturele gedrag. Volgens deze gegevens is er dus niet sprake van culturele reproduktie in het onderwijs.

6.2.2 Kunstzinnige vervolgopleidingen

Het voorgaande heeft betrekking op het algemeen niveau van de uiteindelijk afgemaakte hoogste vervolgopleiding. Het blijkt dat het kiezen van een kunstzinnig eindexamenvak geen invloed heeft op de hoogte van deze opleiding: deelnemers aan de eindexamens kunstzinnige vakken komen met dezelfde kansen in het hoger onderwijs terecht als hun klasgenoten die andere vakken hebben geprefereerd.

Het ligt voor de hand dat de eindexamens kunstzinnige vakken wel sturen in de richting van een bepaald soort vervolgopleidingen, dan wel de inrichting van die vervolgopleidingen mede bepalen. In eerder onderzoek kozen 15% van de vwo- en 8% van de havo-leerlingen met een kunstzinnig vak voor het kunstonderwijs als vervolgstudie, tegenover respectievelijk 2 en 1% van de andere leerlingen (Heuberger, 1987). De verwachting is dat personen met kunstvakken in hun pakket vaker kunstzinnige vervolgopleidingen zullen kiezen, dan wel opnieuw kunstzinnige keuzevakken nemen. Om de omvang van dit effect vast te stellen, maken we gebruik van twee operationalisaties. Een heel ruime definitie van een kunstzinnige vervolgopleiding is wanneer oud-leerlingen in hun vervolgopleiding op de een of andere manier weer aan kunstzinnige vakken hebben geparticipeerd. Dit kan betrekking hebben op hernieuwde keuze voor een kunstzinnig vak in het vakkenpakket, bijvoorbeeld voor degenen die van mavo of havo een stapje hoger in het voortgezet onderwijs hebben gezet, maar ook in veel mbo- of hbo-opleidingen vormen kunstzinnige vakken een onderdeel van het curriculum. Binnen de beperkte definitie kijken we alleen naar degenen die ooit een specifieke kunstvakopleiding hebben gevolgd, zoals de kunstacademie of het conservatorium[2]. Dit is het geval voor ca. 11% van de steekproef. Binnen de ruime definitie van een kunstzinnige opleiding valt ruim 46% van de steekproef.

Tabel 6.3 laat zien wat de achtergrond is van degenen die volgens de ruime definitie ooit een **kunstzinnige vervolgopleiding** hebben gevolgd, en tabel 6.4 laat dezelfde modellen zien voor een kunstzinnige

Tabel 6.3: Kunstvakken in de vervolgopleiding (KUNSTVAK) (ruime definitie) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N=1025)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten examenniveau	-.045	-.048	-.053	-.090**	-.103**
SEKSE	vrouw	.099**	.061	.046	.055	.048
AGE	leeftijd	.003	-.005	-.012	.007	.010
UYEAR	uitwonend	.011	.001	.001	-.013	-.017
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.191***	.185***	.162***	.137***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.011	-.001	-.003
FCALFA	alfa-vakkenpakket			.052	.048	.042
FCCYFER	hoogte cijfers			-.008	-.005	-.010
OUDER	interview ouders				.092**	.083**
POPLOUD	opleiding ouders				.041	.025
PCULPART	culturele participatie ouders				.110**	.084*
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.116***
R^2		.013	.048	.051	.077	.088

Onder de ondervraagden heeft 46% ooit aan kunstvakken in een vervolgopleiding deelgenomen.
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

[2] Tot specifieke kunstvakopleidingen zijn alle opleidingen - van verschillende kunstdisciplines en van verschillend niveau - met de SOI-code 86 gerekend.

Tabel 6.4: Kunstvakopleiding (KUNSTOPL) als vervolgopleiding (beperkte definitie) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N=1025)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten examenniveau	.086**	.082**	.077*	.034	.015
SEKSE	vrouw	-.034	-.079*	-.096**	-.089**	-.099**
AGE	leeftijd	-.034	-.044	-.055	-.034	-.030
UYEAR	uitwonend	.052	.039	.039	.023	.017
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.233***	.224***	.202***	.166***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.046	-.033	-.035
FCALFA	alfa-vakkenpakket			.065*	.061	.053
FCCYFER	hoogte cijfers			.038	.041	.033
OUDER	interview ouders				.080**	.067*
POPLOUD	opleiding ouders				.081*	.058
PCULPART	culturele participatie ouders				.093*	.056
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.167***
R^2		.011	.063	.070	.099	.120

Onder de ondervraagden heeft bijna 11% een kunstvakopleiding en afgemaakt.
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

vervolgopleiding in de beperkte definitie. In beide gevallen blijkt dat degenen die ooit een eindexamenpakket met een kunstvak hebben gekozen, met veel grotere waarschijnlijkheid een kunstzinnige opleiding zijn gaan volgen dan hun klasgenoten. In het geval van de ruime definitie komt een deel van dit effect voor rekening van selectie: de keuze voor kunstvakken in de vervolgopleiding wordt mede bepaald door cultureel gedrag van de ouders en de eigen culturele activiteit op 14-jarige leeftijd. De keuze van een kunstvakopleiding in strikte zin hangt wat minder af van de ouders, maar wel sterk van de eigen culturele activiteit op 14-jarige leeftijd. Men kan in deze uitslagen gerust 'culturele reproduktie' zien, maar dan wel in een zeer bepaalde zin: men is door thuis, vroege jeugd en voortgezet onderwijs in vrij grote mate voorbestemd om kunstenaar te worden. Bij vergelijking van de twee operationalisaties moeten we moeten bedenken dat onder de ruime definitie veel meer oud-leerlingen vallen dan onder de beperkte definitie. Een relatief zeldzaam kenmerk leidt nooit tot grote

Tabel 6.5: Het volgen van een kunstzinnige vervolgopleiding en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken (N = 1025)

	zonder eindexamen kunstzinnige vakken	met eindexamen kunstzinnige vakken	verschil
Kunstvakken in de vervolgopleiding (ruime definitie)			
feitelijk deelname	36 %	57 %	21 %
deelname gecorrigeerd voor selectie	40 %	54 %	14 %
Kunstvakopleiding (beperkte definitie)			
feitelijk deelname	3 %	18 %	15 %
deelname gecorrigeerd voor selectie	6 %	16 %	10 %
	100 %	100 %	

Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in tabel 6.3 en 6.4

gestandaardiseerde effecten. Een beter zicht op de relatieve omvang van de effecten biedt tabel 6.5, waarin de percentages met een kunstzinnige vervolgopleiding zijn berekend voor en na correctie van selectie-effecten. We zien dat oud-leerlingen met een kunstzinnig examenvak zes keer vaker dan hun schoolgenoten een specifieke kunstzinnige vervolgopleiding hebben gekozen, terwijl dezelfde verhouding voor ruim gedefinieerde kunstzinnige vervolgopleidingen ongeveer anderhalf is. Deze verschillen worden voor een derde deel veroorzaakt wordt door selectie. Echter, ook na correctie voor selectie-mechanismen zien we dat een kunstzinnig examenvak relatief grotere verschillen teweeg brengt in de doorstroom naar specifieke kunstzinnige vervolgopleidingen dan naar vervolgopleidingen waar kunstzinnige vakken deel van uitmaken.

6.3 Beroepsuitoefening

6.3.1 Werkloosheid

Aan beroepsuitoefening laten zich verschillende aspecten onderscheiden. Allereerst lijkt van belang in welke mate een eindexamen in de kunstzinnige vakken van betekenis is voor de **kans op werkloosheid**. Deze status is in beeld gebracht door de vraag of de respondenten ooit in hun leven, na het verlaten van de school, werkloos zijn geweest. Dit is het geval voor 42% van alle ondervraagden, maar uit tabel 6.6 blijkt dat dit kenmerk nauwelijks verbonden is met de achtergrond van de respondent. Werkloosheid komt iets meer voor onder respondenten met hoog opgeleide ouders, onder respondenten die in hun jeugd cultureel actief waren en wordt ook vaker gerapporteerd door oudere ondervraagden. Dit kan komen doordat oudere ondervraagden nu eenmaal een langere periode op de arbeidsmarkt zijn geweest, maar ook omdat (jeugd)werkloosheid een aantal jaren geleden groter was dan recent het geval is geweest. Er is geen verband tussen werkloosheid en kwaliteiten van de leerling zoals uitgedrukt in pakketkeuze en cijfers, en evenmin een samenhang van werkloosheid met het al dan niet gevolgd hebben van een kunstzinnig eindexamenvak. Er is derhalve geen grond om op basis hiervan aan de eindexamens kunstvakken een negatieve waardering te geven.

Tabel 6.6: Werkloosheid in de beroepsloopbaan (WERKL) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N=1025)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten examenniveau	.044	.043	.010	-.007	-.013
SEKSE	vrouw	.042	.030	.029	.028	.022
AGE	leeftijd	.080*	.077*	.082*	.089**	.090**
UYEAR	uitwonend	-.034	-.037	-.040	-.046	-.049
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.061	.057	.055	.037
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding			.074*	.066	.057
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.023	-.015	-.016
FCALFA	alfa-vakkenpakket			.018	.019	.015
FCCYFER	hoogte cijfers			.010	.010	.008
OUDER	interview ouders				.004	-.001
POPLOUD	opleiding ouders				.101*	.090*
PCULPART	culturele participatie ouders				-.025	-.043
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.081*
R^2		.011	.014	.019	.027	.032

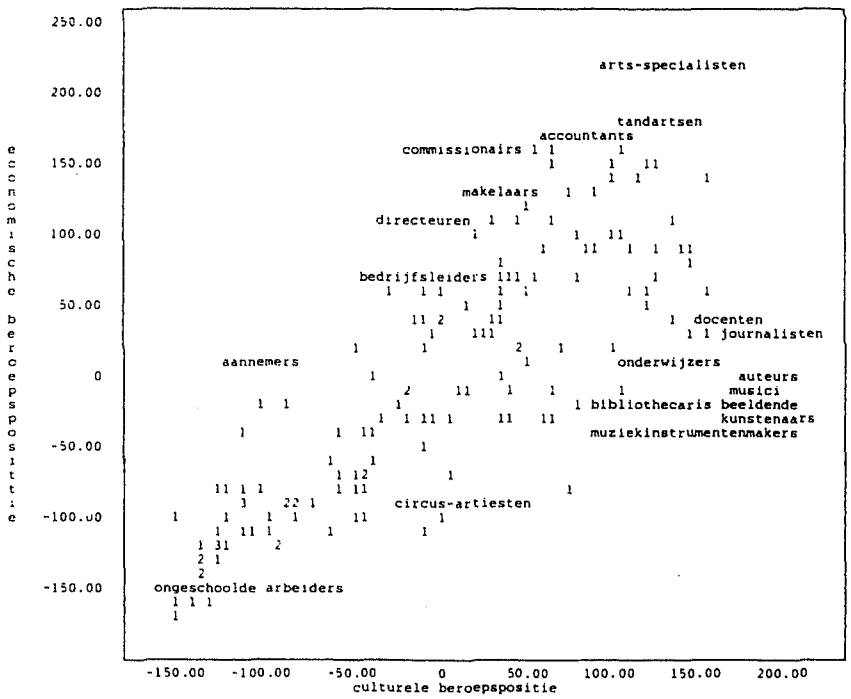
Van de ondervraagden heeft 42 % de vraag of men weleens werkloos geweest was bevestigend beantwoord.
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

6.3.2 Beroepsniveau

De volgende te beantwoorden vraag is of de eindexamens kunstzinnige vakken uitmaken voor het soort beroep dat men uitoefent. In de vragenlijst is geïnformeerd naar alle beroepen die de ondervraagde heeft uitgeoefend sinds het verlaten van het onderwijs. Niet alle ondervraagden werkten op het moment van interview (24% niet) maar veruit de meesten (95%) hebben wel *ooit* een betaalde baan uitgeoefend. We zullen onze analyse richten op de laatst uitgeoefende baan, omdat dit de meest eenvoudige en meest ruim beschikbare informatie geeft. Om het niveau van de laatste baan te meten, volgen we Bourdieu's idee van een tweedimensionale beroepenstratificatie. Deze stratificatie zou als het ware bestaan uit twee ladders. Eén ladder reikt omhoog van ongeschoolde beroepen naar culturele eliteberoepen als wetenschappers, kunstenaars en onderwijsgevenden. De andere ladder loopt op van ongeschoolde beroepen naar leidinggevende beroepen in het bedrijfsleven. in het bijzonder eigenaren van en managers bij grote bedrijven met financieel-economische verantwoordelijkheid. Door Ganzeboom, De Graaf & Kalmijn (1987) is een systeem ontworpen om deze twee dimensies te kwantificeren. In dit systeem krijgen alle beroepen uit de viercijferige beroepenclassificatie van het CBS (1984) een score op zowel de economische als de culturele beroepsstatus. Beroepen hoog op de culturele dimensie scoren wat onder het maximum op de economische dimensie. Figuur 6.1 geeft een beeld hoe deze tweedimensionale meting in elkaar zit. De betreffende twee dimensies zijn in deze scatterplot van 161 beroepen aangegeven als twee gecorreleerde vectoren: de score van ene beroep op elk van de twee dimensies vindt men door loodrechte projectie op deze vectoren.

De eerste analyse van beroepsuitoefening is weergegeven in tabel 6.7 en heeft betrekking op de economische status van het laatst uitgeoefende beroep. Hier verwachten we op zijn hoogst een negatieve invloed van de

Figuur 6.1: Operationalisatie van culturele en economische beroepsstatus



Bron: Ganzeboom, De Graaf & Kalmijn (1987)

eindexamens kunstvakken. Het ligt in de lijn van de verwachting dat dit type vakkenpakket niet direct voorbereidt op leidinggevende functie in het bedrijfsleven. Zo men wil, kan men de economische status van het beroep ook zien als een benadering voor het arbeidsinkomen van de respondent. Het is uit eerder onderzoek bekend dat de economische status van een beroep relatief sterk samenhangt met de hoogte van het arbeidsinkomen (Ganzeboom, De Graaf & Kalmijn 1987). Helaas is in het onderzoek niet direct naar het arbeidsinkomen gevraagd en de economische status van het beroep is onze beste benadering ervan. Hoe dit ook zij, uit tabel 6.7 blijkt dat de eindexamens kunstzinnige vakken geen relatie hebben met de economische status van het uitgeoefende beroep. De economische status is het hoogst onder mannen en hoger opgeleiden, terwijl er ook een significant effect is van de economische status van het beroep van de vader. Ook gemiddeld hoge examencijfers leiden tot een beroep met een hoge economische status.

Tabel 6.7: Economische beroepsstatus (LECO) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken
Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N = 924)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten examenniveau	.311***	.311***	.254***	.231***	.231***
SEKSE	vrouw	-.122***	-.123***	-.100**	-.117***	-.118***
AGE	leeftijd	-.022	-.022	-.007	-.003	-.003
UYEAR	uitwonend	.079*	.078*	.072*	.055	.055
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.007	.010	-.003	-.004
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding			.136***	.124***	.123***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.031	-.027	-.027
FCALFA	alfa-vakkenpakket			-.055	-.047	-.047
FCCYFER	hoogte cijfers			.059	.065*	.065*
OUDER	interview ouders				.017	.016
POPLOUD	opleiding ouders				.040	.039
PBEROEP	beroep vader				.039	.039
PECO	econ.beroepsstatus vader				.141**	.141**
PCUL	cult. beroepsstatus vader				-.065	-.065
PCULPART	culturele participatie ouders				.044	.043
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.006
R^2		.126	.126	.152	.169	.169

*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

De volgende analyse, in tabel 6.8 betrekt zich op de **culturele status** van het uitgeoefende beroep. Deze status is overigens sterk gecorreleerd met de economische status (.64) van het beroep. De overeenkomst zit met name aan de onderkant van beide ladders. Deze bestaat met name uit ongeschoolden, handarbeiders en lager kantoor- en winkelpersoneel. Het verschil tussen beide schalen zit in de top, waar zakenlieden / managers en wetenschappers / onderwijsgevenden / kunstenaars van plaats verwisselen. Deze verwisseling van plaats maakt aardig wat uit voor de voorspelbaarheid van de betreffende beroepsstatus uit de achtergrondkenmerken. Allereerst blijkt er nu een significant bruto effect van een eindexamen in een kunstzinnig vak te bestaan. De culturele beroepsstatus hangt voorts enigszins af van de culturele participatie van de ouders van de ondervraagde oud-leerling, van de ouders, maar niet van de eigen vroege participatie in cultuur. Nog sterker dan de economische beroepsstatus hangt de culturele status van het laatst uitgeoefende beroep af van het behaalde eindniveau in het onderwijs. Andere verschillen zijn dat vrouwen een hogere culturele beroepsstatus bereiken

Tabel 6.8: Culturele beroepsstatus (LCUL) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken
Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N = 924)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten examenniveau	.292***	.290***	.132***	.107**	.106**
SEKSE	vrouw	.055	.042	.059	.068*	.067*
AGE	leeftijd	.013	.009	.042	.046	.047
UYEAR	uitwonend	.050	.046	.036	.036	.035
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.076*	.060	.036	.033
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding			.346***	.314***	.313***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.001	.007	.006
FCALFA	alfa-vakkenpakket			.029	.027	.026
FCCYFER	hoogte cijfers			.015	.018	.018
OUDER	interview ouders				.035	.034
POPLOUD	opleiding ouders				.025	.022
PBEROEP	beroep vader				-.023	-.023
PECO	econ. beroepsstatus vader				.010	.010
PCUL	cult. beroepsstatus vader				.055	.055
PCULPART	culturele participatie ouders				.087*	.083*
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.017
R^2		.088	.094	.189	.206	.206

*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

dan mannen, terwijl bij de economische beroepsstatus het omgekeerde het geval was. Bij de culturele status van het beroep spelen de behaalde examencijfers geen rol.

Ondervraagden met een eindexamen in een kunstzinnig vak verwerven zich significant meer culturele beroepsstatus dan hun klasgenoten, maar het effect is niet erg groot en het verdwijnt wanneer we kenmerken van de ouders constant houden. Anders dan bij de verworven opleiding lijkt in het geval van culturele beroepsstatus het gedrag van de ouders (hun culturele participatie) een belangrijkere rol hierin te spelen dan hun opleiding.

Tabel 6.9: Het professioneel uitoefenen van een kunstberoep (KWERK) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N=1025)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten schoolniveau	.087**	.084**	.038	.002	-.006
SEKSE	vrouw	-.032	-.072*	-.087**	-.082*	-.090**
AGE	leeftijd	-.026	-.035	-.033	-.014	-.012
UYEAR	uitwonend	.050	.039	.036	.018	.014
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.208***	.197***	.173***	.148***
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding			.096**	.070*	.057
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.028	-.012	-.013
FCALFA	alfa-vakkenpakket			.070*	.066*	.059
FCCYFER	hoogte cijfers			-.018	-.012	-.015
OUDER	interview ouders				.069*	.061*
POPLOUD	opleiding ouders				.100**	.084*
PCULPART	culturele participatie ouders				.100**	.074
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.117***
R^2		.011	.053	.064	.097	.108

Onder de ondervraagden is 10.4% ooit werkzaam geweest als professioneel kunstenaar.
*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

Om de invloed van het gekozen eindexamenpakket op culturele beroepsstatus wat beter te kunnen bekijken, analyseren we in tabel 6.9 één specifieke beroepsgroep uit de groep met de hoogste culturele status, namelijk die van **beroepskunstenaars**. Daartoe is de expliciete vraag aan de ondervraagden gesteld of zij ooit een betaalde baan als uitvoerend kunstenaar of docent in de kunst -- beeldende kunst, muziek, theater/drama, theater/dans, fotografie/film -- hebben uitgeoefend. Dit blijkt voor ruim 10% van de ondervraagden het geval te zijn. Hoewel een kunstzinnig beroep derhalve een betrekkelijk zeldzaam kenmerk is, zijn sterk significante effecten van de eindexamens op de kans dat men ooit in zo'n beroep terecht is gekomen. Een eindexamen muziek verhoogt de betreffende kans met ongeveer 19%, en een eindexamen in een van de drie beeldende vakken met bijna 11%, en de deelname aan deze eindexamens is de beste voorspeller onder de achtergrondvariabelen of men ooit kunstenaar zal worden. De meerkans op een kunstzinnig beroep neemt iets in sterkte af (tot 15%, respectievelijk 8%) wanneer rekening wordt gehouden met het feit dat een hoge opleiding van de ouders en vroege cultuurparticipatie ook een later kunstenaarschap bevorderen (zie ook tabel 6.10). Niettemin blijft het effect van de eindexamens groot.

Tabel 6.10: Het professioneel uitoefenen van een kunstzinnig beroep en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken (N = 1025)

	zonder eindexamen kunstzinnige vakken	met eindexamen kunstzinnige vakken	verschil
Uitoefening kunstzinnig beroep			
feitelijke uitoefening	4 %	16 %	12 %
uitoefening gecorrigeerd voor selectie	5 %	14 %	9 %
	100 %	100 %	

Gecorrigeerde cijfers zijn berekend op basis van regressie-analyse gerapporteerd in tabel 6.9

6.4 Kenmerken van de partner

De laatste criteria om de effecten van kunstzinnige eindexamens te toetsen berusten op kenmerken van de partner. We beginnen met diens opleidingsniveau. We merken daarbij op dat de oorzakelijke relatie hierbij niet is dat de culturele socialisatie van de respondent deze kenmerken van de partner veroorzaakt. Een eventuele relatie ontstaat doordat cultureel actieven en hoger opgeleiden elkaar verkiezen op de huwelijksmarkt. Men zou een eventuele associatie met evenveel recht kunnen bestuderen met de culturele socialisatie van de respondent als afhankelijke variabele en de opleiding/beroep partners als onafhankelijke variabele. Om de rapportage te vergemakkelijken zal hier als terminologie gekozen worden dat de kenmerken van de partner voortkomen uit een keuze van de respondent.

De analyse van partnerkenmerken is beperkt tot respondenten die getrouwd zijn of samenwonen met een vaste partner. Dit betreft 722 (ca. 70%) van de respondenten en in 700 gevallen is daarbij het hoogst behaalde opleidingsniveau van de partner opgegeven. In een kleiner aantal gevallen (643) is ook het beroepsniveau van de partner bekend. Dit komt omdat een aantal partners niet werkte ten tijde van de ondervraging. De betrokken proefgroep verschilt van de totale steekproef doordat ze logischerwijs gemiddeld wat ouder is dan de gehele groep ondervraagden, maar een belangrijker consequentie van de selectiviteit in deze analyse is het verlies aan statistische scherpte dat optreedt door de reductie aan onderzoekseenheden.

6.4.1 Opleiding van de partner

De eerste regressievergelijking in tabel 6.11 laat zien dat er een significant bruto effect is van het deelnemen aan een kunstzinnig eindexamenvak op de opleiding van de partner: de experimentele proefgroep heeft meer succes op de partnermarkt gehad dan de controlegroep, hetzij door eigen voorkeur voor hoger opgeleiden, dan wel door een aantrekkelijker partij te bieden. Dit effect houdt stand wanneer we andere kenmerken van de door de respondent genoten opleiding constant houden. Het opleidingsniveau van de verkozen partner hangt natuurlijk af van het beginniveau en ook van het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau. Verschillen tussen alfa's en beta's zijn er niet, en ook leveren hogere cijfers geen hoger opgeleide partners op.

Tabel 6.11: Opleiding partner (OPLHPAR) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N = 696)

		1	2	3	4	5
NIVO	gemeten examenniveau	.267***	.261***	.140***	.104**	.101*
SEKSE	vrouw	.000	-.014	.021	.021	.018
AGE	leeftijd	.030	.025	.041	.052	.053
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.088*	.079*	.067	.053
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding			.298***	.287***	.279***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst			-.022	-.007	-.006
FCALFA	alfa-vakkenpakket			-.037	-.030	-.034
FCCYFER	hoogte cijfers			.055	.056	.056
OUDER	interview ouders				.002	-.002
POPLOUD	opleiding ouders				.163***	.154***
PCULPART	culturele participatie ouders				.012	.002
CHIPART	culturele activiteiten jeugd					.058
R^2		.075	.083	.168	.194	.197

*** significant .001; ** significant; .01 * significant .05

In de regressievergelijking waarbij ook kenmerken van de ouders constant worden gehouden, blijkt dat met name hun opleidingsniveau nog bijdraagt aan het opleidingsniveau van de partner: hoger opgeleide ouders hebben niet alleen hoger opgeleide kinderen, maar bezorgen deze ook hoger opgeleide partners. De culturele kenmerken van de ouders doen er echter niet toe. Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken zijn niet-significant geworden: ze werden kennelijk veroorzaakt door de kenmerken van de ouders. De vroege culturele ervaringen van de respondent blijken uiteindelijk geen invloed te hebben op de opleiding van de latere partner.

6.4.2 Beroepsniveau van de partner

Het beroepsniveau van de partner is op dezelfde manier als het beroepsniveau van de ondervraagde en diens ouders opgedeeld naar culturele en economische status (tabel 6.12 en 6.13). Het uitgeoefende beroep betreft evenwel het huidige beroep van de partner en dit reduceert het aantal onderzoekseenheden. Deze zijn nu beperkt tot de 643 ondervraagden die niet alleen een partner hebben, maar van wie de partner ook werkt. Ondanks het verlies aan statistische scherpte is er niettemin er een significant bruto effect van de eindexamens op zowel de economische als de culturele beroepsstatus van de partner. Het effect op economische status is echter klein en verdwijnt wanneer we de opleiding van de partner constant houden. De invloed op culturele beroepsstatus is groter en houdt langer stand. Met name ondervraagden die eindexamen hebben gedaan in een van de drie beeldende vakken hebben een partner met een hogere culturele beroepsstatus. Ook hier moeten we evenwel

Tabel 6.12: Economische beroepsstatus partner (ECOHPAR) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N = 626)

		1	2	3	4	5	6
NIVO	gemeten examenniveau	.230***	.224***	.144***	.122**	.106*	.105*
SEKSE	vrouw	.036	.021	.035	.063	.063	.062
AGE	leeftijd	.018	.015	.001	.014	.020	.020
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.086*	.053	.059	.051	.044
OPLHPAR	opleiding partner			.351***	.327***	.314***	.312***
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding				.078	.076	.073
LIJST	aanwezigheid cijferlijst				.008	.017	.018
FCALFA	alfa-vakkenpakket				-.093*	-.090*	-.092*
FCCYFER	hoogte cijfers				-.020	-.017	-.017
OUDER	interview ouders					-.006	-.008
POPLOUD	opleiding ouders					.048	.045
PCULPART	culturele participatie ouders					.035	.030
CHIPART	culturele activiteiten jeugd						.027
R^2		.053	.061	.175	.188	.193	.194

*** significant .001; ** significant; .01 * significant .05

Tabel 6.13: Culturele beroepsstatus partner (CULHPAR) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N = 626)

		1	2	3	4	5	6
NIVO	gemeten examenniveau	.250***	.243***	.144***	.104**	.083*	.080*
SEKSE	vrouw	-.080*	-.101**	-.085*	-.071	-.069	-.072
AGE	leeftijd	.068	.063	.046	.058	.066	.067
FDUMVAK	examen kunstzinnig vak		.123**	.082*	.081*	.072*	.059
OPLHPAR	opleiding partner			.430***	.399***	.383***	.380***
MAXOPL	hoogst behaalde opleiding				.113**	.109**	.103*
LIJST	aanwezigheid cijferlijst				.006	.016	.017
FCALFA	alfa-vakkenpakket				-.020	-.018	-.022
FCCYFER	hoogte cijfers				-.002	.003	.003
OUDER	interview ouders					.012	.008
POPLOUD	opleiding ouders					.063	.056
PCULPART	culturele participatie ouders					.034	.024
CHIPART	culturele activiteiten jeugd						.054
R^2		.084	.099	.271	.281	.287	.290

*** significant .001; ** significant; .01 * significant .05

uiteindelijk besluiten tot een schijnverband. Het effect van de eindexamens is grotendeels terug te voeren op het eerder vermelde effect op de opleiding van de partner en de opleiding van de ouders.

De conclusie is derhalve dat deelname aan de eindexamens in de kunstzinnige vakken slechts op indirecte wijze iets uit te staan heeft met de beroepsstatus van de partner.

6.5 Conclusies

In dit hoofdstuk is geanalyseerd welke invloed deelname aan eindexamens kunstzinnige vorming heeft op het verloop van de verdere loopbaan. In hoeverre zijn de claims juist dat een keuze voor deze eindexamenvakken

iemand voorbestemt voor een bepaalde vervolgopleiding en beroepsloopbaan? En in hoeverre heeft zo'n pakketkeuze invloed op een andere belangrijke uitkomst in het leven, de status van de levenspartner?

Het antwoord op de probleemstelling is dat de eindexamenkeuze wisselende effecten blijkt te hebben op een breedte van verschijnselen.

Ondervraagden met een kunstzinnig vak in hun pakket reiken even ver in het vervolgonderwijs als hun schoolgenoten die geen kunstzinnig eindexamenvak hebben gekozen. Wel blijkt dat ondervraagden met een overwegend betapakket verder reiken in het vervolgonderwijs dan ondervraagden met een overwegend alfapakket. Er is evenwel geen verschil tussen alfa's met en zonder kunstvak.

Wat betreft de soort vervolgopleiding die gekozen is, doen zich wel verschillen voor tussen beide groepen oud-leerlingen. Deelnemers aan de kunstzinnige vakken hebben beduidend vaker gekozen voor zowel specifieke kunstvakopleidingen als voor opleidingen waarvan kunstzinnige vakken deel uitmaken van het lesprogramma.

Wat betreft beroepsuitoefening zijn de uitslagen wat gunstiger voor de eindexamens kunstzinnige vorming. Er is geen verschil tussen de groepen wat betreft de kans op werkloosheid. Ook zijn er geen verschillen wat betreft de economische status van het uitgeoefende beroep, hetgeen tevens onze beste benadering van het arbeidsinkomen is. Ook een specifiek alfa of beta eindexamenpakket brengt in dit opzicht geen verschillen.

Wel verschillen zijn er wat betreft de kans om ooit betaald kunstenaar te worden. De eindexamens kunstzinnige vorming blijken behoorlijk frequent een toegangspoort tot het kunstenaarschap te zijn. Een eindexamen in een kunstzinnig vak blijkt echter niet bij te dragen aan iemands culturele beroepstatus. De meegekregen culturele bagage werpt geen vruchten af bij het verkrijgen van beroepen als onderwijzer, leraar en andere contactuele en/of academische beroepen.

Ten slotte heeft het eindexamen in een kunstzinnig vak nagenoeg geen invloed op iemands positie op de partnermarkt. De bruto verschillen in opleiding en culturele beroepsstatus van de partner tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken zijn terug te voeren op kenmerken van de ouders en vroege culturele activiteiten van de respondent zelf. Deelname aan de eindexamens in de kunstzinnige vakken heeft alleen een indirecte relatie op de opleiding en de beroepsstatus van de toekomstige partner en wel doordat beide in relatie staan met de culturele kenmerken van de ouders.

Geven onze bevindingen nu aanleiding tot de diagnose dat kunstvakken elementen hebben van een pretpakket, of kunnen we juist concluderen dat zij bijdragen tot een cultureel reproduktieproces? Beide beoordelingen zijn niet van toepassing. Als er al sprake is van een 'pretpakket', dan worden de betrokkenen daarvoor in hun verdere loopbaan niet bestraft, hetgeen wel voor de hand zou liggen. Lagere vervolgopleidingen, werkloosheid of een lagere economische status worden immers niet vaker hun deel dan hun klasgenoten die de kunstvakken als eindexamen gemeden hebben. De positieve effecten van de eindexamens kunstvakken geven daarentegen ook nauwelijks aanleiding om te spreken van 'culturele reproduktie'. Er is alleen sprake van een effect op kunstzinnige vervolgopleidingen en het kunstenaarschap, en ook is de deelname aan de eindexamen kunstvakken niet heel erg eenzijdig geconcentreerd onder kinderen van de culturele elite, zoals in het voorgaande hoofdstuk werd aangetoond. Van een zekere associatie is sprake, maar ze is verre van sterk en deterministisch.

In doorsnee, zo zou men kunnen zeggen, zijn de gevolgen van de eindexamens in de kunstvakken tamelijk positief gebleken. Zo men een korte karakteristiek zou willen geven, kan men het beste spreken van een zekere

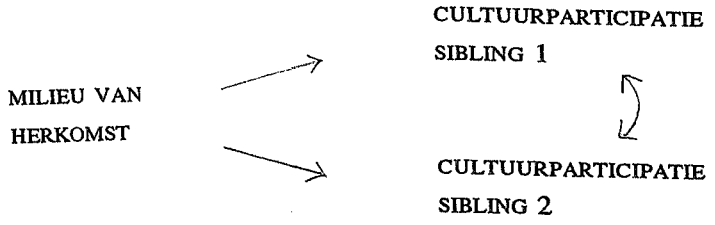
"culturele bagage" die de betreffende leerlingen ervan meenemen en waarvan ze in hun latere loopbaan op de geëigende plekken gunstig gebruik kunnen maken.

eelname, familie en school: een dubbel contextueel model

ende hebben we gezien dat er een vrij sterke relatie bestaat tussen het afgelegd hebben van een en van de kunstzinnige vakken en (produktieve en receptieve) cultuurdeelname in de latere Blijkens de analyses dient dit verband echter ten dele te worden geschreven op rekening van een ect: oud-leerlingen die gekozen hebben voor een eindexamen behoren tot groepen die sowieso meer nige activiteiten geïnteresseerd zijn dan andere. De invloed van dit selectie-effect hebben we getracht kelen door het via een statistisch model constant houden van eigenschappen van de oud-leerlingen die voordat de oud-leerling zijn of haar eindexamenpakket koos en die op een vroege culturele ling duiden. Dit waren in het bijzonder kenmerken van de ouders (hun opleiding en culturele activiteit) rparticipatie van de oud-leerling op 14-jarige leeftijd. Het bleek dat ook wanneer deze omstandigheden worden gehouden, oud-leerlingen met een eindexamen in een kunstvak wat betreft latere eelname uitsteken boven oud-leerlingen met alleen andere examenvakken, maar de verschillen zijn dan veel kleiner. Impliciet is in de betreffende modellen naar voren gekomen dat het ouderlijk voorbeeld ke invloed heeft op latere cultuurdeelname, alsook op de keuze voor een eindexamen in een kunstvak.

e waarin men geloof kan hechten aan de conclusies uit het voorgaande hangt mede af van het succes e we de relevante kenmerken van de ouders in kaart hebben kunnen brengen. De invloed van het jk milieu is nu afgemeten aan het opleidingsniveau van de ouders en hun gerapporteerde cultuurdeelname. e lijken de belangrijkste werkzame ingrediënten van het milieu gevonden, maar het toch is niet te zeggen e mate dat het geval is. Dit is een belangrijke kwestie omdat elke gebrekkige operationalisatie van de g van het ouderlijk milieu ten onrechte tot een overschatting van het effect van de school, i.c. van het amenvak leidt.

ag of de invloed van het ouderlijk milieu wel *volledig* in kaart is gebracht, lijkt van een wat academische omdat zij onbeantwoordbaar schijnt. Dat is echter niet het geval. Er bestaat een methode waarmee men op de volledige invloed van het ouderlijk milieu kan krijgen, namelijk door de cultuurdeelname van de ndent te vergelijken met de cultuurdeelname van iemand anders die in hetzelfde ouderlijk milieu is roeid, dat wil zeggen een broer of een zus. Naar het engelstalige verzamelwoord voor broers/zussen, n zulke vergelijkingen *sibling*modellen genoemd. Wanneer we de cultuurparticipatie van twee siblings en de correlatie daartussen berekenen, laat zich een heel eenvoudig siblingmodel opstellen als het nde latente variabelen model:



Gesteld dat de correlatie tussen de cultuurparticipatie van de siblings 0.36 bedraagt, dan kunnen we de totale invloed van het milieu van herkomst berekenen als $\sqrt{.36} = .60$. We maken daarbij gebruik van de redelijke aanname dat de invloed van het milieu van herkomst gemiddeld hetzelfde is voor beide siblings[1] en het feit dat in een causaal model de vermenigvuldigregel voor correlaties van toepassing is.

Merk op dat de conclusie over het milieu van herkomst getrokken wordt zonder dat enige meting over dit milieu van herkomst gedaan behoeft te worden! Wanneer we wèl over gemeten kenmerken van dit milieu van herkomst beschikken, weten we dat de totale invloed hiervan (in termen van multipele correlatie) nooit de .60 kan overschrijden. Een siblingmodel geeft een onvertekende schatting van de totale invloed van het milieu[2], terwijl een gemeten variabelen aanpak deze alleen maar als bovengrens benadert. Merk op dat het aldus geschatte effect ook meet in hoeverre het milieu van herkomst siblings in dezelfde omstandigheden brengt: ook de woonplaats (bijv. Amsterdam versus platteland) is in deze opzet een effect van de familie.

Siblingmodellen zijn in de Nederlandse cultuurdeelname-onderzoek eerder toegepast door Ganzeboom & De Graaf (1991) op receptieve cultuurdeelname. Hun bevinding op basis van een representatieve steekproef uit de stad Utrecht was dat de totale invloed van het milieu van herkomst ongeveer 0.65 is en dat ca. 80% van deze invloed verklaard wordt door gemeten kenmerken van dit milieu van herkomst. Dat betekende dat de siblingaanpak niet veel beter is dan de gemeten variabelen aanpak. Ranshuysen & Ganzeboom (1993) repliceerden deze analyse voor een steekproef van inwoners van Amsterdam tussen 20 en 40 jaar en vonden ongeveer dezelfde invloed van het milieu van herkomst, maar konden slechts 40% van deze invloed verklaren uit gemeten kenmerken van het milieu. In dat geval zou een gemeten variabelen aanpak een flinke onderschatting van de invloed van het milieu van herkomst geven.

Een zwak punt van beide eerdere analyses is dat zij berusten op gegevens over siblings die zijn verschaft door de ondervraagde respondent. Het ligt in de rede dat bij het rapporteren over de cultuurdeelname van broer of zus onnauwkeurigheid optreedt en dat deze vaak leidt tot een vertekening van het antwoord in de richting van het eigen gedrag. Men dicht aan de broer/zus gedrag toe dat veel op het eigen gedrag lijkt. Als dit zo is, dan zijn de schattingen van De Graaf & Ganzeboom en Ranshuysen & Ganzeboom van de invloed van het milieu van herkomst te hoog. In het voorliggende onderzoek hebben we deze moeilijkheid opgelost door de sibling afzonderlijk, via een schriftelijke vragenlijst, te ondervragen (zie hoofdstuk 2).

Er is binnen het huidige onderzoek een interessante generalisatie mogelijk van het siblingmodel. Zoals siblings op elkaar lijken doordat ze onder dezelfde milieu-invloed staan, zo zullen ook personen die naar dezelfde school gaan en personen die hetzelfde lesprogramma doorlopen meer op elkaar lijken dan personen die naar een andere school gaan en/of een ander lesprogramma doorlopen. We hebben in de voorgaande hoofdstukken de invloed van de school opgespoord door een gemeten variabelen aanpak: dit werd afgemeten aan het formele niveau van de school en het gemeten cultureel klimaat. Men kan het effect van de school echter ook afmeten aan de mate van gelijkenis in cultuurdeelname tussen personen die op dezelfde school hebben gezeten. De vraag naar de

[1] Deze veronderstelling kan soms problematisch zijn als de siblings geordend zijn naar leeftijd. Soms wordt de siblingvolgorde in modellen daarom gerandomiseerd. Bij ons onderzoeksdesign is dit automatisch het geval omdat gevraagd is naar de in leeftijd dichtstbijzijnde broer/zus en deze kan zowel ouder als jonger zijn. Een andere veronderstelling is dat de siblings elkaars gedrag niet beïnvloeden, maar dat hun onderlinge overeenkomst voortkomt uit het milieu van herkomst. Dit is echter meer een filosofische dan een empirische kwestie.

[2] Deze stelling is alleen waar als er geen meetonbetrouwbaarheid in de cultuurparticipatie-variabelen bestaat. Is dat wel het geval (en dat is een redelijke aanname) dan geeft ook een siblingmodel een onderschatting van het totale familie-effect, maar dit is in dezelfde mate het geval als wanneer we een gemeten variabelen aanpak gebruiken.

relatieve invloed van milieu van herkomst en school op cultuurdeelname kan men dus vinden door de vraag te beantwoorden: lijk je meer op je sibling dan op je schoolgenoten?

De invloed van het eindexamenprogramma hebben we gemodelleerd als het verschil in cultuurdeelname tussen oud-leerlingen met een kunstvak en oud-leerlingen zonder een kunstvak. Ook deze invloed kan men onderzoeken door de gelijkenis in cultuurdeelname te onderzoeken in groepen die homogeen zijn wat betreft gevolgd programma. Wanneer het eindexamen invloed heeft, moet men meer lijken op schoolgenoten die hetzelfde programma hebben gevolgd dan op schoolgenoten die een andere programma hebben genoten. Terzijde dient wel te worden opgemerkt dat zo'n aanpak om de invloed van examens in kaart te brengen geen andere aanpak zal opleveren dan een 'gemeten variabelen' aanpak, omdat gemeten variabele en contextvariabele in dit geval samenvallen.

De vraag die we in dit hoofdstuk zullen beantwoorden is **hoe gezin van herkomst, school en eindexamenprogramma zich verhouden in hun *totale* invloed op latere cultuurdeelname.** Het beantwoorden van deze vraag is op zichzelf interessant, maar dient ook om te bepalen of de eerdere bevinding van relatief grote invloed van de examenprogramma's standhoudt wanneer we de totale invloed van thuis en school uitschakelen.

7.2 Onderzoeksopzet

De vraag naar de invloed van ongemeten kenmerken van de school en schoolprogramma's is een zeer bekende in het onderwijsonderzoek en staat daar bekend als 'contextuele analyse'. Men tracht in dit type onderzoek de totale invloed van contexten als klassen, scholen en buurten op te sporen. Karakteristiek voor veel van de gebruikte modellen is dat ze *hiërarchisch* van opzet zijn. Dat wil zeggen dat de contexten genest in elkaar passen: klassen maken onderdeel uit van scholen en scholen behoren binnen buurten. Indien men de invloed van familiecontexten probeert te vergelijken met die van scholen en schoolprogramma's, is er van zo'n hiërarchische opzet geen sprake. Vandaar dat in de navolgende analyse is gekozen voor een analyse in termen van gelijkenis van cultuurdeelname tussen personen die uit dezelfde context afkomstig zijn. De ondervraagde oud-leerling wordt daarbij vergeleken met drie personen:

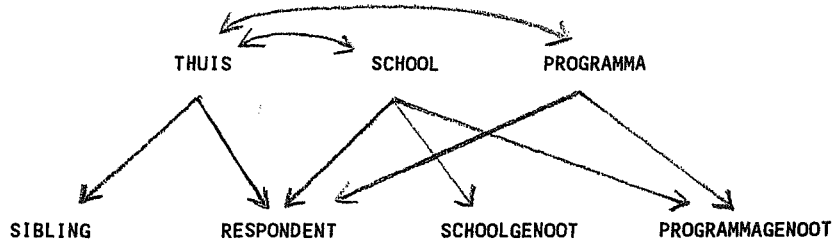
* De sibling. Voor 650 oud-leerlingen beschikken we over relevante siblinggegevens en dit levert evenzovele familie-contexten op. Deze sibling is gekozen als de dichtstbijzijnde in leeftijd en kan dus zowel ouder als jonger dan de oorspronkelijke respondent zijn.
* Schoolgenoten, dat wil zeggen personen die op dezelfde onderwijsinstelling en op hetzelfde schoolniveau eindexamens hebben gedaan. De kruising van vier schoolniveaus en 31 onderwijsinstellingen levert 52 contexten op. Voor de goede orde: dit behoeven geen klasgenoten en zelfs geen jaargenoten van de respondent te zijn.
* Programmagenoten, dat wil zeggen personen die niet alleen schoolgenoot zijn, maar ook hetzelfde eindexamenpakket hebben gedaan als de ondervraagde oud-leerling. De kruising van de 52 schoolcontexten met het afleggen van een eindexamen levert een wisselende hoeveelheid contexten op, al naargelang naar welk vak men kijkt. In de meest ruime opvatting, waarbij men een eindexamen in elk van de vier vakken meeneemt, zijn er 84 programmacontexten.

Figuur 7.1 geeft een latente variabelen model voor de samenhang tussen de cultuurparticipatie van elk van deze personen. De invloed van het milieu van herkomst is wat sibling en oud-leerlingen gemeen hebben, de invloed van de school is gemeenschappelijk tussen oud-leerling, schoolgenoten en programmagenoten, en de invloed van het programma leest men af aan de extra gelijkenis tussen oud-leerling en programmagenoten. Het model

laat voorts nog toe dat familie-invloed en school-invloed respectievelijk programma-invloed gecorrel[illegible] hetgeen betekent dat families de schoolkansen en de keuze voor een kunstzinnig vak van hun [illegible] beïnvloeden[3]. Het is niet nodig om ook nog andere overlap van effecten te veronderstellen.

Wat betreft de verzamelde gegevens zij nog gewezen op de asymmetrie in design tussen sib[illegible] school/programmagenoten. Voor de siblinggegevens hebben we inderdaad siblings ondervraagd en voor [illegible] oud-leerling hebben we gezocht naar de gegevens van één sibling. Voor school- en programmagenoten [illegible] oud-leerling worden de gegevens natuurlijk geput uit de andere oud-leerlingen. Daarmee komt de vra[illegible] welke school- en programmagenoten men iemand moet vergelijken. In soortgelijke siblingproblemen [illegible] men gegevens heeft over alle broers en zussen) is het gebruikelijk alle mogelijke paren te vormen. Dat gaat [illegible] wel wat ver, omdat ieder veel meer school- en programmagenoten dan siblings heeft en er daardoor [illegible] paren ontstaan. In plaats daarvan is gekozen voor vergelijking met een *random* schoolgenoot [illegible] programmagenoot. De random keuze werd gemaakt door oud-leerlingen binnen een school of school/pro[illegible] combinatie random op een rij te zetten en telkens te koppelen uit de volgende uit de rij. De laatste [illegible] werd gekoppeld aan de eerste.

Figuur 7.1: Een driedubbel contextueel model voor cultuurdeelname



De analyses hebben betrekking op dezelfde indexen van cultuurdeelname waarover ook in Hoofdstuk [illegible] gerapporteerd werd. Cultuurdeelname wordt onderscheiden in een beeldende en een muzikale variant en [illegible] wordt een receptieve en een produktieve kant onderscheiden (KUNST, MUZIEK, HOBBLD, HOBMUZ). De programmacontexten worden bij deze variabelen gedefinieerd door een eindexamen in een van de drie beeldende vakken (FBLD) dan wel muziek (FMUZ). Ten slotte onderzoeken we voor zowel produktieve als receptieve cultuurdeelname ook nog een gecombineerde index (CULPART); deze wordt dan gecombineerd met programmacontexten gedefinieerd als de deelname aan een van de vier mogelijke klassieke eindexamenvakken (FDUMVAK).

7.3 Resultaten

Tabel 7.1 geeft de betrokken correlatietabellen voor de vier vormen van culturele activiteit die we [illegible] voorgaande hoofdstuk onderscheiden hebben. In de eerste submatrix geven we de relevante correlaties voor de som van de daarboven uiteengelegde vormen van culturele participatie. In deze eerste submatrix, blijkt dat de overeenkomst tussen siblings veel sterker is dan die tussen opleidings- en programmagenoten. De waarde van de geobserveerde correlatie is niet ver af van wat is gevonden in eerder Nederlands onderzoek. Dit suggereert [illegible]

[3] Het was ook nog mogelijk geweest om de siblings op te delen naar siblings die op dezelfde school hebben gezeten en anders, [illegible] naar siblings die hetzelfde eindexamenpakket hebben gevolgd en siblings die dat niet hebben gedaan. Het gaat met name bij [illegible] te kleine aantallen.

- achteraf -- dat siblings met redelijke nauwkeurigheid over elkaars culturele belangstelling kunnen rapporteren en dat de in het voorgaande onderzoek gebruikte gegevens zo gek nog niet waren. Verder lijkt de oud-leerling aanzienlijk meer op zijn programmagenoot dan op zijn opleidingsgenoot. Dat duidt alvast op een effect van instructie zoals neergelegd in het eindexamenprogramma. Ten slotte zien we dat de sibling ook enigszins gelijkt op de opleidingsgenoot en de programmagenoot van de oud-leerling en dat in enige verschillende mate. Dit zou niet het geval zijn wanneer de invloed van de familie van herkomst geheel onafhankelijk van de schoolinvloeden zou zijn, maar zo is het niet. Ouders beïnvloeden niet alleen de cultuurdeelname van hun kinderen, maar ook de opleidingen en vakken die de kinderen daarin kiezen. We kunnen dit in het model inbrengen door een tweede orde residuele correlatie toe te laten tussen familie en schoolinvloeden. Terzijde zij opgemerkt dat zo'n residuele correlatie niet zal bestaan tussen opleiding en programma: door het kiezen van controlegroepen binnen klassen zijn opleiding en programma onafhankelijk.

Tabel 7.1: Correlaties in cultuurdeelname tussen siblings (S), oud-leerlingen (L), opleidingsgenoten (O) en programmagenoten (P)

Cultuurparticipatie, beeldende kunst + muziek, receptief + produktief (CULPART)

	S	L	O	P
Sibling	1.00	.311	.033	.085
oud-Leerling	.311	1.00	.099	.181
Opleidingsgenoot	.033	.099	1.00	.118
Programmagenoot	.085	.181	.111	1.00

Beeldende kunst, receptief (KUNST)

	S	L	O	P
Sibling	1.00	.391	.083	.141
oud-Leerling	.391	1.00	.118	.251
Opleidingsgenoot	.083	.118	1.00	.172
Programmagenoot	.141	.251	.172	1.00

Muziek, receptief (MUZIEK)

	S	L	O	P
Sibling	1.00	.358	.055	.121
oud-Leerling	.358	1.00	.119	.201
Opleidingsgenoot	.055	.119	1.00	.123
Programmagenoot	.121	.201	.123	1.00

Beeldende kunst, produktief (HOBBLD)

	S	L	O	P
Sibling	1.00	.056	-.024	-.003
oud-Leerling	.056	1.00	.046	.075
Opleidingsgenoot	-.020	.046	1.00	.079
Programmagenoot	-.003	.075	.079	1.00

Muziek, produktief (HOBMUZ)

	S	L	O	P
Sibling	1.00	.359	.029	.185
oud-Leerling	.359	1.00	.041	.300
Opleidingsgenoot	.029	.041	1.00	.039
Programmagenoot	.185	.300	.039	1.00

In de volgende submatrices van tabel 7.1 worden dezelfde verbanden weergegeven voor de vier afzonderlijk vormen van culturele participatie die in dit onderzoek worden onderscheiden. Hierbij zijn de submatrices die de participatie in muziek (receptief en produktief) betreffen gebaseerd op oud-leerlingen van scholen die destijds muziek als examenvak aanboden (N= 289). Voor receptieve vormen van beeldende kunst (o.a. museum- en galeriebezoek) geldt hetzelfde patroon als voor de over-all index, alleen zijn de verbanden hier nog wat hoger. Niet alleen lijken de siblings in dit opzicht relatief sterk op elkaar, dat geldt ook voor klasgenoten en programmagenoten. Bij receptieve deelname aan beeldende kunst en klassieke muziek wordt men sterk beïnvloed door de sociale omgeving.

Het patroon voor het beoefenen van beeldende kunst ziet er heel anders uit. In feite is hierbij nauwelijks sprake van significante correlatie en lijkt dit nauwelijks beïnvloed door welke socialiserende instantie dan ook. Bij het zelf musiceren treffen we wel een sterke correlatie aan tussen leerlingen en programma-genoten, evenals een relatief sterke correlatie tussen siblings. School lijkt er echter weinig toe te doen.

Tabel 7.2: Lisrel-schattingen (t-waarden) van de relatieve invloed van thuis, school en eindexamenprogramma op basis van driedubbel contextueel model

	THUIS	SCHOOL	PROGRAMMA
Beeldend + muziek, receptief + produktief	.512 (15.0)	.287 (6.8)	.200 (2.2)
Beeldende kunst, receptief	.551 (17.9)	.314 (8.2)	.214 (2.6)
Muziek, receptief	.511 (8.1)	.291 (4.0)	.149 (1.2) ns
Beeldende kunst, produktief	.240 (3.7)	.251 (5.5)	.110 (.6) ns
Muziek, produktief	.460 (7.4)	.120 (0.6)	.369 (4.6)

Tabel 7.2 heeft de via Lisrel (Jöreskog & Sörbom, 1986) berekende invloeden volgens het model in figuur 7.1. Bij de algemene cultuurparticipatie-index verhouden thuis, school en programma zich als 5:3:2. Dit model bevestigt dat in het algemeen het doorlopen eindexamen in de kunstzinnige vakken een statistisch significant effect op latere cultuurdeelname heeft gehad en dat dit nog niet eens zo klein is. Wel is de invloed van het eindexamenprogramma kleiner dan van de school als zodanig. Onbeantwoord blijft de vraag waar dit effect voor staat, omdat in hoofdstuk 5 bleek dat het schoolniveau evenals het algemene culturele klimaat niet zoveel uitmaakt. Het bijzondere uit het resultaat is echter de grote invloed van de ouders (.51), die ver uitsteekt boven de andere twee. Deze schatting van de ouderlijke invloed is hoger dan we eerder vonden. Niettemin haalt het niet de invloed van het programma onderuit.

De bevindingen voor receptieve deelname aan beeldende kunst (o.a. museumbezoek) zijn vrijwel gelijk aan die van de over-all index. Deze getallen zijn tot op grote hoogte vergelijkbaar met die in tabel 5.9. De schatting van de werking van het eindexamenvak (0.21) is vrijwel gelijk aan het eerdere resultaat, maar de invloed van school en vooral het ouderlijk gezien blijkt hier veel hoger dan aanvankelijk geschat.

De resultaten voor receptieve deelname aan muziek (o.a. concertbezoek) kunnen vergeleken worden met tabel

5.10. Troffen we daar nog een -- marginaal -- significant effect van het eindexamen aan, hier is het effect niet meer significant.

Bij de produktieve deelname aan beeldende kunst is het significante effect uit tabel 5.16 hier verdwenen. Evenals in die tabel treffen we hier slechts een klein effect van het thuisklimaat aan, maar een relatief groot effect van de school. Hoewel twee van de drie coëfficiënten statistisch significant zijn, zijn ze alle ook aan de lage kant. In feite is geen van de drie contexten sterk van invloed op de produktieve participatie in beeldende kunst.

Het laatste model betreft de produktieve deelname aan muziek, ofwel het zelf musiceren. De resultaten hier verschillen van de bevindingen in tabel 5.19, doordat het effect van de eindexamenprogramma's hier groter is. Dit is waarschijnlijk het gevolg van de selectie op leerlingen van scholen die muziek als examenvak aanboden. Ook schat het siblingmodel een veel hogere invloed van het ouderlijk milieu dan het gemeten variabelen model. De uitslag van het siblingmodel komt ons aannemelijker voor dan van het overeenkomstig gemeten variabelen model. Musiceren is iets dat in eerste instantie in huiselijke kring tot stand komt. In tabel 5.19 sprak dit niet uit de overeenkomst tussen ouders en oud-leerlingen, maar hier komt het wel naar voren uit de overeenkomst tussen de siblings. Tegelijkertijd kan worden aangetekend dat de familie-invloed bij deze vorm van produktieve cultuurdeelname kleiner is dan bij receptieve cultuurdeelname. Ze is wel veel groter dan die van de school (d.i. met name het schoolniveau), die slechts een kleine invloed uitoefent. Dit stemt goed overeen met de bevindingen in tabel 5.19, waarin in het geheel geen invloed van het schoolniveau werd aangetroffen.

7.4 Conclusies

De in dit hoofdstuk gebruikte sibling- of contextuele modellen schatten de invloed van drie socialiserende instanties:
- het ouderlijk milieu,
- de school, waarbij inbegrepen het niveau van de school,
- het eindexamenprogramma in kunstzinnige vakken.

Anders dan de gemeten variabelen modellen in Hoofdstuk 5 gaan de modellen in dit hoofdstuk ervan uit dat men de invloed van een context niet moet afmeten aan de associatie tussen kenmerken van contexten en de bestudeerde individuen, maar aan de associatie (gelijkenis) tussen de kenmerken van individuen. Aan de gelijkenis tussen broers/zussen (siblings) ziet men de invloed van het ouderlijk milieu, aan de gelijkenis tussen schoolgenoten de invloed van de school en aan de gelijkenis tussen degenen die hetzelfde eindexamenprogramma hebben gedaan onderkent men de invloed van het eindexamen. Doordat men via deze aanpak in beginsel ook de invloed constant houdt van ongemeten kenmerken van de drie contexten, is de schatting van de invloed van de eindexamens (evenals van school en thuis) volgens deze methode zuiverder dan in Hoofdstuk 5.

De resultaten stemmen in sommige opzichten goed overeen met die in Hoofdstuk 5, maar corrigeren deze ook op een aantal punten. Blijkens de resultaten hier is het effect van de eindexamens in de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiel) beperkt tot receptieve cultuurparticipatie (op het gebied van beeldende kunst), terwijl de invloed van het examenvak muziek zich alleen laat gelden voor produktieve deelname (muziekbeoefening).

Een bijprodukt van de analyse in dit hoofdstuk zijn de schattingen van de relatieve invloed van thuis en school als socialiserende contexten. Met name de invloed van thuis valt flink hoger uit dan we op basis van gemeten variabelen zouden hebben verwacht. Het feit dat deze inzichten -- anders dan bij eerder siblingonderzoek -- berusten op onafhankelijke mededelingen van beide siblings geeft vertrouwen in deze aanpak. Ook de invloed

van de schoolcontext blijkt in deze modellen soms wat groter te zijn dan eerder met behulp van kenmerken van de school als het niveau en de culturele schoolklimaat werd geschat. Niettemin is in dit verband vooral de bevinding interessant dat de invloed van het ouderlijk huis uitstijgt boven die van de school.

en conclusies

probleemstelling

het voorliggende rapport is een voorstel in de notitie 'Kunst en Cultuur in het Voortgezet
ermalige Ministeries van O&W en WVC (1988/1989) voor onderzoek naar de mate waarin
erwijs de leerlingen in staat stelt om later actief of receptief deel te nemen aan vormen van
van het beleid van beide ministeries ten aanzien van kunstzinnige vorming op school
een belangrijke rol te kunnen spelen bij de vergroting van het publieksbereik van kunst.
nige vorming in het voortgezet onderwijs ook werkelijk deze werking heeft kon volgens
(Oud, Ganzeboom & Haanstra, 1992) het best onderzocht worden aan de hand van de
kunstzinnige vakken: tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek. Dit rapport
onderzoek naar de invloeden van deelname aan een eindexamen in een van deze vier
uitkomsten later in het leven: niet alleen de participatie in culturele activiteiten (receptieve
participatie) wordt onderzocht, ook effecten van deelname aan eindexamens in één van
de sociaal-economische loopbaan (vervolgopleiding, beroep, partner) worden onderzocht.

de kunstzinnige vakken vormen (in de situatie tot de invoering van de tweede fase in de
aluitstuk van een één- of tweejarige periode van intensieve instructie op het gebied van
of muziek. De instructie omvat op alle examenniveaus zowel produktieve als reflectieve
bij de beeldende vakken - tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen - leren de examen-
de eerste plaats zelf beeldende activiteiten te ontplooien. Diverse technieken en materialen dienen
om zich met behulp van beeldende middelen (ruimte, kleur, contrast) te kunnen uitdrukken.
de leerlingen vaardigheden bijgebracht om werk van professioneel beeldend kunstenaars te
Deze reflectieve vaardigheden worden bijvoorbeeld getraind aan de hand van dia's in de
hand van beschouwing van echte kunstwerken tijdens excursies naar het museum. Bij dit alles
portie kunstgeschiedenis de benodigde basis. Ook het vak muziek bestaat voor een groot deel
activiteiten, dat wil zeggen het zelf vocaal en/of instrumentaal musiceren. Niet alleen leren de
kandidaten een muziekinstrument (beter) te bespelen, maar ook wordt veel aandacht besteed aan het
wordt men geoefend in het leren noteren van muziek en het improviseren van een melodie of
leren de deelnemers luisteren naar het werk van professionele musici. Daartoe moeten ze in een
elementen uit de muziekleer kunnen onderscheiden en de meest voorkomende muziekinstrumenten
herkennen. Bij dit alles wordt van de examenkandidaten verwacht dat ze vertrouwd geraken
gekozen onderwerp uit de muziekgeschiedenis.

ondervraging van sleutelpersonen op de 31 onderzochte scholen bleek dat het praktisch werk met name bij
vakken inderdaad de belangrijkste component van het programma vormde en het grootste deel van
aan besteed werd. Kunstbeschouwing werd soms apart behandeld, maar bij voorkeur geïntegreerd
naar aanleiding van het eigen werk van leerlingen. Bij het vak muziek is naar verhouding meer tijd
activiteiten besteed dan bij de beeldende vakken (ca 50%), omdat scholing in luistervaardigheid
een noodzakelijke ondersteuning vormen bij het maken van muziek. Culturele activiteiten zoals
musea of tentoonstellingen, of het bijwonen van concerten vormden een vast onderdeel van het
voor de kunstzinnige vakken. Overigens bleek ook dat leerlingen zonder kunstzinnig vak in hun

examenpakket niet verstoken bleven van enige culturele activiteiten. Ook buiten het lesprogramma voor de kunstzinnige vakken om werden culturele activiteiten georganiseerd, bedoeld voor alle leerlingen, ongeacht hun vakkenpakket.

8.2 Theoretische achtergrond en onderzoeksopzet

Van de intensieve instructie tijdens de lessen in de kunstzinnige vakken in de voorbereiding op het eindexamen ligt het voor de hand effecten te verwachten op de latere cultuurparticipatie (**instructiemodel**). Van de deelnemers wordt verwacht dat ze zowel produktief als receptief actiever zullen zijn dan hun schoolgenoten. Beide aspecten zijn immers aan de orde gekomen tijdens de lessen. Tegelijk kan verwacht worden dat de effecten van de kunstzinnige vakken zich met name zullen voordoen bij de discipline waarin de training is ontvangen.

Doordat de keuze voor een kunstzinnig vak facultatief was zal er naar alle waarschijnlijkheid selectie zijn opgetreden: deelnemers aan de kunstzinnige vakken zijn leerlingen die om één of andere reden graag examen wilden doen in een kunstzinnig vak. Wanneer de keuze voor een kunstzinnig vak bepaald wordt door omstandigheden die ook verantwoordelijk zijn voor de latere cultuurparticipatie, zijn verschillen in cultuurdeelname tussen deelnemers en niet-deelnemers niet zonder meer toe te schrijven aan deelname aan het kunstzinnige vak. Verschillen in cultuurparticipatie kunnen dan ook het gevolg zijn van selectie (**selectiemodel**). Een voor de hand liggende selectiegrond is reeds bestaande culturele interesse: cultureel geïnteresseerde leerlingen zullen niet alleen een kunstzinnig vak kiezen, maar op latere leeftijd ook tot de meest fervente cultuurparticipanten behoren, ook zonder deelname aan een kunstzinnig vak. Eventuele verschillen tussen de examengroep en de controlegroep in latere cultuurdeelname zijn dan het gevolg van vroege interesse en niet van deelname aan het kunstzinnige vak.

De gehanteerde onderzoeksopzet is erop gericht de invloed van het selectiemechanisme zoveel mogelijk uit te schakelen door het constant houden van gemeten controlevariabelen. Meetbare factoren die duiden op reeds bestaande culturele interesse voorafgaand aan de inrichting van het examenpakket zijn culturele activiteiten op jonge leeftijd, de aanwezigheid van cultureel actieve ouders, intellectuele vaardigheden en een voorkeur voor alfa-vakken. Een andere mogelijke selectiegrond zou hieruit kunnen bestaan dat kunstzinnige vakken vooral gekozen zouden worden door leerlingen met lage cijfers. Omdat van cultuurparticipatie verondersteld mag worden dat het positief in verband staat met intellectuele vaardigheden, zou in dit geval het verband tussen deelname aan een kunstzinnig vak en cultuurparticipatie door de ongecorrigeerde verschillen tussen eindexamengroep en controlegroep juist onderschat worden.

Doordat via statistische modellering de invloed van deze selectiegrond wordt uitgeschakeld, wordt niet alleen de vraag beantwoord of een eindexamen in een kunstzinnig vak met latere verschillen in culturele participatie in verband staat, maar ook in hoeverre dit werkelijk het gevolg is van het gevolgde kunstonderwijs (het instructiemodel versus het selectiemodel).

Dit rapport behandelt echter niet alleen de effecten van eindexamen in een kunstzinnig vak op latere cultuurdeelname. Daaraan parallel wordt de vraag beantwoord welke effecten kunsteducatie heeft op de latere sociaal-economische loopbaan: vervolgopleidingen, beroep, werkloosheid, en de status van de (mogelijke) huwelijks- of samenlevingspartner. Achtergrond van deze vraag is de onderwijskundige discussie over de investeringswaarde van de kunstzinnige vakken, waarbij vaak het standpunt te horen is dat zulke vakken vluchtvakken vormen waarmee het voortgezet onderwijs wel doorlopen kan worden, maar die een belemmering

vormen in de verdere loopbaan (het 'pretpakket'-standpunt). Andere meningen wijzen er echter op dat kunstvakken in ieder geval een goede voorbereiding zijn op en in veel gevallen noodzakelijk zijn voor een kunstzinnige vervolgopleiding en op die manier een nuttig effect hebben. Volgens nog andere opvattingen zouden kunstzinnige vakken een goede voorbereiding vormen voor niet alleen kunstzinnige vervolgopleidingen. Geredeneerd vanuit de culturele reproduktietheorie (van de Franse socioloog Bourdieu) zouden de kunstzinnige vakken kunnen bijdragen aan iemands algemene ontwikkeling en een 'culturele bagage' opleveren die voordelen afwerpt in de verdere sociaal-economische carrière. In bepaalde opzichten lopen de drie genoemde standpunten niet zover uiteen. Ze hebben namelijk de opvatting gemeen dat deelname aan een kunstzinnig vak je een bepaalde richting opstuurt. Waar dit volgens beleidsdiscussies echter de richting is van minder aantrekkelijke vervolgopleidingen en beroepen en zelfs werkloosheid, zijn er volgens de culturele reproduktietheorie juist positieve gevolgen te verwachten voor de sociaal-economische carrière.

Om de effecten van kunsteducatie te kunnen vaststellen is deelname aan een eindexamen in een kunstzinnig vak in het voortgezet onderwijs in de periode van 1976 tot 1985 als startpunt van gegevensverzameling genomen (hoofdstuk 2). Bij een groep van 31 scholen voor voortgezet onderwijs zijn gegevens verzameld van een steekproef van leerlingen die in de betreffende periode examen hebben gedaan. Voor de helft bestond deze steekproef uit leerlingen die examen hebben gedaan in een kunstzinnig vak, terwijl de andere helft een controlegroep vormde van leerlingen van dezelfde school uit dezelfde examenperiode maar zonder kunstzinnig vak in het examenpakket. De oud-leerlingen - van wie dus uit onafhankelijke bron is vastgesteld of ze aan een eindexamen in een kunstzinnig vak hebben deelgenomen - zijn zo'n tien tot twintig jaar na dato opgespoord en ondervraagd over hun culturele activiteiten en hun sociaal-economische loopbaan. Bovendien is bij (een deel van) de scholen informatie over vakkenpakketten en cijferlijsten verkregen en zijn daarnaast de ouders van de oud-leerlingen ondervraagd over culturele activiteiten in het ouderlijk milieu in de tijd dat hun kinderen opgroeiden. Alleen met behulp van zulke gegevens kan men aannemelijk maken dat verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken het resultaat zijn van examenprogramma's en niet van intellectuele vaardigheden of culturele socialisatie in het ouderlijk milieu.

8.3 Learner reports

Hoofdstuk 4 beschrijft op een kwalitatieve wijze de leerervaringen van ruim 50 deelnemers aan de kunstzinnige vakken die via een schriftelijk 'learner report' uitvoerig hun ervaringen hebben opgeschreven. In doorsnee geven de betrokken oud-leerlingen positieve evaluaties van de keuze die ze destijds gemaakt hebben. Zij zeggen door deelname aan het eindexamen in het kunstvak met meer begrip te hebben leren kijken naar beeldende kunst en luisteren naar muziek. Ook geeft een aantal van hen aan nuttig gebruik te hebben gemaakt in de vervolgloopbaan, met name daar waar het gaat om opleiding of beroepen in de sectoren onderwijs, verzorging en gezondheid. Slechts bij uitzondering geven oud-leerlingen aan dat ze schade in hun verdere loopbaan hebben ondervonden van de keuze voor een eindexamen in een kunstzinnig vak.

8.4 Effecten op culturele participatie

In hoofdstuk 5 is kwantitatief onderzocht of de leereffecten die de leerlingen met een kunstvak in hoofdstuk 4 in eigen woorden gerapporteerd hebben daadwerkelijk verschillen in culturele participatie opleveren tussen deelnemers en niet-deelnemers aan de eindexamens in de kunstzinnige vakken. De veronderstelling dat selectie-effecten een grote rol kunnen spelen bij de verschillen tussen deze twee groepen wordt bevestigd doordat blijkt dat deelnemers aan een kunstzinnig examenvak vòòrdat zij die keuze maakten al cultureel actiever waren dan hun schoolgenoten en ook uit gezinnen komen waar relatief vaak culturele activiteiten ondernomen werden.

Daarnaast blijken kunstzinnige vakken relatief vaak een aanvulling te vormen op een alfa-vakkenpakket en is met name muziek vaker gekozen door leerlingen met hogere examencijfers. Verder bestaan de deelnemers aan de beeldende vakken voor het merendeel uit meisjes.

In het vervolg van hoofdstuk 5 zijn de effecten van kunstzinnige vakken op latere culturele participatie bestudeerd, met verdiscontering van de controlevariabelen. Culturele participatie is daarbij uiteengelegd in twee kunstdisciplines - beeldend en muziek - en in twee vormen van cultuurdeelname - receptief en produktief. Deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken blijken op latere leeftijd inderdaad aanzienlijk cultureel actiever te zijn dan hun schoolgenoten, en wel met name in de discipline waarin eindexamen is gedaan. De grotere cultuurparticipatie van deelnemers aan een kunstzinnig eindexamenvak wordt echter voor een deel veroorzaakt door selectiemechanismen. In hoeverre verschillen in cultuurparticipatie daadwerkelijk veroorzaakt worden door deelname aan het examenprogramma voor de kunstzinnige vakken blijkt afhankelijk van de kunstdiscipline (beeldende kunst of muziek) en de deelnamevorm (receptief of produktief).

Bestuderen we een breed scala aan receptieve culturele activiteiten op het gebied van **beeldende kunst**, variërend van museumbezoek tot bezit van schilderijen en andere kunstvoorwerpen, het lezen over kunst en naar kunstprogramma's kijken op televisie, dan blijken verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers voor het grootste deel (2/3 deel) veroorzaakt te worden door deelname aan een eindexamen in een beeldend vak. Ook de positievere houding tegenover moderne kunst die deelnemers aan de beeldende vakken erop nahouden komt voor twee-derde deel daadwerkelijk op conto van de kunstlessen. Deelnemers aan de beeldende vakken beoefenen ook vaker dan hun klasgenoten beeldende activiteiten in hun vrije tijd. Deze verschillen worden echter maar voor de helft veroorzaakt door de keuze voor een beeldend vak in het vakkenpakket voor het eindexamen.

Deelnemers aan het vak **muziek** luisteren veel vaker dan hun schoolgenoten naar klassieke muziek, door het bijwonen van een concert, via de televisie of afspeelapparatuur, en bezitten ook meer platen, banden of cd's op dit gebied. Verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers aan het examenvak muziek berusten voor iets minder dan de helft op deelname aan het examenvak muziek. Oud-leerlingen die examen hebben gedaan in het vak muziek maken vaker muziek in hun vrije tijd. Ook van deze verschillen is ongeveer de helft daadwerkelijk het gevolg van deelname aan het examenprogramma.

Kortom, latere verschillen tussen deelnemers aan de kunstzinnige examenvakken en hun schoolgenoten worden gemiddeld genomen voor de helft ook daadwerkelijk door deelname aan de kunstzinnige vakken veroorzaakt. De invloed beperkt zich zoals verwacht tot de discipline van het gevolgde vak en heeft betrekking op produktieve en receptieve cultuurparticipatie.

Ondanks de effecten van deelname aan de kunstzinnige examenvakken wordt receptieve cultuurparticipatie toch voor het belangrijkste deel bepaald door vroegere deelname en het cultureel klimaat in het ouderlijk gezin. Deelname aan een beeldend examenvak brengt wel grotere verschillen teweeg dan het niveau van dat examen. De werking van de school zit dus voornamelijk in de instructie, niet in selectie op algemene intellectuele vaardigheden. De bevinding uit hoofdstuk 7 dat de invloed van school in zijn totaliteit groter is dan het examenprogramma roept in dit verband echter wel vraagtekens op. (De vraag waar de invloed van de school dan precies uit bestaat blijft hierbij overigens onbeantwoord.) Bij produktieve cultuurdeelname zien we een enigszins ander beeld. Hier is het ouderlijk milieu een stuk minder belangrijk en speelt het niveau van de opleiding helemaal geen rol. Participatie in culturele activiteiten op jeugdige leeftijd is de beste voorspeller voor het beoefenen van (amateur)kunst. Ook hier is dus sprake van een selectie-effect: de betrokken oud-leerlingen waren al cultureel actief op jonge leeftijd en kunsteducatie heeft de continuering van deze activiteiten nog

versterkt. Het verschil met receptieve deelname zit hierin dat bij produktieve deelname niet veel reproduktie van participatie uit het ouderlijk milieu plaatsvindt, het zit meer in de aanleg en belangstelling van de persoon zelf. In de volgende paragraaf wordt bij deze laatste conclusie evenwel een belangrijke kwalificatie aangebracht.

8.5 Nogmaals culturele participatie: resultaten van siblingmodellen

In een laatste analyse hebben we via een alternatieve methodologische procedure nogmaals geprobeerd om een zo zuiver mogelijke toets van het effect van de examenprogramma's op latere culturele participatie te scheppen. De voorgaande analyses van deze relatie laten zien dat de effecten van de school en de daarin ontvangen instructie op kunstzinnig gebied overlappen met die van het ouderlijk milieu: oud-leerlingen die voor de kunstvakken hebben gekozen, zijn relatief vaak afkomstig uit cultureel actieve milieus en ook dit bevordert hun latere cultuurparticipatie. Om het effect van eindexamen te kunnen schatten, moeten we daarom het effect van de familie constant houden. Om deze overlap van effecten beter in de greep te kunnen krijgen, hebben we in hoofdstuk 7 een beroep gedaan op een *sibling*model, dat wil zeggen een vergelijking tussen twee kinderen uit hetzelfde ouderlijk gezien. Hiervoor zijn via een schriftelijke vragenlijst gegevens verzameld onder ruim 650 broers of zussen van de oorspronkelijke respondenten.

Een groot voordeel van een siblingmodel boven de eerder gebruikte methoden is dat we geen beroep hoeven te doen op gemeten variabelen om de invloed van het ouderlijk milieu constant te houden. In een siblingmodel wordt de invloed van het ouderlijk milieu afgelezen aan de overeenkomst tussen twee kinderen uit hetzelfde ouderlijk gezin en er behoeft niet te worden gespecificeerd waar die overeenkomst vandaan komt. Populair gezegd komt een siblingmodel neer op de vraag of je meer lijkt op je broer/zus, dan wel op je schoolgenoten, respectievelijk je schoolgenoten met wie je hetzelfde eindexamen hebt afgelegd.

De siblingvergelijkingen in hoofdstuk 7 leverden ten minste één voorbeeld op dat laat zien dat siblingmodellen een krachtiger methode zijn om de invloed van het ouderlijk milieu onder de knie te krijgen dan de 'gemeten variabelen' methode. De modellen voor eigen muzikale activiteit (hoofdzakelijk instrument bespelen) in hoofdstuk 5 tonen slechts een kleine invloed van kenmerken van het ouderlijk milieu. Deze bevinding gaat in tegen de alledaagse intuïtie dat juist bij muzikale activiteiten het ouderlijk gezin de doorslag geeft. Dit wordt niet gevonden door een model met gemeten variabelen (zie paragraaf 8.4): de potentiële invloed van het ouderlijk gezin wordt hierin voornamelijk afgemeten aan het muzikale voorbeeld van de ouders en dat blijkt maar beperkt in verband te staan met de muzikale activiteiten van de oud-leerlingen. Het siblingmodel levert daarentegen een bevestiging van de alledaagse intuïtie. Juist qua muzikale activiteiten lijken siblings veel meer op elkaar dan op schoolgenoten en dit kan alleen maar doordat zij milieu-invloeden gemeenschappelijk hebben. Een reden waarom het gemeten variabelenmodel deze invloed niet terugvindt, kan zijn dat de beslissende factor in het ouderlijk milieu gelegen is in ouderlijke attitudes of in vroeger gedrag van de ouders, en hiernaar hebben we niet voldoende gevraagd.

Hoe dit ook zij, waar het in dit rapport om gaat is of de kunstzinnige vorming in het voorgezet onderwijs nog invloed heeft op huidige culturele participatie, indien de invloed van het ouderlijk milieu constant wordt gehouden, en dat blijkt ook bij de siblingmethode het geval. Over het geheel genomen wijken de schattingen van het exameneffect in de siblingmodellen niet veel af van wat gevonden is in het overeenkomstig gemeten variabelenmodel.

Alleen de schatting van het exameneffect van het vak muziek op de receptieve deelname aan muziek (o.a. concertbezoek), en van de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid en textiel) op beoefening van beeldende

kunst verschuift de schatting van het exameneffect enigszins naar beneden en leidt dit ertoe dat het effect niet langer statistisch significant is. Over het geheel genomen corrigeert dit echter niet het beeld dat we eerder hebben gekregen: deelname aan examens kunstvakken heeft een positief effect op latere culturele participatie.

8.6 Effecten op de sociaal-economische loopbaan

De tweede probleemstelling van dit onderzoek heeft betrekking op de mogelijke gevolgen van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs in de verdere levensloop en carrière. Is het zo dat de kunstvakken toegang geven tot bepaalde specifieke vervolgopleidingen en beroepssegmenten, met name in de kunstwereld zelf? En als dit zo is, hebben degenen die een kunstvak voor het eindexamen hebben gekozen zich daarmee voorgesorteerd voor een ongunstig segment van de arbeidsmarkt, waar werkloosheid heerst en weinig aantrekkelijke en goed beloonde banen zijn? Of hebben de kunstzinnige vakken een mogelijke waarde als culturele bagage, die ook van pas komt bij niet direct kunstzinnige of creatieve beroepen, maar beroepen waarin contactuele en verzorgende aspecten een grote rol spelen?

Ons onderzoek naar de sociaal-economische loopbaan omvatte achtereenvolgens:
- Niveau en richting van vervolgopleiding.
- Werkloosheid.
- Niveau en richting (culturele versus economische beroepsstatus) van het beroep.
- Kwaliteiten van de partner in diens opleidings- en beroepsniveau.

Helaas is bij het opzetten van het onderzoek verzuimd een bevraging naar het inkomen te plannen. Dat werd toen overbodig geacht omdat soortgelijke dingen uit de economische status van het beroep zouden blijken.

De conclusie omtrent de effecten op de sociaal-economische loopbaan is dat er duidelijk sprake is van effecten op activiteiten die nauw verbonden zijn met kunstbeoefening. Een eindexamen in een kunstvak betekent een voorsortering van iemand in de richting van kunstzinnige vervolgopleidingen en betaald werk in de kunstsector. Relatief veel oud-leerlingen met een kunstvak zijn in de kunstsector werkzaam. De invloed van de kunstzinnige vakken is beperkt tot deze sector en strekt zich *niet* uit naar culturele beroepen in algemene zin (zoals onderwijs, wetenschap of journalistiek / public relations). Van een opgelopen nadeel is voorts niets te merken. Het eindniveau van de bereikte vervolgopleiding verschilt niet tussen deelnemers aan een kunstzinnig vak en hun schoolgenoten. Ook in de status van het uitgeoefende beroep zijn er geen verschillen te vinden tussen beide groepen oud-leerlingen. Bovendien melden de deelnemers aan de kunstzinnige vakken evenveel werkloosheid in hun leven als zij die geen kunstvak hebben gedaan. Van uitgesproken voordelen van de kunstzinnige vakken is ook geen sprake. Het bereikte opleidingsniveau en de beroepsstatus van de degenen met een kunstzinnig vak in het pakket vielen ook niet hoger uit. Enige lichte aanwijzingen van een effect van de kunstvakken waren er wat betreft de partner, en deze zijn gunstig: een kunstzinnige opleiding helpt om een hoger opgeleide partner te vinden.

8.7 Discussie: de toekomst van de eindexamens in de kunstvakken

Dit onderzoek betreft de effecten van de eindexamenprogramma's in de beeldende vakken en muziek zoals die tot en met 1985 in het voortgezet onderwijs werden uitgevoerd. In deze paragraaf proberen we de onderzoeksgegevens te relateren aan de huidige situatie en aan de toekomstplannen voor het voortgezet onderwijs. We gaan daarbij in op de basisvorming en de plannen voor de tweede fase.
De zeer onzekere situatie omtrent de plannen voor de tweede fase bemoeilijkt het doen van uitspraken.

Toegenomen belangstelling

Gerekend vanaf 1980 is de belangstelling voor de examens in de beeldende vakken en muziek verder gestegen: bij de mavo van 5% naar 11%, bij de havo van 8 naar 15% en bij de vwo van 1 naar 10% in 1995. In de drie schooltypen komt de stijging vooral voor rekening van het vak tekenen. Bijvoorbeeld bij het vwo steeg het aantal kandidaten voor tekenen van 281 in 1981 naar 2758 in 1995. De belangstelling voor textiele werkvormen is in de periode vanaf 1980 gedaald.

In 1995 hebben ruim 19000 leerlingen eindexamen gedaan in een beeldend vak of muziek, dat wil zeggen ruim 12% van alle examenkandidaten van mavo, havo en vwo (Kreeft, 1995). De verdeling van de 19000 leerlingen over de verschillende vakken was: 9% muziek, 23% handenarbeid, 65% tekenen en 3% textiele werkvormen.

In het Onderwijsverslag 1994 schrijft de Inspectie van het Onderwijs dat het opmerkelijk is dat bij een dalend aantal leerlingen het aantal scholen dat een 'expressievak' aanbiedt in de laatste jaren is gestegen. Dat geldt in het bijzonder bij het vwo: tussen 1982 en 1993 een stijging van 48 naar 241 scholen. "Kennelijk bestaat er een grote behoefte aan de mogelijkheid om een expressievak als eindexamenvak te kunnen kiezen" (p. 85).

Behalve de wijziging in aantallen leerlingen is de situatie van de eindexamens in de eerste helft van de jaren negentig nog goed vergelijkbaar met die van de onderzochte periode. Er zijn dan ook geen redenen om de onderzoekuitkomsten niet van toepassing te verklaren op de leerlingen die na 1985 eindexamen in muziek of een beeldend vak hebben gedaan. In het voortgezet onderwijs is momenteel echter een ingrijpend veranderingsproces gaande, dat de positie van de kunstvakken en van de examens in die vakken wel zal wijzigen.

Basisvorming

In 1993 werd de Basisvorming ingevoerd: een pakket van 15 verplichte vakken voor alle 12- tot 15-jarigen. De invoering betekende voor de kunstzinnige vakken dat het verplichte aanbod van drie vakken in het eerste leerjaar (muziek, handenarbeid en tekenen) is teruggebracht tot twee vakken. Volgens de gewijzigde Wet op het Voortgezet Onderwijs (zie Art. 11a, lid 2b) kan men de twee vakken kiezen uit muziek, drama, dans en een van de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, film/fotografie en audiovisuele vorming). De school mag niet alleen dans en drama aanbieden of alleen vakken die tot de beeldende vorming behoren.

Scholen kunnen een oriëntatiejaar voor de kunstvakken instellen en kunnen ook een geïntegreerd vakgebied beeldende vorming aanbieden. Voor de vakken zijn kerndoelen geformuleerd en worden afsluitingstoetsen afgenomen. De kerndoelen voor de kunstvakken hebben betrekking op zowel produktieve als reflectieve aspecten. Dit betekent dat kunstbeschouwing veel duidelijker dan voorheen een onderdeel van de leerstof is geworden in de onderbouw. In de toetsing wordt bovendien een duidelijke relatie tussen produktief en reflectief nagestreefd. In de huidige examens (althans zeker in mavo en havo) is er nog een duidelijke scheiding tussen produktieve en reflectieve aspecten.

Empirische gegevens over de basisvorming, waaronder de positie van de kunstvakken, zijn verzameld in landelijke enquêtes van het Proces Management Basisvorming (Voogt, 1993; 1994a; 1995). Wat betreft de vakkenkeuze blijkt dat bij de start van de basisvorming 80% kiest voor een traditionele combinatie van beeldende vakken en muziek. Bij de beeldende vakken gaat het weer in meerderheid om een combinatie van

tekenen en handenarbeid. Bij 5% om alleen tekenen en bij 16% om de combinatie tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen. Fotografie, film, audiovisuele vorming wordt nog vrijwel niet gekozen (1%). Verder kiest 5% voor een combinatie van kunstvakken waarin ook drama een plaats heeft, terwijl 1% het vak dans opneemt. Slechts één van de ondervraagde scholen kiest voor een oriëntatiejaar kunstvakken.

Uit de PMB enquête 1994 blijkt dat een derde van de scholen nieuwe methodes heeft aangeschaft voor tekenen en muziek, 18% voor handenarbeid. Voor de overige kunstvakken zijn de percentages gering tot zeer gering (3% of minder). De behoefte aan vakinhoudelijke ondersteuning voor de kunstvakken in de basisvorming is laag.

De enquête over de lestabellen (1995) geeft aan dat muziek een echt 'één-uurs vakje' is en vanaf het tweede leerjaar in mavo, havo en vwo geldt dat ook voor tekenen en handvaardigheid. De inspectie van het onderwijs (1995) constateerde in een eigen rapport dat per week gemiddeld een half lesuur minder aan de kunstvakken wordt besteed dan vóór de basisvorming het geval was.

Voogt (1994b) concludeert op basis van de enquêtes dat "de scholen tot nu toe weinig vernieuwingsgezind gebruik maken van de mogelijkheden van de basisvorming".

Na de basisvorming

Voor het vervolg op de basisvorming zijn voor de hoogste klassen van vbo en mavo voorstellen ontwikkeld op basis van het advies Recht doen aan verscheidenheid (Commissie mavo/vbo-aansluitend onderwijs, 1994). In de nieuwe structuur worden verschillende leerwegen onderscheiden (theoretisch, gemengd, beroepsgericht en arbeidsmarktgericht) en tevens worden vier sectoren onderscheiden: techniek, economie, landbouw, zorg en welzijn. Er komen examenpakketten met zes vakken, waarin naast de voor iedereen verplichte vakken Nederlands en Engels twee per sector verschillende vakken verplicht zijn. Kunstvakken maken geen deel uit van dit verplichte sectorgebonden deel.

Welke plaats de kunstvakken muziek, drama, dans en de beeldende vakken (tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen) in het keuzedeel zullen behouden is moeilijk te zeggen. In 2002 moet de gehele operatie voltooid zijn en wordt voor het eerst geëxamineerd volgens het nieuwe leerwegenstelsel met de nieuwe vakkenpakketten. In de tussenliggende tijd worden de verschillende veranderingen ingevoerd. Voor die periode gelden al gewijzigde eindexamenprogramma's, die aansluiten op de kerndoelen in de basisvorming. Voor de mavo is er geen ingrijpende verandering, maar een belangrijke wijziging voor vbo leerlingen is dat een centraal schriftelijk kunstbeschouwing ook voor hen zal gelden. Dit betekent dat voor leerlingen die op vbo examen in een kunstvak gaan doen het reflectieve deel meer gewicht zal krijgen. De grote onderlinge verschillen tussen vbo scholen in de mate waarin men aan de beschouwelijke kant aandacht besteedde zullen dan (althans voor de genoemde tussenperiode) tot het verleden behoren.

Voor havo en vwo is de toekomstige situatie van de eindexamenprogramma's in de kunstvakken eveneens onzeker. Voor havo en vwo zijn voorstellen gedaan door de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs o.l.v. Ginjaar-Maas (1994). Deze voorstellen zijn vervolgens per vak uitgewerkt door zogeheten vakontwikkelgroepen. In plaats van de huidige vrije pakketkeuze moeten leerlingen na de derde klas kiezen uit vier 'profielen': cultuur en maatschappij, economie en maatschappij, natuur en gezondheid of natuur en techniek. In een algemeen verplicht deel worden drie nieuwe vakken ingevoerd, waaronder 'Culturele en kunstzinnige vorming 1' (CKV1). Het vak beoogt "inzicht te verschaffen in het culturele erfgoed dat zowel naar

inhoud als vorm in onze door de eeuwen heen opgebouwde ideeënwereld tot uitdrukking komt"(p. 117). Het nieuwe vak wordt voor de helft besteed aan literatuur en voor de andere helft aan aspecten op het gebied van beeldende vormgeving, muziek en podiumkunsten. Gymnasium leerlingen volgen in plaats van CKV1 het vak 'Klassieke culturele vorming'.

De Stuurgroep Profiel Tweede fase Voortgezet Onderwijs formuleert als belangrijke doelstelling van CKV1 het interesse kweken voor kunst en cultuur en de ontwikkeling van esthetisch onderscheidingsvermogen. "Het gaat erom dat leerlingen ervaren wat kunst en cultuur is". In het advies examenprogramma's havo/vwo van de stuurgroep profiel tweede fase (1995) wordt bij Culturele en kunstzinnige vorming I (CKVI) als één van de eindtermen geformuleerd dat de leerlingen minstens 4 (havo) of 6 (vwo) verschillende voorstellingen, tentoonstellingen en/of collecties voor beeldende kunst en/of vormgeving bezoeken, gespreid over de verschillende kunstdisciplines.

In haar reactie op de voorstellen van de vakontwikkelgroep CKV schrijft de staatsecretaris (Netelenbos, 1996) dat ze verwacht dat deelname via school aan "levende " culturele activiteiten een belangrijke bijdrage zal leveren aan de latere participatie, maar om praktische redenen mag de school gebruik maken van cd's, video, etc. Toch mag worden gesteld dat nog nooit in de geschiedenis van het voortgezet onderwijs is cultuurdeelname zo expliciet het doel en de inhoud geweest van een vak.

Gezien de uitkomsten van dit onderzoek kan worden verwacht dat CKV1 inderdaad een bescheiden bijdrage aan de vergroting van latere cultuurdeelname zal leveren. Bescheiden omdat de door ons gemeten effecten steeds betrekking hebben op onderwijs en cultuurdeelname binnen dezelfde discipline (beeldend of muziek). In CKV1 gaat het om meer disciplines (ook film, drama, dans, literatuur), maar per discipline om een aanzienlijk kortere tijdsinvestering. Verder kan worden verwacht dat wanneer dit vak alleen voor de havo en vwo verplicht wordt, de kloof in cultuurdeelname tussen leerlingen van vbo en mavo enerzijds en van havo en vwo anderzijds nog verder zal toenemen.

CKV I omvat receptieve en reflectieve activiteiten. Productieve activiteiten worden volgens de voorstellen "enkel en alleen" als voorbereiding op receptieve activiteiten ingezet. In veel reacties op de voorstellen is de geringe plaats van het productieve deel bekritiseerd en in de reactie van de staatssecretaris wordt de mogelijkheid aangegeven van een afzonderlijk deel productie (bijvoorbeeld musiceren, tekenen, maar ook creatief schrijven).

Van de vier profielen voor de Tweede Fase bevat het profiel Cultuur en maatschappij in de voorstellen een verplicht vak 'Culturele en kunstzinnige vorming 2'. Dit zou een algemeen theoretisch gedeelte omvatten (waarin verschillen en overeenkomsten tussen verschillende kunstdisciplines centraal staan) en een keuze uit beeldende vormgeving, muziek en podiumkunsten (dans en drama). Het gaat daarbij om zowel vaktheorie als praktijk. In het vrije deel is tevens een mogelijk vervolg voorgesteld: 'Culturele en kunstzinnige vorming 3'. Dit zou eveneens moeten bestaan uit een theoretische en praktische component van beeldende vormgeving, muziek of podiumkunsten. Het zou de mogelijkheid bieden tot verdieping en verbreding van CKV2 programma's en de mogelijkheid tot voorbereiding op het kunstonderwijs in het hbo en wo. Dit zou derhalve een keuze geweest kunnen zijn voor de 18% van de huidige examenleerlingen leerlingen met een kunstvak die nu doorstromen naar het kunstvakopleiding.

In CKV 2 voorstellen is wel plaats ingeruimd voor een zelfstandig onderdeel praktijk. Gezien de beschikbare tijd zal het productieve deel echter kleiner zijn dan in de huidige (en in de onderzochte) examenprogramma's. Zo wordt het voorstel voor CVK2 muziek gesteld dat de concrete vertaling in kennis, vaardigheden, inzichten

en houdingen in vergelijking met de huidige programma's "aanzienlijk" is ingekort. In welke mate dit tot kleinere effecten op latere productieve cultuurdeelname leidt laat zich moeilijk schatten. De in het onderzoek gevonden effecten zijn discipline specifiek. Bij muziek is productieve cultuurdeelname meer beïnvloedbaar door het volgen van onderwijs op dat gebied dan de receptieve cultuurdeelname, maar bij beeldend is het omgekeerde het geval.

Tegenover de inkorting van programma vergeleken met de huidige situatie zou komen te staan dat àlle leerlingen die het profiel Cultuur en maatschappij kiezen examen in CKV2 doen. Dat zal een hoger percentage zijn dan de huidige 12%. In een onderzoek van Roeleveld, De Jong, Oosterbeek en Webbink (1994) is aan havo en vwo leerlingen gevraagd welk van de vier voorgestelde profielen men het leukst vond en welke men waarschijnlijk zou kiezen. Van de mannen vindt 17% het profiel Cultuur en Maatschappij het leukst en 11% zou het waarschijnlijk kiezen. Bij de vrouwen zijn die percentages respectievelijk 40% en 23%.

Meer leerlingen zouden straks eindexamen in een kunstvak doen, waaronder een deel dat in de huidige situatie van vakkenkeuze niet voor een dergelijk examen zou kiezen. Of de effecten voor deze wellicht minder sterk gemotiveerde leerlingen anders geweest zouden zijn is moeilijk te voorspellen. Deze situatie zal zich echter hoogstwaarschijnlijk niet voordoen, omdat in de reactie van de staatsecretaris de beschreven voorstellen voor CKV2 en 3 niet worden overgenomen. Het voorgesteld vak CKV2 met een sterke praktische component in één van de kunstdisciplines zou te specialistisch zijn en niet verplicht kunnen worden gesteld. "Het is bijvoorbeeld moeilijk te verdedigen dat een leerling die zich voorbereidt op een studie Nederlands recht, verplicht zou worden muziek of tekenen te volgen" zo schrijft de staatsecretaris in haar reactie. Voor het vwo zou zo'n vak alleen kunnen worden gekozen in het vrije deel, waarbij CKV 3 dan vervalt.

Omdat het havo meer praktisch gericht is, en het profiel Cultuur en Maatschappij mede is bedoeld als vooropleiding voor een kunstvakopleiding en voor lerarenopleidingen en sociaal-agogische opleidingen waarin "praktische kunstzinnige vorming een nuttige plaats heeft" kan de voorgestelde invulling van CKV2 daar wel als keuze, maar niet als verplichting worden opgenomen.
Om CKV2 toch als verplicht profielvak voor havo en vwo in te voeren moet een nieuw programma worden ontwikkeld met als voorwaarden dat het meer geïntegreerd moet zijn en dat het een grotere theoretische component zal omvatten.

Tenslotte is er naast de algemeen verplichte en profielverplichte vakken nog een 'vrij' deel dat tussen een vijfde en een kwart van de totale studielast beslaat. In die ruimte kunnen vakken uit het gemeenschappelijke of profieldeel worden verdiept of andere vakken (dus ook kunstvakken) worden gekozen. Hoeveel leerlingen in havo en vwo in de toekomst examen in een kunstvak zullen doen in vergelijking met de huidige situatie is vanwege al deze veranderingen niet te voorzien. Verder kunnen in het vrije deel niet-vakgebonden activiteiten worden uitgevoerd. De stuurgroep Tweede Fase noemt hierbij onder andere een inzet op het gebied van culturele activiteiten.

Docenten verontrust

De examens voor de beeldende vakken en muziek hebben de afgelopen decennia een belangrijke functie vervuld. Belangrijk voor vakinhoudelijke ontwikkelingen, maar ook om de vakken een meer volwaardige positie in het onderwijs te geven. Het is daarom niet verwonderlijk dat door de betreffende docenten met argusogen wordt gekeken naar de plannen voor de tweede fase.

De Nederlandse Vereniging van Tekenonderwijs (NVTO) is met name verontrust over het feit dat alleen over 'beeldende vormgeving' en nergens over tekenen of handvaardigheid wordt gesproken. In tegenstelling tot de VLBV (de docentenvereniging waarin vooral docenten handvaardigheid sterk vertegenwoordigd zijn) verzet de NVTO zich tegen een mogelijke integratie van de beeldende vakken. Wanneer men kijkt naar de toegenomen aantallen leerlingen die tekenen als examenvak kiezen in vergelijking tot andere beeldende vakken en naar de verdeling van de beeldende vakken in de basisvorming kan zich voorstellen dat naast principiële overwegingen ten opzichte van integratie ook rechtspositionele belangen een rol spelen.

Een ander discussiepunt is dat in het vak CVK1 (en in de waarschijnlijk toekomstige invulling van CKV2) de nadruk sterk ligt op de theorie, en derhalve op het reflectieve deel van de kunsteducatie. Dit past in het overheidsbeleid om de kunstvakken in het perspectief te zien van latere cultuurdeelname en was ook een reden voor het laten uitvoeren van dit onderzoek. Op deze kunst- en cultuurgerichte benadering is van verschillende kanten kritisch gereageerd. In het rapport van een onderzoek van het KPC onder oud-leerlingen die examen hebben gedaan in een beeldend vak staat: "Vanuit het departement worden de beeldende vakken bij voortduring geplaatst in het circuit van de kunstzinnige en culturele vorming. In die gedachtengang wordt ook uitsluitend gedacht aan doorstroommogelijkheden naar kunst- en vormgevingsonderwijs. Van de waarde van deze vakken met betrekking tot het verwerven van algemene vaardigheden (waaronder beeldvaardigheid)- van grote betekenis voor vervolgstudie of beroep- is onvoldoende kennis genomen" (Gerrits en Van den Akker, 1994, p.3). Docentenverenigingen beeldende vakken (met name de VLBV) verzetten zich al jaren tegen de benaming 'kunstvakken' en 'kunsteducatie'. Ze vinden die te beperkend en eenzijdig. Er bestaat derhalve een kloof tussen de richting die beleidsmakers aangeven en hetgeen de docenten en docentenorganisaties voor ogen staat. Men kan daar aan toevoegen dat de docenten in hoge mate zijn en nog worden opgeleid in één bepaalde discipline en met veel aandacht voor het productieve deel. Een koerswijziging naar een vakgebied waarin verschillende kunstdisciplines zijn geïntegreerd (wat dat dan ook precies mag inhouden) en waarin theoretische en reflectieve aspecten de nadruk hebben zal zeker voor de zittende docenten moeilijk zijn te accepteren.

Een derde discussiepunt is de vorm van het toekomstige examen. De huidige examenvorm van het vwo examen beeldend wijkt af van die van havo en mavo, in die zin dat het vwo ook een centraal praktisch examen (CPE) kent, naast het schoolexamen. Veel docenten en hun verenigingen beschouwen een dergelijk centraal praktisch examen als zeer gewenst. In het adviesexamenprogramma CKV2 wordt voor dans, drama en beeldende vormgeving een centraal praktisch examen voorgesteld voor havo en vwo. Aanvankelijk leek dit voorstel niet te worden gehonoreerd. Ook een eerdere poging het centraal praktische examen in te voeren in de nieuwe examens voor vbo en mavo is gestrand. In de reactie van de staatsecratis wordt echter ingestemd met een centraal praktisch examen voor havo en vwo. Dit geldt echter uitsluitend voor de beeldende vakken en bovendien zal (om het aantal 'examenzittingen' te beperken) het centraal schriftelijk kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing komen te vervallen. Men mag verwachten dat dit laatste zal leiden tot een verminderde aandacht in de lessen voor het reflectieve en receptieve deel, hetgeen in tegenspraak is met het streven om CKV2 een meer theoretisch karakter te geven.

Vervolgopleidingen

Het onderzoek laat zien dat er tussen leerlingen met en zonder muziek of beeldend vak in het pakket een groot verschil bestaat in de mate van doorstroming naar 'kunstzinnige vervolgopleidingen'. Dat geldt voor opleidingen waarvan kunstvakken op een of andere wijze een onderdeel vormen, maar ook voor kunstvakopleidingen in eigenlijke zin. In de voorstellen voor CKV2 en vooral CKV3 zouden de oriëntatie op studiekeuze en beroep een veel duidelijker plaats krijgen dan in de onderzochte examenprogramma's. Het doel was een meer gefundeerde

keuze voor en een betere aansluiting op vervolgstudies.

Uit een inventarisatie van de zogeheten 'voortrajecten' voor het kunstvakonderwijs (Oostwoud Wijdenes, 1993) kwam naar voren dat er ongeveer 100 geïnstitutionaliseerde voortrajecten bestaan, waarvan 39 in de muziek sector. Iets meer dan een kwart wordt door het kunstonderwijs alleen verzorgd, bijna een derde door kunstonderwijs in samenwerking met het voortgezet onderwijs (eventueel met centra voor kunstzinnige vorming) en nog eens ruim een kwart door kunstonderwijs en centra voor kunstzinnige vorming. In zo'n 10% van de gevallen gaat het om voortrajecten zonder medeverantwoordelijkheid van het kunstonderwijs. Verwacht kon worden dat door de invoering van de tweede fase voortrajecten in het voortgezet onderwijs in samenwerking met kunstvakonderwijs zouden toenemen.

De vraag is inhoeverre de oriëntatie en voorbereiding in CKV2 en CKV3 voor het specifieke gebied van kunstopleidingen tot andere percentages doorstroming zou hebben geleid dan die in het huidige onderzoek zijn gevonden. Ook in dit geval is het moeilijk een goede schatting te maken, zeker gezien de tegenvoorstellen van de staatssecretaris waarin CKV2 uit het verplichte profieldeel verdwijnt. Naast een bepaald deel van de leerlingen dat na een oriëntatie/voorbereiding bewust afziet van een aanmelding voor een kunstopleiding, kan men zich ook voorstellen dat meer leerlingen dan voorheen de ambitie zouden hebben gekregen een kunstopleiding te gaan volgen. Kunstopleidingen blijven echter autonoom in hun toegangsselectie en bovendien vindt een aanzienlijk deel van de instroom in het kunstvakonderwijs niet rechtsreeks vanuit het voortgezet onderwijs, maar op oudere leeftijd plaats.

De toelating tot het kunstonderwijs wijkt af van het gebruikelijke systeem dat behaalde kwalificaties (straks het gevolgd hebben van bepaalde profielen) recht geven op deelname aan vervolg opleidingen (het beginsel van omnivalentie). Voor toelating tot het kunstonderwijs mogen ook in de toekomst aanvullende eisen aan de kandidaten worden gesteld. Deze eisen (specifieke vaardigheden, niveau van beheersing van vaardigheden, aanleg, motivatie) verschillen per kunstsector, maar kunnen ook in de toekomst niet volledig in het reguliere onderwijs verworven worden. Wie opteert voor een kunstopleiding moet doorgaans kwalificaties buiten het onderwijsstelsel om verwerven. Voor muziek en dans betreft het kwalificaties (naast talent vooral beheersingsniveau van specifieke vaardigheden bij dans in combinatie met een specifieke lichamelijke constitutie) die al vroeg in de ontwikkeling (vanaf circa 10 jaar) gestart moeten worden.

Cultureel klimaat

In de afgelopen jaren is het beleid met betrekking tot kunsteducatie in het voortgezet onderwijs mede gericht geweest op een verbetering van het culturele klimaat van de scholen. Dat was al begin jaren tachtig aan de orde bij de zogeheten SeCuprojecten, eind jaren tachtig en begin jaren negentig bij voorstellen in nota's van de voormalige ministeries van O&W en WVC en recentelijk in de activiteiten van het Platform Kunsteducatie en het project Cultuurtrajecten van het LOKV. Als middel om het culturele klimaat te bevorderen worden beschouwd het stimuleren van samenwerking tussen scholen en professionele kunstinstellingen en buitenschoolse instellingen voor kunsteducatie, maar tevens het scheppen van organisatorische en rechtspositionele voorwaarden voor dergelijke samenwerkingsrelaties.

In het huidige onderzoek is nagegaan in hoeverre een gunstig cultureel klimaat van een school een effect heeft op de kwantiteit van de latere cultuurdeelname. Dat is gebeurd door enerzijds het aanbod aan culturele activiteiten in en buiten school te laten meetellen, de plaats van de culturele activiteiten in het onderwijsprogramma en de aanwezige voorzieningen (coördinator, budget, jaarplanning). Laatstgenoemde

factoren worden ook genoemd in de richtlijnen voor 'een goede praktijk kunstzinnige vorming" (Platform Kunsteducatie, 1995).

De onderzoeksresultaten laten geen effect van verschillen tussen scholen in cultureel klimaat op cultuurdeelname zien. De reden kan zijn dat de manier waarop cultureel klimaat is gemeten niet valide is. De meting betreft immers een terugblik van docenten over een lange periode, waarin forse schommelingen in aanbod en organisatiegraad kunnen optreden. Een aanzienlijk deel van de culturele activiteiten is bovendien vrijwillig. Omdat vooral het aanbod is gemeten is het niet zeker of een leerling van de betreffende school ook daadwerkelijk heeft deelgenomen. Anderzijds betekent dit dat men zich makkelijk aan het culturele klimaat kan onttrekken, hetgeen ook een verklaring voor het geringe effect kan zijn.

8.8 Tot slot

Al met al hebben onze analyses geleid tot een enigszins rooskleurig beeld van de effecten van eindexamens kunstzinnige vorming in de latere levensloop. Er is een merkbaar positief effect op latere culturele participatie en er zijn goede argumenten om aan te nemen dat de verschillen zijn terug te voeren op instructie-effecten. Voorzover er effecten zijn op de latere sociaal-culturele loopbaan, leiden deze niet tot een ongunstig beeld voor de eindexamens. Er is een duidelijke relatie met doorstuderen in kunstzinnig gerichte vervolgopleidingen en het als amateur of professioneel later beoefenen van kunst. Er is geen merkbare schade van het eindexamen kunstvakken wat betreft andere aspecten van de loopbaan.

De in gang zijnde wijzigingen in het voortgezet onderwijs die de basisvorming en de tweede fase met zich meebrengen voor de huidige examenprogramma's handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen betreffen zowel de inhoud en de vorm van het aanbod als de leerlingen die de programma's zullen volgen. Over de effecten van een andere samenstelling van de eindexamenpopulatie, de verkorting van de examenprogramma's, de eventuele afschaffing van een centraal theoretisch examen kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis enerzijds en de eventuele invoering van een breed theoretisch gericht cultureel vak anderzijds kan men speculeren. Doordat verschillende kenmerken gelijktijdig veranderen en er bovendien sprake zal zijn van andere kunstdisciplines dan de hier onderzochte is het onmogelijk harde uitspraken te doen op grond van de onderzoeksgegevens. Waarschijnlijk lijkt wel dat door de toegenomen aandacht voor het receptieve deel in zowel de basisvorming als in de tweede fase (CKV1), een positief effect op receptieve cultuurdeelname op latere leeftijd verwacht kan worden.

Literatuur

Akker, L. van den; Arnold, F.; Teule, B. (1994), Het belang van de beeldende vakken voor een vervolgstudie op hbo en wo. *Beeldaspecten* (7/8): pp. 2-6

Beek, P. van; Knulst, W. (1991), *De kunstzinnige burger. Onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesses onder de bevolking vanaf 6 jaar.* Rijswijk: SCP

Begeleidingscommissie 3E (1976) Begeleidingscommissie Experiment Eindexamens in de vakken handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen. *Jaarverslag 1975/1976*

Bourdieu, P. (1984 [1979]), *Distinction.* Paris: Editions de Minuit

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1979 [1970]), *Reproduction in education, society and culture.* London: Sage

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970 [1964]), *The inheritors: French students and their relation to culture.* Chicago: University of Chicago Press

CBS (1984), Standaard beroepenclassificatie. Den Haag: CBS

CITO/LOKV i.s.m. O&W en WVC (1985), Momentopnamen van de kunstzinnige vorming in Nederland. *Bulletin*

Commissie mavo/vbo-aansluitend onderwijs (1994), *Recht doen aan verscheidenheid: opzet en ontwikkelingsperspectief van de afsluiting mavo en vbo.* Den Haag

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): pp. 189-201

DiMaggio, Paul; Mohr, John (1985). Cultural Capital, Educational Attainment and Marital Selection. *American Journal of Sociology* (90-6): pp.1231-1261

Eisner, E.W. (1985), Perspective: why art in education and why art education. In: Getty Center for Education in the Arts. *Beyond creating: the place for art in America's schools.* Los Angeles

Ganzeboom, H.B.G.; De Graaf, P.M. (1991), Sociale herkomst, culturele socialisatie en cultuurparticipatie: een sibling-analyse. *Sociale Wetenschappen* (34-4), 1991: pp. 272-287

Ganzeboom, H.B.G. (1984), *Cultuur en informatieverwerking.* Utrecht

Ganzeboom, Harry; De Graaf, Paul; Kalmijn, Matthijs (1987), De culturele en economische dimensie van beroepsstatus", *Mens en Maatschappij* (62-2), 1987: pp. 153-175

Gerrits, A.H.; Akker, L. van den (1994), *Onderzoek naar de relevantie van beeldende vakken voor vervolgstudie en beroep.* Leuth: Stichting Studies Beeldende Vorming

Graaf, P. de. (1987), *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Psychologie

Groot, A.D. de (1978), Wat neemt de leerling mee van onderwijs? In: *Handboek voor de onderwijspraktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus

Groot, A.D. de (1986), *Begrip van evalueren*. 's-Gravenhage: VUGA

Haanstra, F.; Godefrooij, P.; Hartogs, P. (1982), *Ontmoetingen van schrijvers met lezers*. Amsterdam: SCO

Haanstra, F. (1994), *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: two meta-analyses*. Amsterdam: Thesis Publishers

Haanstra, F.; Kamp, M. van der (1978), Kunstzinnige Vorming: alleen voor meisjes? In: *Beeldende Vorming*, (94), 1: pp. 21-24

Haanstra, F.; Oud, W.; Veen, A. (1988), *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen*. Amsterdam: SCO

Haanstra, F.; Oostwoud Wijdenes, J.D. (1995), *Kunsteducatie in het onderwijs*. Een inventarisatie. SCO-rapport 405, Amsterdam: SCO

Hartwig, H. (Ed.) (1976), *Sehen lernen; Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation*. Köln: Verlag M. Dumont Schauberg

Hermans, P.; Schönau, D. (1986), Beursberichten, de kwantitatieve ontwikkeling van de beeldende vakken. *Beeldende vorming* (102-3): pp. 2-4

Heuberger, R. (1987), *Beeldende vakken en muziek vluchtvakken? Wie ervoor kiest weet wel beter*. Scriptie voor het doctoraalexamen Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde. Nijmegen: KUN

Jager, H. de (1967), *Cultuuroverdracht en concertbezoek*. Leiden, Stenfert Kroese (dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht)

Jöreskog, K.G.; Sörbom, D. (1986). *LISREL VI. User's Guide*. Uppsala: University of Uppsala

Kamp, M. van der. (1980) *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* Dissertatie. Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1980. Ook: SVO-reeks nr. 29, Den Haag: Staatsuitgeverij, 1980

Kamp, M. van der (1983), Pretvakken: wat doe je ermee? In: *Kijk op kunstzinnige vorming*. Purmerend: Muusses

Kesteren, B. van (1989), Gebruiksmogelijkheden van het Learner-report. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, (14-1), 13-20

Kreeft, H.P.J. (1995) *Examens VBO/MAVO/HAVO/VWO 1995.* Arnhem, Cito.

Lanier, V., Conception and priority in art education research. *Studies in Art Education* (16,1): pp. 26-30

Inspectie van het onderwijs (1995), *Onderwijsverslag over het jaar 1994.* Den Haag: SDU-uigeverij

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1977). *Brieven aan de besturen van gemeentelijke en bijzondere dagscholen voor havo en mavo en vwo.* Kenmerk vo/av77.37 nvo/av77.38

Ministeries van Onderwijs en Wetenschappen / Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. (1988/1989) Kunst en Cultuur in het voortgezet onderwijs. *TK* 1988/89 2/164, nrs. 1-2

Netelenbos, T. (1996) Examenprogramma's havo/vwo. *TK*, vergaderjaar 1995-1996, 24773, nr.1.

Niehof, T.J.; H.B.G. Ganzeboom (1996), *Cultural socialization and cultural reproduction in comparative perspective.* Working paper, Nijmegen: Vakgroep Sociologie

Nierop, D.; Rijdes, E. (1984), *Samenwerking secundair onderwijs culturele instellingen.* Eindrapport. Amsterdam, VSLPC/APS

Oostwoud Wijdenes, J.D. (1993), *Voortrajecten kunstonderwijs.* SCO rapport 351. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Oud, W.; Ganzeboom, H.; Haanstra, F. (1992), *Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs.* Verslag van het vooronderzoek. SCO-rapport 320. Amsterdam: SCO

Platform Kunsteducatie voortgezet onderwijs (1995), *Als 't er in zit, wil 't eruit; kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.* Nijmegen

Ranshuysen, L.; Ganzeboom, H.B.G. (1993), *Cultuureducatie en cultuurparticipatie.* Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs. Verslag van een WVC-onderzoek. Rijswijk

Roeleveld, J., Jong, U. de, Oosterbeek, H. & Webbink, H. (1994), *Verder studeren deel 3; een panelstudie onder scholieren en studenten.* Ministerie van OC&W: Den Haag

Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1995), *Advies examenprogramma's havo en vwo. Culturele en kunstzinnige vorming.* Enschede: SLO

Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994), *De tweede fase vernieuwt*; scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs. Deel 2. Den Haag

Uunk, W. (1996), *Multivariate models of homogamy.* Nijmegen: Katholieke Universiteit (dissertatie).

Voogt, J. (1993) Het onderwijsveld in beweging; resultaten stand van zaken enquete jaarwisseling 1992-1993. *Inforeeks basisvorming* nr.4. Almere: Proces Management Basisvorming (PMB), Almere

Voogt, J. (1994a) Het fundament gelegd; resultaten stand van zaken enquete jaarwisseling 1993-1994. *Inforeeks basisvorming* nr.7. Utrecht: Proces Management Basisvorming (PMB)

Voogt, J. (1994b), De kunstvakken in de basisvorming. *Katernen kunsteducatie*. Utrecht: LOKV

Voogt, J. (1995) Van uur tot uur. Lessentabellen in de basisvorming. *Inforeeks basisvorming* nr.13. Utrecht: Proces Management Basisvorming (PMB)

Westerveld, M.; Beek, S. van. (1978), *Kunstzinnige vorming op school; handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen als eindexamenvakken in het algemeen voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Inleiding

Ten behoeve van het onderzoek naar effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs op latere cultuurdeelname leggen wij u vragen voor over twee onderwerpen:
- de eindexamen in de vakken handenarbeid, muziek, tekenen, of textiele werkvormen
- culturele activiteiten die voor alle leerlingen van de school werden georganiseerd

Het doel van de vragenlijst is om bij de deelnemende scholen op systematische wijze gegevens te verzamelen over het kunstzinnige en culturele aanbod. De vragenlijst bestaat uit verschillende delen:

I. Achtergrond gegevens.

De vragenlijst begint met een aantal feitelijke gegevens over de school en de eindexamens. Door sommige scholen zijn deze vragen ten dele al eerder beantwoord. In die gevallen zijn de antwoorden al door ons met rode pen ingevuld. Wilt u dan voor de zekerheid nog even nagaan of de antwoorden correct zijn?

II. De eindexamens in kunstzinnige vakken en culturele activiteiten, periode 1976 - 1985.

Dit deel van de vragenlijst bevat eerst vragen over de eindexamens en vervolgens over de culturele activiteiten in de school voor alle leerlingen.
Bij de samenstelling van de vragenlijst is er rekening mee gehouden dat er in scholengemeenschappen eindexamens op meer dan één niveau zijn afgenomen. Om verwarring bij de beantwoording en bij de verwerking van de informatie te voorkomen is er *voor elk niveau een aparte versie van de vragenlijst* gemaakt. Het niveau is te herkennen aan de kleur van het voorblad: blauw/lbo-niveau, geel/mavo-niveau, groen/havo-niveau, rood/vwo-niveau. De vragen zijn voor alle niveau's vrijwel identiek.
Wilt u de vragenlijsten beantwoorden voor alle niveau's die voor uw school van toepassing zijn?

Soms is er in een school examen afgenomen in meer dan een kunstzinnig vak. Er zijn dan verschillende docenten die informatie kunnen geven. Het is het meest wenselijk dat de vragen over het examenprogramma muziek worden ingevuld door de betrokken muziekdocenten, de vragen over beeldende vakken door een docent tekenen, handenarbeid of textiele werkvormen.
Het gedeelte over de culturele activiteiten voor alle leerlingen kan worden beantwoord door een docent met coördinerende taken op dit gebied of een andere deskundige.
De vragenlijst kan dus door meerdere personen worden beantwoord.

Het gaat bij de vragen steeds om *de periode 1976 - 1985*. We beseffen dat soms moeilijk zal zijn om antwoorden te geven die 'dekkend' zijn voor deze periode. Ten eerste, omdat de situatie tijdens deze jaren kan zijn veranderd, ten tweede, omdat wellicht de betrokken docenten niet meer op uw school aanwezig zijn.
Wat betreft het eerste punt: het gaat om *uw totaalindruk* over de gehele periode. Het opsplitsen van de antwoorden over kortere periodes zou het invullen te gecompliceerd maken. Over eventueel opgetreden veranderingen worden afzonderlijke vragen gesteld.
Wat betreft het tweede punt, zou u zonodig oud-docenten kunnen raadplegen. Indien dat te veel tijd kost, kunnen de onderzoekers contact opnemen met een oud-docent voor aanvullende informatie.

Bij de meeste vragen hoeft u alleen een antwoordalternatief te omcirkelen. Nadere toelichting kunt u desgewenst met enkele steekwoorden aangeven. Er zijn enkele open vragen opgenomen.
In het interview met medewerkers van de school dat te zijner tijd zal plaatsvinden is er gelegenheid om uw antwoorden nader toe te lichten.

Heeft u vragen of opmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst dan kunt u ons bereiken op de volgende nummers: 020 - 5550 365 en 020 - 5550 373

SCO-Kohnstamm Instituut
Amsterdam

F. Haanstra
W. Oud

Vakgroep Sociologie
Utrecht

H. Ganzeboom

Achtergrond gegevens

Etiket naam van de school.

1. Hierboven is het adres van de school vermeld. Indien er onjuistheden zijn, wilt u dan hieronder de correcte gegevens noteren. Wilt u het BRIN-nummer van de school vermelden?

Naam van de school .....
Adres .....
Postcode/plaats .....
Telefoon .....

BRIN-nummer van de school is .....

2. Is uw school een scholengemeenschap?

1. nee, een categoriale school *ga door naar vraag 3*
2. ja, een scholengemeenschap met de volgende niveau's

a. vbo, voormalig lbo, namelijk .....
b. mavo
c. havo
d. vwo, namelijk .....
ga door naar vraag 4

3. Wat is het schooltype van de school?

1. categoriale vbo, voormalig lbo, namelijk .....
2. categoriale mavo
3. categoriale havo
4. categoriale vwo, namelijk .....

4. Wat is de signatuur van de school?

1. rooms katholiek
2. protestants christelijk
3. openbaar
4. algemeen bijzonder, namelijk .....

5. Behoort uw school tot een van de richtingen binnen de zgn. 'traditionele vernieuwingsscholen'?

   1. nee
   2. ja, namelijk

      a. Dalton
      b. Freinet
      c. Jenaplan
      d. Montessori
      e. Vrije School

6. Is uw school ontstaan uit een fusie met scholen voor voortgezet onderwijs na schooljaar 1976/1977

   1. nee, deze school bestond al onder deze naam in 1976/1977
   2. ja, er heeft een fusie plaatsgevonden in 19.... (jaartal) tusssen de volgende scholen *

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

   ** svp namen en schooltypen van de scholen vermelden*

7. In welke schooljaren zijn eindexamens voor de kunstzinnige vakken op uw school of haar voorgangers voor het éérst afgenomen?

	lbo*	mavo	havo	vwo
1. handenarbeid	19..	19..	19..	19..
2. muziek	19..	19..	19..	19..
3. tekenen	19..	19..	19..	19..
4. textiele werkvormen	19..	19..	19..	19..

** voor het lbo zijn er geen centraal schriftelijke examens: schoolexamens zijn hier van toepassing*

8. Is de school inmiddels gestopt met het afnemen van hiervoor genoemde eindexamens?
1. nee
2. ja, namelijk

	lbo	mavo	havo	vwo
a. handenarbeid	19..	19..	19..	19..
b. muziek	19..	19..	19..	19..
c. tekenen	19..	19..	19..	19..
d. textiele werkvormen	19..	19..	19..	19..

9. Wilt u de namen en functies van de invullers van deze vragenlijst vermelden?

1. Naam .....
   Functie .....

2. Naam .....
   Functie .....

3. Naam .....
   Functie .....

4. Naam .....
   Functie .....

a. De eindexamens in kunstzinnige vakken 1976 - 1985

Toelichting
In het tweede deel van de vragenlijst wordt eerst geïnformeerd naar de eindexamens voor achtereenvolgens de vakken handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en muziek.
Voor elk beeldend vak zijn identieke vragen opgenomen. U hoeft uiteraard alleen die vragen te beantwoorden voor het vak dat op uw school als eindexamenvak werd aangeboden: handenarbeid vraag 10 - 17; tekenen vraag 18 - 25; textiele werkvormen vraag 26 - 33. Indien uitsluitend muziek als eindexamenvak is aangeboden kunt u direct doorgaan naar vraag 32 - 40.

Handenarbeid

10. Hoeveel uren per week kregen leerlingen gemiddeld les in het examenvak handenarbeid?

    Gemiddeld .. uur per week gedurende .. scho(o)ljaar(en)

11. Welk percentage van de lestijd werd besteed aan kunstbeschouwing en/of kunstgeschiedenis?

    1. minder dan 25% van de tijd besteed aan kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis
    2. ongeveer 25% van de tijd
    3. ongeveer 50% van de tijd
    4. ongeveer 75% van de tijd

12. Welke van de hier opgesomde activiteiten op beeldend gebied heeft de school in de jaren 1976 - 1985 voor leerlingen georganiseerd in het kader van het eindexamen voor het vak handenarbeid.

    Omcirkel het juiste alternatief
    1 = niet
    2 = incidenteel
    3 = vast onderdeel van het programma

a.	bezoek aan musea voor moderne kunst	1 2 3
b.	bezoek aan musea voor oude kunst	1 2 3
c.	bezoek aan cultuurhistorische musea (bv. openlucht museum, museum voor volkenkunde, oudheidkamers, historische musea, speelgoedmuseum etc.)	1 2 3
d.	bezoek aan galeries	1 2 3
e.	stadswandelingen voor bezichtiging van architectuur	1 2 3
f.	meerdaagse excursie naar een stad of streek vanwege aanbod op het gebied van de beeldende kunst en/of de architectuur	1 2 3
g.	lessen of voordrachten door beeldend kunstenaars of architecten	1 2 3
h.	bezoek aan ateliers van beeldend kunstenaars	1 2 3
i.	tentoonstelling in de school van werk van eindexamenleerlingen	1 2 3
j.	anders, namelijk	

13. Welke onderdelen omvatte het schoolonderzoek voor handenarbeid?
meer dan één antwoord mogelijk

1. beoordeling van werkstukken die gedurende het schooljaar waren gemaakt
2. werkstuk/opdracht kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis
3. anders, namelijk .....
.....

14. Telden de prestaties bij kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis mee voor het bepalen van het cijfer voor het schoolonderzoek?

1. nee
2. ja, voor minder dan 50%
3. ja, voor 50%

15. Vormden onderstaande voorwaarden een probleem voor de inrichting van het eindexamen?

Omcirkel het juiste alternatief
1 = niet
2 = ja, in de beginfase
3 = ja, in de gehele periode

a. voldoende ruimtelijke voorzieningen (lokalen)	1 2 3
b. voldoende materiële voorzieningen (gereedschappen, materialen)	1 2 3
c. voldoende lesuren/leraarlessen	1 2 3
d. voldoende aantallen leerlingen die het eindexamenvak kozen	1 2 3

16. Leerlingen hebben verschillende motieven om handenarbeid als eindexamenvak te kiezen. Hier zijn een aantal motieven opgesomd die een rol kunnen spelen.
Wilt u deze door middel van een cijfer van 1 tot 5 in een rangorde plaatsen?
1 = belangrijkste motief bij de meeste leerlingen;
5 = minst belangrijke motief

	Cijfer rangorde
a. ambitie om vervolgopleiding in de kunsten te volgen	.....
b. nuttig voor vervolgopleiding en/of toekomstig beroep (buiten kunstsector)	.....
c. capaciteiten voor en interesse in het vak	.....
d. verwachting dat de kans om het diploma te halen wordt vergroot	.....
e. inspirerende vakdocent	.....

Andere, niet genoemde motieven zijn: .....
.....
.....
.....

17. Zijn er belangrijke wijzigingen opgetreden in de periode 1976-1985?

a. het aantal lesuren voor eindexamenvakken nee = 1
ja = 2

Toelichting: . . . . . .

b. de verhouding tijdsbesteding
productief werk - kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis tijdens lessen nee = 1
ja = 2

Toelichting: . . . . . .

c. de samenstelling van het examen nee = 1
ja = 2

Toelichting: . . . . . .

d. de personele en materiële voorwaarden nee = 1
ja = 2

Toelichting: . . . . . .

e. anders, nl. . . . . .

Tekenen

18. Hoeveel uren per week kregen leerlingen gemiddeld les in het examenvak tekenen?

Gemiddeld .. uur per week gedurende .. scho(o)ljaar(en)

19. Welk percentage van de lestijd werd besteed aan kunstbeschouwing en/of kunstgeschiedenis?

1. minder dan 25% van de tijd besteed aan kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis
2. ongeveer 25% van de tijd
3. ongeveer 50% van de tijd
4. ongeveer 75% van de tijd

20. Welke van de hier opgesomde activiteiten op beeldend gebied heeft de school in de jaren 1976 - 1985 voor leerlingen georganiseerd in het kader van het eindexamen voor het vak tekenen.

Omcirkel het juiste alternatief
1 = niet
2 = incidenteel
3 = vast onderdeel van het programma

a.	bezoek aan musea voor moderne kunst	1 2 3
b.	bezoek aan musea voor oude kunst	1 2 3
c.	bezoek aan cultuurhistorische musea (bv. openlucht museum, museum voor volkenkunde, oudheidkamers, historische musea, speelgoedmuseum etc.)	1 2 3
d.	bezoek aan galeries	1 2 3
e.	stadswandelingen voor bezichtiging van architectuur	1 2 3
f.	meerdaagse excursie naar een stad of streek vanwege aanbod op het gebied van de beeldende kunst en/of de architectuur	1 2 3
g.	lessen of voordrachten door beeldend kunstenaars of architecten	1 2 3
h.	bezoek aan ateliers van beeldend kunstenaars	1 2 3
i.	tentoonstelling in de school van werk van eindexamenleerlingen	1 2 3
j.	anders, namelijk	

21. Welke onderdelen omvatte het schoolonderzoek voor tekenen?
meer dan één antwoord mogelijk

1. beoordeling van werkstukken die gedurende het schooljaar waren gemaakt
2. werkstuk/opdracht kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis
3. anders, namelijk . . . . . .
. . . . . .

22. Telden de prestaties bij kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis mee voor het bepalen van het cijfer voor het schoolonderzoek?

1. nee
2. ja, voor minder dan 50%
3. ja, voor 50%

23. Vormden onderstaande voorwaarden een probleem voor de inrichting van het eindexamen?

Omcirkel het juiste alternatief
1 = niet
2 = ja, in de beginfase
3 = ja, in de gehele periode

a. voldoende ruimtelijke voorzieningen (lokalen)	1 2 3
b. voldoende materiële voorzieningen (gereedschappen, materialen)	1 2 3
c. voldoende lesuren/leraarlessen	1 2 3
d. voldoende aantallen leerlingen die het eindexamenvak kozen	1 2 3

24. Leerlingen hebben verschillende motieven om tekenen als eindexamenvak te kiezen. Hier zijn een aantal motieven opgesomd die een rol kunnen spelen.
Wilt u deze door middel van een cijfer van 1 tot 5 in een rangorde plaatsen?
1 = belangrijkste motief bij de meeste leerlingen;
5 = minst belangrijke motief

	Cijfer rangorde
a. ambitie om vervolgopleiding in de kunsten te volgen	.....
b. nuttig voor vervolgopleiding en/of toekomstig beroep (buiten kunstsector)	.....
c. capaciteiten voor en interesse in het vak	.....
d. verwachting dat de kans om het diploma te halen wordt vergroot	.....
e. inspirerende vakdocent	.....

Andere, niet genoemde motieven zijn: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

25. Zijn er belangrijke wijzigingen opgetreden in de periode 1976-1985?

a. het aantal lesuren voor eindexamenvakken — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

b. de verhouding tijdsbesteding productief werk - kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis tijdens lessen — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

c. de samenstelling van het examen — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

d. de personele en materiële voorwaarden — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

e. anders, nl. .....
.....
.....
.....

Textiele werkvormen

26. Hoeveel uren per week kregen leerlingen gemiddeld les in het examenvak textiele werkvormen?

    Gemiddeld .. uur per week gedurende .. scho(o)ljaar(en)

27. Welk percentage van de lestijd werd besteed aan kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis?

    1. minder dan 25% van de tijd besteed aan kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis
    2. ongeveer 25% van de tijd
    3. ongeveer 50% van de tijd
    4. ongeveer 75% van de tijd

28. Welke van de hier opgesomde activiteiten op beeldend gebied heeft de school in de jaren 1976 - 1985 voor leerlingen georganiseerd in het kader van het eindexamenprogramma voor textiele werkvormen

    Omcirkel het juiste alternatief
    1 = niet
    2 = incidenteel
    3 = vast onderdeel van het programma

a.	bezoek aan musea voor moderne kunst	1 2 3
b.	bezoek aan musea voor oude kunst	1 2 3
c.	bezoek aan cultuurhistorische musea (bv. openlucht museum, museum voor volkenkunde, oudheidkamers, historische musea, speelgoedmuseum etc.)	1 2 3
d.	bezoek aan galeries	1 2 3
e.	stadswandelingen voor bezichtiging van architectuur	1 2 3
f.	meerdaagse excursie naar een stad of streek vanwege aanbod op het gebied van de beeldende kunst en/of de architectuur	1 2 3
g.	lessen of voordrachten door beeldend kunstenaars of architecten	1 2 3
h.	bezoek aan ateliers van beeldend kunstenaars	1 2 3
i.	tentoonstelling in de school van werk van eindexamenleerlingen	1 2 3
j.	anders, namelijk	

29. Welke onderdelen omvatte het schoolonderzoek voor textiele werkvormen?
meer dan één antwoord mogelijk

1. beoordeling van werkstukken die gedurende het schooljaar waren gemaakt
2. werkstuk/opdracht kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis
3. anders, namelijk .....
.....

30. Telden de prestaties bij kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis mee voor het bepalen van het cijfer voor het schoolonderzoek?

1. nee
2. ja, voor minder dan 50%
3. ja, voor 50%

31. Vormden onderstaande voorwaarden een probleem voor de inrichting van het eindexamen?

Omcirkel het juiste alternatief
1 = niet
2 = ja, in de beginfase
3 = ja, in de gehele periode

a. voldoende ruimtelijke voorzieningen (lokalen)	1 2 3
b. voldoende materiële voorzieningen (gereedschappen, materialen)	1 2 3
c. voldoende lesuren/leraarlessen	1 2 3
d. voldoende aantallen leerlingen die het eindexamenvak kozen	1 2 3

32. Leerlingen hebben verschillende motieven om textiele werkvormen als eindexamenvak te kiezen. Hier zijn een aantal motieven opgesomd die een rol kunnen spelen.
Wilt u deze door middel van een cijfer van 1 tot 5 in een rangorde plaatsen?
1 = belangrijkste motief bij de meeste leerlingen;
5 = minst belangrijke motief
per motief slechts één cijfer geven

	Cijfer rangorde
a. ambitie om vervolgopleiding in de kunsten te volgen	.....
b. nuttig voor vervolgopleiding en/of toekomstig beroep (buiten kunstsector)	.....
c. capaciteiten voor en interesse in het vak	.....
d. verwachting dat de kans om het diploma te halen wordt vergroot	.....
e. inspirerende vakdocent	.....

Andere, niet genoemde motieven zijn: .....
.....
.....
.....

33. Zijn er belangrijke wijzigingen opgetreden in de periode 1976-1985?

a. het aantal lesuren voor eindexamenvakken — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....

b. de verhouding tijdsbesteding productief werk - kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis tijdens lessen — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....

c. de samenstelling van het examen — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....

d. de personele en materiële voorwaarden — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....

e. anders, nl. .....

Muziek

34. Hoeveel uren per week kregen leerlingen gemiddeld les in het examenvak muziek?

Gemiddeld .. uur per week gedurende .. scho(o)ljaar(en)

35. Welk percentage van de lestijd werd besteed aan luistervaardigheid, muziekleer/muziekgeschiedenis?

1. minder dan 25% van de tijd besteed aan luistervaardigheid, muziekleer/muziekgeschiedenis
2. ongeveer 25% van de tijd
3. ongeveer 50% van de tijd
4. ongeveer 75% van de tijd

36. Welke van de hier opgesomde activiteiten op het gebied van muziek heeft de school in de jaren 1976 - 1985 voor leerlingen georganiseerd in het kader van het eindexamen voor muziek.

Omcirkel het juiste alternatief
1 = niet
2 = incidenteel
3 = vast onderdeel van het programma

a. bijwonen van concert voor klassieke muziek	1 2 3
b. bijwonen van popconcert	1 2 3
c. bijwonen van een opera	1 2 3
d. bijwonen van een musical	1 2 3
e. bijwonen van jazz concert	1 2 3
f. excursie naar concertgebouw of concertzaal	1 2 3
g. muziekuitvoering van klassieke muziek in de school	1 2 3
h. muziekuitvoering van pop-muziek in de school	1 2 3
i. muziekuitvoering **van eindexamenleerlingen** in school	
j. anders, namelijk	
.....	

37. Het examenprogramma voor muziek omvat de onderdelen musiceren (individueel of in groep), improvisatie, interpretatie, luistervaardigheid, muziekgeschiedenis
Telden luistervaardigheid en muziekgeschiedenis mee voor het bepalen van het cijfer voor het *schoolonderzoek*?

1. nee
2. ja, voor minder dan 50%
3. ja, voor 50%

38. Vormden onderstaande voorwaarden een probleem voor de inrichting van het eindexamen?

Omcirkel het juiste alternatief
1 = niet
2 = ja, in de beginfase
3 = ja, in de gehele periode

a. voldoende ruimtelijke voorzieningen (lokalen) 1 2 3
b. voldoende materiële voorzieningen (instrumenten, materialen) 1 2 3
c. voldoende lesuren/leraarlessen 1 2 3
d. voldoende aantallen leerlingen die het eindexamenvak kozen 1 2 3

39. Leerlingen hebben verschillende motieven om muziek als eindexamenvak te kiezen. Hier zijn een aantal motieven opgesomd die een rol kunnen spelen.
Wilt u deze door middel van een cijfer van 1 tot 5 in een rangorde plaatsen?
1 = belangrijkste motief bij de meeste leerlingen;
5 = minst belangrijke motief

Cijfer rangorde

a. ambitie om vervolgopleiding in de kunsten te volgen .....
b. nuttig voor vervolgopleiding en/of toekomstig beroep (buiten kunstsector) .....
c. capaciteiten voor en interesse in het vak .....
d. verwachting dat de kans om het diploma te halen wordt vergroot .....
e. inspirerende vakdocent .....

Andere, niet genoemde motieven zijn: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

40. Zijn er belangrijke wijzigingen opgetreden in de periode 1976-1985?

a. het aantal lesuren voor eindexamenvakken — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

b. de verhouding tijdsbesteding tijdens lessen tussen productief werk - luistervaardigheid, muziekleer/muziekgeschiedenis — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

c. de samenstelling van het examen — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

d. de personele en materiële voorwaarden — nee = 1, ja = 2

Toelichting: .....
.....

e. anders, nl. .....
.....
.....
.....

b. Culturele activiteiten voor alle leerlingen.

Toelichting
De volgende vragen betreffen de culturele activiteiten die in de periode 1976 tot 1985 voor alle leerlingen van de school zijn ondernomen. Met 'culturele activiteiten' bedoelen we het gebruik van aanbod van instellingen op het gebied van de beeldende kunst, film, muziek, dans, theater en literatuur. Te denken is aan museumbezoek, aan het bijwonen van concerten, toneelstukken of dansuitvoeringen, deelname aan bijeenkomsten waarin schrijvers over hun werk vertellen, en dergelijke. Er wordt hier geinformeerd naar de zogenaamde receptieve acitiviteiten waarbij het 'kijken of luisteren naar' de hoofdzaak is.

41. Welke culturele activiteiten heeft de school in de jaren 1976 - 1985 voor de schoolbevolking georganiseerd?

Omcirkel het juiste alternatief
1. niet van toepassing, werd niet georganiseerd
2. incidenteel aanbod
3. jaarlijks aanbod voor een of meer jaargroepen

a.	bezoek aan musea voor oude kunst	1 2 3
b.	bezoek aan musea voor moderne kunst	1 2 3
c.	bezoek aan cultuurhistorische musea (bv. openlucht museum, museum voor volkenkunde, oudheidkamers, historische musea, speelgoedmuseum etc.)	1 2 3
d.	excursie of reis naar een stad of streek vanwege aanbod op het gebied van de beeldende kunst en/of de architectuur	1 2 3
e.	bezoek aan bioscoop, filmhuis	1 2 3
f.	bijwonen van concert voor klassieke muziek	1 2 3
g.	bijwonen van popconcert	1 2 3
h.	bijwonen van een opera	1 2 3
i.	bijwonen van een musical	1 2 3
j.	bijwonen van een jazzconcert	1 2 3
k.	bezoek aan nederlands-talige toneelvoorstelling	1 2 3
l.	bezoek aan buitenlands-talige toneelvoorstelling	1 2 3
m.	bezoek aan dansvoorstelling	1 2 3
n.	tentoonstelling in de school*	1 2 3
o.	filmvertoning in de school*	1 2 3
p.	muziekuitvoering van klassieke muziek in de school*	1 2 3
q.	muziekuitvoering van pop-muziek in de school*	1 2 3
r.	toneelvoorstelling in de school*	1 2 3
s.	dansvoorstelling in de school*	1 2 3
t.	optreden van schrijvers of dichters op school*	1 2 3
u.	schoolbibliotheek	1 2 3
v.	anders, namelijk	

* *Het gaat hierbij **niet** om activiteiten die zijn uitgevoerd door leerlingen of docenten van de school!*

42. Was de deelname aan de hiervoor genoemde culturele activiteiten voor de leerlingen vrijwillig of verplicht?

Omcirkel het juiste alternatief
1. niet van toepassing, werd niet georganiseerd (zie vr. 42)
2. altijd/meestal vrijwillige activiteit buiten het onderwijsprogramma
3. altijd/meestal verplicht deel van het onderwijsprogramma

a.	bezoek aan musea voor oude kunst	1 2 3
b.	bezoek aan musea voor moderne kunst	1 2 3
c.	bezoek aan cultuurhistorische musea (bv. openlucht museum, museum voor volkenkunde, oudheidkamers, historische musea, speelgoedmuseum etc.)	1 2 3
d.	excursie of reis naar een stad of streek vanwege aanbod op het gebied van de beeldende kunst en/of de architectuur	1 2 3
e.	bezoek aan bioscoop, filmhuis	1 2 3
f.	bijwonen van concert voor klassieke muziek	1 2 3
g.	bijwonen van popconcert	1 2 3
h.	bijwonen van een opera	1 2 3
i.	bijwonen van een musical	1 2 3
j.	bijwonen van een jazzconcert	1 2 3
k.	bezoek aan nederlands-talige toneelvoorstelling	1 2 3
l.	bezoek aan buitenlands-talige toneelvoorstelling	1 2 3
m.	bezoek aan dansvoorstelling	1 2 3
n.	tentoonstelling in de school*	1 2 3
o.	filmvertoning in de school*	1 2 3
p.	muziekuitvoering van klassieke muziek in de school*	1 2 3
q.	muziekuitvoering van pop-muziek in de school*	1 2 3
r.	toneelvoorstelling in de school*	1 2 3
s.	dansvoorstelling in de school*	1 2 3
t.	optreden van schrijvers of dichters op school*	1 2 3
u.	schoolbibliotheek	1 2 3
v.	anders, namelijk	

* *Het gaat hierbij niet om activiteiten die zijn uitgevoerd door leerlingen of docenten van de school!*

43. Is in de periode 1975 - 1985 gebruik gemaakt van het aanbod van bemiddelingsinstanties?

1 = nee
2 = ja

a.	plaatselijk of regionaal centrum voor kunstzinnige vorming	1 2
b.	gemeentelijke instelling	1 2
c.	Stichting Schrijvers School Samenleving	1 2
d.	Stichting het Schoolconcert	1 2
e.	WIKOR, ten behoeve van activiteiten op het gebied van de podiumkunsten	1 2
f.	Nikos, opvolger van Stichting het Schoolmuziek & WIKOR	1 2
g.	VNFI, ten behoeve van activiteiten op het gebied van de audiovisuele kunsten	1 2
h.	FID, filmverhuur, ondergebracht bij het LOKV	
i.	SAV, Stichting Audiovisuele Vorming	
h.	anders, namelijk	

44. Op welke wijze hebben de culturele activiteiten in de periode 1976 - 1985 een plaats in het onderwijs?

Omcirkel het juiste alternatief
1 niet van toepassing
2 deel van de jaren in de periode 1976 - 1985
3 alle jaren in de periode 1976 - 1985

a. activiteiten waren een vast onderdeel bij de kunstzinnige vakken 1 2 3
b. activiteiten waren een vast onderdeel bij de talen/zaakvakken 1 2 3
c. activiteiten waren een vast onderdeel van werkweken/schoolreizen 1 2 3
d. activiteiten hadden geen directe relatie met het onderwijsprogramma 1 2 3
e. activiteiten werden standaard in de lessen voorbereid/verwerkt 1 2 3
f. activiteiten werden op initiatief van de individuele docent voorbereid/verwerkt 1 2 3

45. Welke voorzieningen waren er op schoolniveau ten behoeve de uitvoering van culturele activiteiten?

Omcirkel het juiste alternatief
1 niet van toepassing
2 deel van de jaren in de periode 1976 - 1985
3 alle jaren in de periode 1976 - 1985

a. er was een coördinator voor culturele activiteiten 1 2 3
b. er waren taakuren voor de coördinatie 1 2 3
c. er was een budget gereserveerd 1 2 3
d. er was een jaarplanning voor de gehele school 1 2 3
e. er was een jaarplanning voor de verschillende vakken 1 2 3
f. er is door de school deelgenomen aan de zgn Secu-activiteiten* 1 2 3

** Samenwerking Secundair Onderwijs Culturele Instellingen: experimentele projecten in de periode 1981 tot 1984*

46. Welke activiteiten op het gebied van de productieve kunstzinnige vorming (zingen, toneelspelen etc.) zijn binnen de school georganiseerd. Hier zijn bedoeld de vrijwillige activiteiten buiten het onderwijsprogramma.

Omcirkel het juiste alternatief
1 niet van toepassing, is niet georganiseerd
2 deel van de jaren
3 alle jaren in de periode 1975 - 1985

a. uitgave van een schoolkrant 1 2 3
b. schoolkoor 1 2 3
c. schoolorkest 1 2 3
d. schoolband 1 2 3
e. toneel 1 2 3
f. dans 1 2 3
g. film, video of fotografie 1 2 3
h. proza, poëzie, deklamatie 1 2 3
i. beeldende activiteiten (tekenen, handenarbeid, textiel) 1 2 3

47. Het onderzoek is gericht op de cultuurdeelname van oud-leerlingen. Bevordering van cultuurdeelname kan een van de doelen zijn van de culturele activiteiten in het het voortgezet onderwijs. Ook andere doelstellingen kunnen door de school worden beoogd.
Hier zijn een aantal doelen opgesomd. Wilt u aangeven in welke mate deze zijn nagestreefd? U kunt kiezen uit de cijfers 1 tot 5:

1 = niet nagestreefd; 5 = in hoge mate nagestreefd

a.	positieve beïnvloeding van het pedagogische klimaat in de school	1 2 3 4 5
b.	verrijken en verlevendigen van de lesinhouden	1 2 3 4 5
c.	bevordering van bezoek aan musea, concerten, toneelstukken etc.	1 2 3 4 5
d.	visitekaartje voor de school	1 2 3 4 5
e.	wekken van belangstelling voor de kunsten	1 2 3 4 5
f.	verwerven van kennis over en inzicht in beeldende kunst, muziek, dans, theater, literatuur	1 2 3 4 5
g.	ontwikkelen van een maatschappelijk betrokken houding	1 2 3 4 5
h.	ontspanning voor de leerlingen	1 2 3 4 5
i.	bewustwording van eigen voorkeur en afkeer t.a.v. kunstuitingen	1 2 3 4 5
j.	ontwikkelen van sociale vaardigheden	1 2 3 4 5

k. anders, namelijk .....
.....
.....

Hartelijk dank voor het beantwoorden van de vragen!

GRONDGEGEVENS

WAT IS UW GESLACHT?

man 1
vrouw 2

WAT IS UW GEBOORTEDATUM? . . - . . 19 . .

WAT ZIJN DE GEBOORTEDATA VAN UW OUDERS?

geboortedatum vader . . - . . 19 . .
geboortedatum moeder . . - . . 19 . .

HEEFT U HET OUDERLIJK HUIS VERLATEN? ZO JA, WANNEER?

nee, woont nog bij ouders 1
ja, ouderlijk huis verlaten 2

ZO JA:
datum verlaten ouderlijk huis: . . - . . 19 . .

5 OP WELKE SCHOOL (SCHOLEN) VOOR VOORTGEZET ONDERWIJS HEEFT U GEZETEN EN IN WELK(E) JAAR (JAREN) HEEFT U DAAR EXAMEN GEDAAN?
Naam van de school (scholen), plaatsnaam (-namen) en examenjaar (ook wanneer men niet geslaagd is) volledig invullen. Indien de naam van de school niet voor zich spreekt, ook het schooltype noteren. Indien meerdere keren op hetzelfde niveau examen is gedaan, het laatste examenjaar noteren. Indien geen examen is gedaan, 'geen' invullen.

Bijvoorbeeld:
het Aloysius College *in* Zwolle, *examenjaar 1981* (mavo)
het Aloysius College *in* Zwolle, *examenjaar 1983* (havo)

. . . . . in . . . . . , examenjaar 19 . . (. . . . .)
. . . . . in . . . . . , examenjaar 19 . . (. . . . .)
. . . . . in . . . . . , examenjaar 19 . . (. . . . .)

OPLEIDING

6 WELKE OPLEIDING(EN) IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS HEEFT U GEVOLGD?
Alleen voltooide opleidingen aangeven.
Meerdere antwoorden mogelijk.

lbo (lts, leao, ihno, lhno, vbo)	1
mavo	2
mbo (mts, meao, mdgo, klos)	3
havo	4
vwo	5

7 WELKE RICHTING(EN) HEEFT U BINNEN DEZE OPLEIDING(EN) GEVOLGD?

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

OPLEIDING

8 HEEFT U HOGER ONDERWIJS GEVOLGD?
Onder hoger onderwijs verstaan we hbo en wetenschappelijk (universitair) onderwijs.

nee	1	➡ *naar vraag 12*
ja	2	

9 WELKE OPLEIDING(EN) IN HET HOGER ONDERWIJS HEEFT U GEVOLGD?
Alleen voltooide opleidingen aangeven.
Beide antwoorden mogelijk.

hbo	1
wetenschappelijk (universitair) onderwijs	2

10 WELKE RICHTING(EN) HEEFT U BINNEN DEZE OPLEIDING(EN) GEVOLGD?

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

11 HEBBEN ÉÉN OF MEER VAN DE VOLGENDE ACTIVITEITEN DEEL UITGEMAAKT VAN EEN OPLEIDING NÁ HET VOORTGEZET ONDERWIJS? EN ZO JA WELKE?
Deze vraag heeft dus betrekking op hbo en wetenschappelijk onderwijs.
Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

tekenen, schilderen of grafisch werk	1
beeldhouwen, boetseren, pottenbakken of sieraden maken	2
werken met textiel (textiele werkvormen), wandkleden maken, weven	3
fotografie, film, video (geen familie- of vakantiekiekjes/filmpjes)	4
toneelspelen of mime	5
volksdansen	6
ballet (ook jazz- en beatballet)	7
zingen of een muziekinstrument bespelen	8
geen van bovenstaande activiteiten	0

BEROEP

12 VERRICHT U OP DIT MOMENT BETAALDE ARBEID?
Het gaat om werk van ten minste 10 uur in de week en voor een periode van ten minste drie maanden.

Nee	1	
Ja	2	➡ *naar vraag 15*

13 TOT WELKE GROEP REKENT U ZICH?

studerend	1
zoekt voor het eerst werk	2
doet huishouden	3
WAO	4
werkloos geworden	5
anders, nl.	6

14 HEEFT U OOIT BETAALDE ARBEID VERRICHT?

Nee	1	➡ *naar vraag 17*
Ja	2	

15 WAT IS/WAS UW BEROEP?
Titel van de functie zo nauwkeurig mogelijk omschrijven, belangrijkste werkzaamheden en verantwoordelijkheden noteren.

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

16 AAN HOEVEEL MENSEN GEEFT/GAF U LEIDING?

geen	1
1 tot 5	2
6 tot 10	3
10 tot 20	4
meer dan 20	5

LEEFSITUATIE

17 WAT IS OP DIT MOMENT UW LEEFSITUATIE, OFWEL DE SAMENSTELLING VAN UW HUISHOUDEN?

bij ouder(s) of andere familie	1	➡ *naar vraag 24*
alleenwonend zonder kinderen	2	➡ *naar vraag 24*
alleenwonend met kind(eren)	3	➡ *naar vraag 24*
samenwonend/gehuwd met partner zonder kinderen	4	
samenwonend/gehuwd met partner met kind(eren)	5	
anders, nl	6	➡ *naar vraag 24*

OPLEIDING PARTNER

18 WAT IS DE HOOGST AFGEMAAKTE OPLEIDING VAN UW PARTNER?
Indien bezig met opleiding, deze noteren.

lagere school	1
lbo (lts, leao, ihno, lhno, vbo)	2
mavo	3
mbo (mts, meao, mdgo, klos)	4
havo	5
vwo	6
hbo (hts, heao, pabo)	7
wetenschappelijk (universitair) onderwijs	8

PARTNER

VERRICHT UW PARTNER OP DIT MOMENT BETAALDE ARBEID?
Het gaat om werk van ten minste 10 uur in de week en voor een periode van ten minste drie maanden.

Nee	1	
Ja	2	➡ *naar vraag 22*

TOT WELKE GROEP BEHOORT UW PARTNER?

student	1
zoekt voor het eerst werk	2
doet huishouden	3
WAO	4
werkloos geworden	5
anders, nl.	6

HEEFT UW PARTNER OOIT BETAALDE ARBEID VERRICHT?

Nee	1	➡ *naar vraag 24*
Ja	2	

WAT IS/WAS HET BEROEP VAN UW PARTNER?
Tracht van de functie zo nauwkeurig mogelijk omschrijven, belangrijkste werkzaamheden en verantwoordelijkheden noteren.

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

AAN HOEVEEL MENSEN GEEFT/GAF UW PARTNER LEIDING?

geen	1
1 tot 5	2
6 tot 10	3
10 tot 20	4
meer dan 20	5

TELEVISIE

24 KIJKT U OP DE TELEVISIE WEL EENS NAAR PROGRAMMA'S OVER BEELDENDE KUNST?
Bijvoorbeeld Roerend Goed, Kunstmest, documentaires over kunstenaars, De connaisseur.

zelden of nooit	1
wel eens	2

25 KIJKT U OP DE TELEVISIE WEL EENS NAAR EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK?
Bijvoorbeeld Vara Matinee.

zelden of nooit	1
wel eens	2

26 KIJKT U OP DE TELEVISIE WEL EENS NAAR OPERA'S EN OPERETTES?

zelden of nooit	1
wel eens	2

27 KIJKT U OP DE TELEVISIE WEL EENS NAAR EEN UITVOERING VAN KLASSIEK BALLET?

zelden of nooit	1
wel eens	2

ABONNEMENTEN

28 BENT U IN HET BEZIT VAN EEN MUSEUMJAARKAART?

nee	1
ja	2

29 BENT U LID VAN EEN ARTOTHEEK OF EEN KUNSTUITLEENCENTRUM?

nee	1
ja	2

30 LEEST U WEL EENS ARTIKELEN OVER KUNST IN EEN KRANT OF TIJDSCHRIFT?
Bijvoorbeeld besprekingen van kunsttentoonstellingen.

nee	1
ja	2

31 BENT U GEABONNEERD OP EEN OF MEER TIJDSCHRIFTEN OVER KUNST?

nee	1
ja	2

32 HEEFT U EEN ABONNEMENT VOOR DE SCHOUWBURG?

nee	1
ja	2

33 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS EEN GALERIE BEZOCHT, EN ZO JA HOE VAAK?

nooit	1
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

KUNSTBEZIT

34 BEZIT U BOEKEN OVER KUNST, EN ZO JA HOEVEEL?

geen	1
1 of 2	2
3 tot 5	3
5 tot 10	4
10 tot 50	5
meer dan vijftig	6

35 HEEFT U SCHILDERIJEN (ECHTE OF REPRODUKTIES) AAN DE MUUR HANGEN, EN ZO JA HOEVEEL?

geen	1
1 of 2	2
3 tot 5	3
5 tot 10	4
10 tot 50	5
meer dan vijftig	6

36 BEZIT U ANDERE KUNSTVOORWERPEN, EN ZO JA HOEVEEL?

geen	1
1 of 2	2
3 tot 5	3
5 tot 10	4
10 tot 50	5
meer dan vijftig	6

UITSPRAKEN OVER MODERNE KUNST

De volgende uitspraken hebben betrekking op moderne kunst. We willen graag van u weten of u het met de uitspraak eens bent, oneens of dat u er nooit over nagedacht heeft.

37 KUNST IS HEEL BELANGRIJK ALS MIDDEL OM TOT DENKEN AAN TE ZETTEN.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

38 MODERNE KUNST INTERESSEERT ME NIET OMDAT MEESTAL NIET TE ZIEN IS WAT HET VOOR MOET STELLEN.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

39 ALS IK MODERNE KUNST ZIE, DENK IK VAAK 'DAT KAN MIJN KLEINE BROERTJE OOK'.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

40 IK KIJK GRAAG NAAR MODERNE KUNST OMDAT DIT VAAK EEN INTERESSANTE VISIE BIEDT OP DE WERELD.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

LUISTEREN NAAR MUZIEK

41 HOE VAAK LUISTERT U VOOR UW PLEZIER NAAR KLASSIEKE KAMER- EN ORKESTMUZIEK?

nooit	1
minder dan eens per week	2
ten minste eens per week	3
4 tot 5 dagen per week	4
dagelijks	5

42 HOE VAAK LUISTERT U VOOR UW PLEZIER NAAR MUZIEK VAN MODERNE COMPONISTEN ZOALS WEBERN EN REICH?

nooit	1
minder dan eens per week	2
ten minste eens per week	3
4 tot 5 dagen per week	4
dagelijks	5

43 HOE VAAK LUISTERT U VOOR UW PLEZIER NAAR OPERA- EN OPERETTEMUZIEK?

nooit	1
minder dan eens per week	2
ten minste eens per week	3
4 tot 5 dagen per week	4
dagelijks	5

MUZIEKBEZIT

44 BEZIT U PLATEN, BANDEN OF CD'S MET KLASSIEKE KAMER- EN ORKESTMUZIEK, EN ZO JA HOEVEEL?

geen	1
1-10	2
11-50	3
50-100	4
meer dan 100	5

45 BEZIT U PLATEN, BANDEN OF CD'S MET MUZIEK VAN MODERNE COMPONISTEN ZOALS WEBERN EN REICH, EN ZO JA HOEVEEL?

geen	1
1-10	2
11-50	3
50-100	4
meer dan 100	5

46 BEZIT U PLATEN, BANDEN OF CD'S MET OPERA- EN OPERETTEMUZIEK, EN ZO JA HOEVEEL?

geen	1
1-10	2
11-50	3
50-100	4
meer dan 100	5

KUNSTZINNIGE VAKKEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Onderstaande vragen hebben betrekking op de volgende kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs: tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek.

Onder het voortgezet onderwijs vallen de volgende schooltypen: lbo, mbo, mavo, havo en vwo (geen hbo).

TEKENEN

47 HOEVEEL JAAR HEEFT U IN TOTAAL HET VAK TEKENEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS GEHAD?
Hierbij het totale voortgezet onderwijs meerekenen: dus extra jaren voor zittenblijven of voor de overgang van het ene naar het andere schooltype. Indien u het vak nooit in het voortgezet onderwijs gehad heeft, 0 jaar invullen.

. . jaar *(indien 0 jaar, door naar vraag 50)*

48 HEEFT U IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK TEKENEN?

Nee	1	➡ *naar vraag 50*
Ja	2	

49 IN WELK SCHOOLTYPE OF SCHOOLTYPEN HEEFT U OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK TEKENEN?
Hier kunnen meerdere niveau's ingevuld worden.

lbo	1
mbo	2
mavo	3
havo	4
vwo	5

HANDENARBEID

50 HOEVEEL JAAR HEEFT U IN TOTAAL HET VAK HANDENARBEID IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS GEHAD?
Hierbij het totale voortgezet onderwijs meerekenen: dus extra jaren voor zittenblijven of voor de overgang van het ene naar het andere schooltype. Indien u het vak nooit in het voortgezet onderwijs gehad heeft, 0 jaar invullen.

. . jaar *(indien 0 jaar, door naar vraag 53)*

51 HEEFT U IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK HANDENARBEID?

Nee	1	➔ *naar vraag 53*
Ja	2	

52 IN WELK SCHOOLTYPE OF SCHOOLTYPEN HEEFT U OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK HANDENARBEID?
Hier kunnen meerdere niveau's ingevuld worden.

lbo	1
mbo	2
mavo	3
havo	4
vwo	5

TEXTIELE WERKVORMEN

53 HOEVEEL JAAR HEEFT U IN TOTAAL HET VAK TEXTIELE WERKVORMEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS GEHAD?
Hierbij het totale voortgezet onderwijs meerekenen: dus extra jaren voor zittenblijven of voor de overgang van het ene naar het andere schooltype. Indien u het vak nooit in het voortgezet onderwijs gehad heeft, 0 jaar invullen.

. . jaar *(indien 0 jaar, door naar vraag 56)*

54 HEEFT U IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK TEXTIELE WERKVORMEN?

Nee	1	➡ *naar vraag 56*
Ja	2	

55 IN WELK SCHOOLTYPE OF SCHOOLTYPEN HEEFT U OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK TEXTIELE WERKVORMEN?
Hier kunnen meerdere niveau's ingevuld worden.

lbo	1
mbo	2
mavo	3
havo	4
vwo	5

MUZIEK

56 HOEVEEL JAAR HEEFT U IN TOTAAL HET VAK MUZIEK IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS GEHAD?
Hierbij het totale voortgezet onderwijs meerekenen: dus extra jaren voor zittenblijven of voor de overgang van het ene naar het andere schooltype. Indien u het vak nooit in het voortgezet onderwijs gehad heeft, 0 jaar invullen.

. . jaar *(indien 0 jaar, door naar vraag 59)*

57 HEEFT U IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK MUZIEK?

Nee	1	➡ *naar vraag 59*
Ja	2	

58 IN WELK SCHOOLTYPE OF SCHOOLTYPEN HEEFT U OOIT EXAMEN GEDAAN IN HET VAK MUZIEK?
Hier kunnen meerdere niveau's ingevuld worden.

lbo	1
mbo	2
mavo	3
havo	4
vwo	5

CULTURELE ACTIVITEITEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Hieronder volgen een aantal activiteiten die wel eens op scholen georganiseerd worden. We willen graag weten of u wel eens in schoolverband aan deze activiteiten heeft deelgenomen in het voortgezet onderwijs, en zo ja, hoe vaak.

59 BEZOEK AAN EEN MUSEUM VOOR OUDE KUNST.
Onder oude kunst worden bijvoorbeeld werken van Rembrandt gerekend.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

60 BEZOEK AAN EEN MUSEUM VOOR MODERNE KUNST.
Onder moderne kunst worden bijvoorbeeld werken van Mondriaan gerekend.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

61 BEZOEK AAN EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM.
Bijvoorbeeld een openluchtmuseum, een volkenkundig museum, oudheidkamers, een historisch museum, een speelgoedmuseum, een kostuummuseum.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

62 STADSWANDELINGEN VOOR BEZICHTIGING VAN ARCHITECTUUR

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

63 MEERDAAGSE EXCURSIE NAAR EEN STAD WAARIN AANDACHT VOOR BEELDENDE KUNST EN/OF ARCHITECTUUR

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

CULTURELE ACTIVITEITEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

64 TENTOONSTELLING IN SCHOOL VAN WERK VAN PROFESSIONELE KUNSTENAARS

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

65 TENTOONSTELLING IN SCHOOL VAN WERK VAN EXAMENLEERLINGEN

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

66 BIJWONEN VAN EEN TONEELUITVOERING
Zowel voorstellingen van professionele acteurs als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

67 BIJWONEN VAN EEN DANSVOORSTELLING
Zowel voorstellingen van professionele dansers als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

68 BEZOEK AAN BIOSCOOP OF FILMHUIS

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

69 FILMVERTONING IN DE SCHOOL.
Geen voorlichtingsfilms.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

70 BIJWONEN VAN EEN CONCERT VOOR KLASSIEKE MUZIEK
Zowel voorstellingen van professionele musici als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

CULTURELE ACTIVITEITEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

71 BIJWONEN VAN EEN POPCONCERT
Zowel voorstellingen van professionele musici als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

72 BIJWONEN VAN EEN JAZZCONCERT
Zowel voorstellingen van professionele musici als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

73 BIJWONEN VAN EEN MUSICAL
Zowel voorstellingen van professionele acteurs als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

74 BIJWONEN VAN EEN OPERA
Zowel voorstellingen van professionele acteurs als van leerlingen meetellen.

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

CULTURELE ACTIVITEITEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

75 HEEFT U WEL EENS OPGETREDEN IN EEN SCHOOLKOOR?

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

76 HEEFT U WEL EENS OPGETREDEN IN EEN SCHOOLORKEST? *Geen popmuziek.*

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

77 HEEFT U WEL EENS OPGETREDEN IN EEN SCHOOLBAND? *Ook popmuziek.*

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

78 HEEFT U OP SCHOOL WEL EENS OPGETREDEN IN EEN TONEELSTUK?

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

79 HEEFT U OP SCHOOL WEL EENS OPGETREDEN IN EEN DANSVOORSTELLING?

nooit	1
eenmaal	2
meerdere malen	3

80 HEEFT U OP SCHOOL BUITEN HET GEWONE LESPROGRAMMA OM WEL EENS BEELDENDE ACTIVITEITEN BEOEFEND?
Hieronder verstaan we tekenen, schilderen, grafisch werk, beeldhouwen, boetseren, pottenbakken, sieraden maken, werken met textiel (textiele werkvormen), wandkleden maken, weven.
We bedoelen deelname in een clubje, dus niet individueel om een werkstuk uit de les af te maken.

nee	1
ja	2

81 HEEFT U OP SCHOOL BUITEN HET GEWONE LESPROGRAMMA OM WEL EENS GEFOTOGRAFEERD, GEFILMD OF EEN VIDEO GEMAAKT?
Bijvoorbeeld als lid van een fotografie-, film- of videoclub.

nee	1
ja	2

UITSPRAKEN OVER KUNSTZINNIGE VAKKEN OP SCHOOL

Hieronder volgen een aantal uitspraken die betrekking hebben op vakken als tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en muziek. We willen graag van u weten of u het met de uitspraak eens bent, oneens, of dat u er nooit over nagedacht heeft.

82 LESSEN IN TEKENEN, HANDENARBEID, TEXTIELE WERKVORMEN EN MUZIEK ZIJN NOODZAKELIJK VOOR DE ALGEMENE ONTWIKKELING VAN EEN KIND.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

83 VOOR KUNSTZINNIGE VAKKEN OP SCHOOL MOET VOLDOENDE TIJD UITGETROKKEN WORDEN, OOK AL GAAT HET TEN KOSTE VAN ANDERE VAKKEN.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

84 TEKENEN EN MUZIEK MOET JE MAAR BUITEN SCHOOL LEREN, BIJVOORBEELD IN EEN MUZIEKSCHOOL OF TEKENCLUB.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

85 HET IS EEN TAAK VAN DE <u>OUDERS</u> KINDEREN TE STIMULEREN IN ACTIVITEITEN ALS TEKENEN, BOETSEREN OF EEN MUZIEKINSTRUMENT BESPELEN.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

86 ALLEEN SCHOLEN DIE EINDEXAMENS IN TEKENEN, HANDENARBEID, TEXTIELE WERKVORMEN OF MUZIEK VERZORGEN, HEBBEN EEN VOLWAARDIG EXAMENPAKKET TE BIEDEN.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

UITSPRAKEN OVER KUNSTZINNIGE VAKKEN OP SCHOOL

87 HET CIJFER VOOR KUNSTZINNIGE VAKKEN ALS TEKENEN EN MUZIEK ZOU VOOR DE OVERGANG TEN MINSTE EVEN ZWAAR MOETEN WEGEN ALS HET CIJFER VOOR NEDERLANDS.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

88 KENNIS MAKEN MET KUNST EN CULTUUR BEHOORT TOT DE OPVOEDING IN HET GEZIN.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

89 AAN TEKENEN, HANDENARBEID, TEXTIELE WERKVORMEN EN MUZIEK ZOU OP SCHOOL MINDER TIJD MOETEN WORDEN BESTEED DAN NU HET GEVAL IS.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

90 HET IS VAN BELANG VOOR DE ONTWIKKELING VAN EEN KIND DAT SCHOLEN AANDACHT BESTEDEN AAN KUNST EN CULTUUR.

oneens	1
eens	2
nooit over nagedacht, geen mening	3

MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST

91 HEEFT U OOIT EEN MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST BEZOCHT?

Nee	1	➡ *naar vraag 97*
Ja	2	

92 IN WELK JAAR BEZOCHT U VOOR HET EERST EEN MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST?

In 19 . .

93 MET WIE BEZOCHT U DE EERSTE KEER EEN MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST?

met ouders	1
met school	2
met vriend(en) of vriendin(nen)	3
met partner	4
alleen	5
met andere familie	7
met anderen	6

94 HOE VAAK BEZOCHT U TOEN U 14 JAAR OUD WAS EEN MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST?

nooit	1
minder dan eenmaal per jaar	2
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

95 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS EEN MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST BEZOCHT, EN ZO JA HOE VAAK?

niet	1
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

96 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST EEN MUSEUM VOOR BEELDENDE KUNST HEEFT BEZOCHT?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

CULTUURHISTORISCH MUSEUM

97 HEEFT U OOIT EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM BEZOCHT?
Bijvoorbeeld een openluchtmuseum, een volkenkundig museum, oudheidkamers, een historisch museum, een speelgoedmuseum, een kostuummuseum.

Nee	1	➡ *naar vraag 103*
Ja	2	

98 IN WELK JAAR BEZOCHT U VOOR HET EERST EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM?

In 19 . .

99 MET WIE BEZOCHT U DE EERSTE KEER EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM?

met ouders	1
met school	2
met vriend(en) of vriendin(nen)	3
met partner	4
alleen	5
met andere familie	7
met anderen	6

100 HOE VAAK BEZOCHT U TOEN U 14 JAAR OUD WAS EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM?

nooit	1
minder dan eenmaal per jaar	2
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

101 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM BEZOCHT, EN ZO JA HOE VAAK?

nooit	1
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

102 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST EEN CULTUURHISTORISCH MUSEUM HEEFT BEZOCHT?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

DE SCHOUWBURG VOOR EEN TONEELVOORSTELLING, CABARET, OPERA, OPERETTE OF BALLET

103 HEEFT U OOIT DE SCHOUWBURG BEZOCHT VOOR EEN TONEELVOORSTELLING, CABARET, OPERA, OPERETTE OF BALLET?

Nee	1	➡ *naar vraag 109*
Ja	2	

104 IN WELK JAAR BEZOCHT U VOOR HET EERST DE SCHOUWBURG?

In 19 . .

105 MET WIE BEZOCHT U DE EERSTE KEER DE SCHOUWBURG?

met ouders	1
met school	2
met vriend(en) of vriendin(nen)	3
met partner	4
alleen	5
met andere familie	7
met anderen	6

106 HOE VAAK BEZOCHT U TOEN U 14 JAAR OUD WAS DE SCHOUWBURG?

nooit	1
minder dan eenmaal per jaar	2
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

107 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS DE SCHOUWBURG BEZOCHT, EN ZO JA HOE VAAK?

nooit	1
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

108 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST DE SCHOUWBURG HEEFT BEZOCHT?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

BIOSCOOP OF FILMHUIS

109 HEEFT U OOIT EEN BIOSCOOP OF FILMHUIS BEZOCHT?

Nee	1	➡ *naar vraag 115*
Ja	2	

110 IN WELK JAAR BEZOCHT U VOOR HET EERST EEN BIOSCOOP OF FILMHUIS?

In 19 . .

111 MET WIE BEZOCHT U DE EERSTE KEER EEN BIOSCOOP OF FILMHUIS?

met ouders	1
met school	2
met vriend(en) of vriendin(nen)	3
met partner	4
alleen	5
met andere familie	7
met anderen	6

112 HOE VAAK BEZOCHT U TOEN U 14 JAAR OUD WAS EEN BIOSCOOP OF FILMHUIS?

nooit	1
minder dan eenmaal per jaar	2
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

113 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS EEN BIOSCOOP OF FILMHUIS BEZOCHT, EN ZO JA HOE VAAK?

nooit	1
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

114 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST EEN BIOSCOOP OF FILMHUIS HEEFT BEZOCHT?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK

115 HEEFT U OOIT EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK BEZOCHT?

Nee	1	➡ *naar vraag 121*
Ja	2	

116 IN WELK JAAR BEZOCHT U VOOR HET EERST EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK?

In 19 . .

117 MET WIE BEZOCHT U DE EERSTE KEER EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK?

met ouders	1
met school	2
met vriend(en) of vriendin(nen)	3
met partner	4
alleen	5
met andere familie	7
met anderen	6

118 HOE VAAK BEZOCHT U TOEN U 14 JAAR OUD WAS EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK?

nooit	1
minder dan eenmaal per jaar	2
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

119 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK BEZOCHT, EN ZO JA HOE VAAK?

nooit	1
eenmaal per jaar	3
2 a 3 maal per jaar	4
4 tot 11 maal per jaar	5
een keer per maand of vaker	6

120 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST EEN UITVOERING VAN KLASSIEKE MUZIEK HEEFT BEZOCHT?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

HOBBY'S

De vragen 126 t/m 161 hebben betrekking op een aantal activiteiten die men als hobby kan ontwikkelen. We vragen u of u deze wel eens in uw vrije tijd heeft beoefend. Er worden dus géén activiteiten bedoeld die uitsluitend beoefend werden als onderdeel van de opleiding (school).

Elk blok begint met de vraag of u de betreffende activiteit wel eens als hobby heeft beoefend. Indien u deze vraag met "nee" beantwoordt, kunt u de rest van de vragen in het blok overslaan.

TEKENEN, SCHILDEREN, GRAFISCH WERK

121 HEEFT U OOIT TEKENEN, SCHILDEREN OF GRAFISCH WERK ALS HOBBY BEOEFEND?

Nee	1	➡ *naar vraag 126*
Ja	2	

122 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY TEKENEN, SCHILDEREN OF GRAFISCH WERK?

In 19 . .

123 HOE VAAK BEOEFENDE U TOEN U 14 JAAR OUD WAS ALS HOBBY TEKENEN, SCHILDEREN OF GRAFISCH WERK?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

124 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY TEKENEN, SCHILDEREN OF GRAFISCH WERK BEOEFEND? EN ZO JA HOE VAAK?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

125 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY TEKENEN, SCHILDEREN OF GRAFISCH WERK HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

BEELDHOUWEN, BOETSEREN, POTTENBAKKEN, SIERADEN MAKEN

126 HEEFT U OOIT BEELDHOUWEN, BOETSEREN, POTTENBAKKEN OF SIERADEN MAKEN ALS HOBBY BEOEFEND?

Nee	1	➔ *naar vraag 131*
Ja	2	

127 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY BEELDHOUWEN, BOETSEREN, POTTENBAKKEN OF SIERADEN MAKEN?

In 19 . .

128 HOE VAAK BEOEFENDE U TOEN U 14 JAAR OUD WAS ALS HOBBY BEELDHOUWEN, BOETSEREN, POTTENBAKKEN OF SIERADEN MAKEN?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

129 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY BEELDHOUWEN, BOETSEREN, POTTENBAKKEN OF SIERADEN MAKEN BEOEFEND? EN ZO JA HOE VAAK?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

130 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY BEELDHOUWEN, BOETSEREN, POTTENBAKKEN OF SIERADEN MAKEN HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

WERKEN MET TEXTIEL (TEXTIELE WERKVORMEN), WANDKLEDEN MAKEN, WEVEN

131 HEEFT U OOIT TEXTIELE WERKVORMEN ALS HOBBY BEOEFEND?
Werken met textiel, wandkleden maken, weven.

Nee	1	➡ *naar vraag 136*
Ja	2	

132 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY TEXTIELE WERKVORMEN?

In 19 . .

133 HOE VAAK BEOEFENDE U TOEN U 14 JAAR OUD WAS ALS HOBBY TEXTIELE WERKVORMEN?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

134 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY TEXTIELE WERKVORMEN BEOEFEND? EN ZO JA HOE VAAK?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

135 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY TEXTIELE WERKVORMEN HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

FOTOGRAFIE, FILM, VIDEO (GEEN FAMILIE- OF VAKANTIEKIEKJES/-FILMPJES)

136 HEEFT U OOIT FOTOGRAFIE, FILM OF VIDEO ALS HOBBY BEOEFEND?
Geen familie- of vakantiekiekjes/-filmpjes.

Nee	1	➔ *naar vraag 141*
Ja	2	

137 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY FOTOGRAFIE, FILM OF VIDEO?

In 19 . .

138 HOE VAAK BEOEFENDE U TOEN U 14 JAAR OUD WAS ALS HOBBY FOTOGRAFIE, FILM OF VIDEO?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

139 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY FOTOGRAFIE, FILM OF VIDEO? EN ZO JA HOE VAAK?

niet of nauwelijks	1
soms: alleen in vakanties (of af en toe in vrije tijd)	2
regelmatig: zowel in vakanties als in overige vrije tijd	3

140 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY FOTOGRAFIE, FILM OF VIDEO HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

TONEELSPELEN OF MIME

141 HEEFT U OOIT TONEEL OF MIME ALS HOBBY BEOEFEND?

Nee	1	➡ *naar vraag 146*
Ja	2	

142 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY TONEEL OF MIME?

In 19 . .

143 HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK BEOEFENDE U ALS HOBBY TONEEL OF MIME TOEN U 14 JAAR OUD WAS?
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld .. uur per week

144 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY TONEEL OF MIME BEOEFEND? EN ZO JA HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK?
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld .. uur per week

145 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY TONEEL OF MIME HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

VOLKSDANSEN

146 HEEFT U OOIT VOLKSDANSEN ALS HOBBY BEOEFEND?

Nee	1	➡ *naar vraag 151*
Ja	2	

147 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY VOLKSDANSEN?

In 19 . .

148 HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK BEOEFENDE U TOEN U 14 JAAR OUD WAS ALS HOBBY VOLKSDANSEN?
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld .. uur per week

149 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY VOLKSDANSEN BEOEFEND? EN ZO JA HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK?
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld .. uur per week

150 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY VOLKSDANSEN HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

BALLET (OOK JAZZ- EN BEATBALLET)

151 HEEFT U OOIT BALLET ALS HOBBY BEOEFEND?
Ook jazz- en beatballet.

Nee	1	➡ *naar vraag 156*
Ja	2	

152 IN WELK JAAR BEOEFENDE U VOOR HET EERST ALS HOBBY BALLET?

In 19 . .

153 HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK BEOEFENDE U TOEN U 14 JAAR OUD WAS ALS HOBBY BALLET?
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld .. uur per week

154 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY BALLET BEOEFEND? EN ZO JA HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK?
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld .. uur per week

155 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY BALLET HEEFT BEOEFEND?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

ZINGEN OF EEN MUZIEKINSTRUMENT BESPELEN

156 HEEFT U OOIT ALS HOBBY EEN MUZIEKINSTRUMENT BESPEELD OF GEZONGEN?

Nee	1	➔ *einde!*
Ja	2	

157 KUNT U AANGEVEN WELK(E) MUZIEKINSTRUMENT(EN) U OOIT ALS HOBBY BESPEELD HEEFT EN HET JAAR WAARIN U DEZE VOOR HET EERST BESPEELDE?
Indien u zang beoefende hiervan het jaartal aangeven waarin u dit voor het eerst beoefende.
Meerdere antwoorden mogelijk.

zingen	jaar 19 . .
piano	jaar 19 . .
electronisch orgel	jaar 19 . .
drumstel	jaar 19 . .
gitaar	jaar 19 . .
ander tokkelinstrument, namelijk	jaar 19 . .
blokfluit	jaar 19 . .
ander blaasinstrument, namelijk	jaar 19 . .
slaginstrument, namelijk	jaar 19 . .
strijkinstrument, namelijk	jaar 19 . .
overige muziekinstrumenten, namelijk	jaar 19 . .

158 WELK(E) MUZIEKINSTRUMENT(EN) BESPEELT U MOMENTEEL EN/OF ZINGT U MOMENTEEL?
Meerdere antwoorden mogelijk.

zingen	1
piano	2
electronisch orgel	3
drumstel	4
gitaar	5
ander tokkelinstrument, namelijk	6
blokfluit	7
ander blaasinstrument, namelijk	8
slaginstrument, namelijk	9
strijkinstrument, namelijk	10
overige muziekinstrumenten, namelijk	11

ZINGEN OF EEN MUZIEKINSTRUMENT BESPELEN

159 HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK BESPEELDE U ALS HOBBY EEN MUZIEKINSTRUMENT EN/OF ZONG U TOEN U 14 JAAR OUD WAS?
Verschillende muziekinstrumenten en/of zang samennemen.
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld . . uur per week

160 HEEFT U IN DE AFGELOPEN 12 MAANDEN WEL EENS ALS HOBBY EEN MUZIEKINSTRUMENT BESPEELD OF GEZONGEN? EN ZO JA HOEVEEL UUR GEMIDDELD PER WEEK?
Verschillende muziekinstrumenten en/of zang samennemen.
Indien niet, 0 invullen.

gemiddeld . . uur per week

161 HOE LANG IS HET GELEDEN DAT U VOOR HET LAATST ALS HOBBY EEN MUZIEKINSTRUMENT BESPEELD HEEFT OF GEZONGEN?

langer dan een jaar geleden	0
een half jaar tot een jaar geleden	1
drie maanden tot een half jaar geleden	2
een maand tot drie maanden geleden	3
nog geen maand geleden	4
nog geen twee weken geleden	5

Dit was het einde van de vragenlijst. Hartelijk bedankt voor uw medewerking!

Kenmerk VO/AV/J 663.839

'S-GRAVENHAGE 10 oktober 1978

DE STAATSSECRETARIS VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN

Gelet op artikel 11 van het Besluit eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (Stb. 1974, 724)*);

De Onderwijsraad gehoord (advies van 24 juli 1978, kenmerk OR/II/640 AVO);

Overwegende dat een technische correctie in de eindexamenprogramma's natuurkunde wenselijk is en dat eindexamenprogramma's m.a.v.o. en h.a.v.o. voor de vakken muziek, tekenen, handvaardigheid I en handvaardigheid II moeten worden vastgesteld;

BESLUIT:

Artikel I

In de bijlage van de beschikking van 26 oktober 1970, kenmerk AVO 441.542 (Stcrt. 229)**) worden de programma's natuurkunde eindexamens m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. (nieuw) als volgt gewijzigd:

A. In het onderdeel *Examenstof* wordt de inleidende zinsnede "Bij het schoolonderzoek en bij het schriftelijk examen *m.a.v.o.-4* (natuur- en scheikunde I) en *m.a.v.o.-3* (natuurkundedeel van natuur- en scheikunde) wordt van de kandidaten verwacht, dat zij:" gelezen: Bij het schoolonderzoek en bij het schriftelijk examen m.a.v.o.-3 (natuurkunde deel van natuur- en scheikunde), m.a.v.o.-4 (natuur- en scheikunde), h.a.v.o. (natuurkunde) en v.w.o. (natuurkunde) wordt van alle kandidaten verwacht, dat zij:.

B. In hetzelfde onderdeel wordt de zinsnede "Bij het schoolonderzoek en bij het schriftelijk examen h.a.v.o. (natuurkunde) wordt van de kandidaten *bovendien* verwacht, dat zij:" gelezen: Bij het schoolonderzoek en bij het schriftelijk examen h.a.v.o. en v.w.o. wordt van de kandidaten *bovendien* verwacht, dat zij:.

C. In het onderdeel *Uitwerking* worden de opschriften boven de uitgewerkte examenstof als volgt opnieuw vastgesteld:
- Voor alle kandidaten (in de plaats van: m.a.v.o.-3),
- Bovendien voor m.a.v.o.-4-, h.a.v.o.- en v.w.o.-kandidaten (in de plaats van: m.a.v.o.-4),
- Daarenboven voor h.a.v.o.- en v.w.o.-kandidaten (in de plaats van: h.a.v.o.) en
- Voorts voor v.w.o.-kandidaten (in de plaats van: v.w.o.).

Artikel II

Aan de in artikel I genoemde bijlage worden de vier in de bijlage dezes opgenomen eindexamenprogramma's m.a.v.o. en h.a.v.o. in de vakken muziek, tekenen, handvaardigheid I en handvaardigheid II toegevoegd.

Artikel III

Deze beschikking, die met de toelichting en de bijlage in de Nederlandse Staatscourant zal worden bekend gemaakt, treedt in werking met ingang van 1 augustus 1978.

(drs. K. de Jong Ozn)

*) *Laatstelijk gewijzigd bij het Koninklijk besluit van 8 maart 1978 (Stb. 126)*

**) *Laatstelijk gewijzigd bij de beschikking van 17 juli 1978, kenmerk VO/AV/J 648.440 (Stcrt. 150).*

TOELICHTING

De in artikel I vervatte wijziging geeft beter dan de geldende tekst aan dat de uitwerking van de examenstof bij een m.a.v.o.-3-niveau begint en dat vervolgens stapelend de omvang van die stof voor de andere schoolsoorten is bepaald. Uit de huidige tekst zou, ten onrechte, afgeleid kunnen worden, dat voor elke schoolsoort apart uitgewerkte examenstof is vastgesteld.

Nu na afloop van de experimenteerperiode één der vier in de beschikking genoemde expressievakken bij de dagscholen voor h.a.v.o. en m.a.v.o., zij het voorlopig nog met mijn toestemming, als eindexamenvak mag worden gekozen, heb ik ter uitvoering van artikel 11 van het Besluit eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. de eindexamenprogramma's voor die vakken vastgesteld. De programma's zijn in samenspel tussen deskundigen uit het onderwijsveld, andere specialisten en de overheid ontwikkeld. Een programma voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs zal, als daartoe mede gezien de resultaten van de thans plaatsvindende experimenten aanleiding bestaat, later worden vastgesteld.

PROGRAMMA'S muziek eindexamens m.a.v.o. en h.a.v.o.			
van de	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
id in het	Het vocaal en instrumentaal musiceren, individueel en in groepsverband. *TOELICHTING. Het musiceren omvat het uitvoeren van een aantal liederen, liedbewerkingen, canons, speelstukken en klankspelen.*		*TOELICHTING (vervolg). De werken dienen uit verschillende tijden te komen, waarbij ten minste enkele voorbeelden uit eigen tijd worden gekozen.*
vaardigheid	a. Het herkennen, onderscheiden en benoemen van elementen uit de algemene muziekleer. *TOELICHTING. De volgende opdrachten kunnen b.v. worden verwacht: het herkennen, onderscheiden en benoemen van een ritmisch gegeven, een maatsoort, een opmaat, het dynamisch verloop van een compositie, tempo-aanduidingen, homofonie en polyfonie.* b. Het herkennen van de gebruikelijke muziekinstrumenten, zangstemmen en combinaties daarvan.		*TOELICHTING (vervolg). De volgende opdrachten kunnen b.v. worden verwacht: het herkennen, onderscheiden en benoemen van een maatwisseling, een tempo, een tempo-wijziging, orgelpunt, sequens en toonsoorten (majeur en mineur).*
		c. Het herkennen van muzikale structuren. *TOELICHTING. Dit onderdeel blijft beperkt tot: melodische relaties in de zinsbouw, twee- en driestemmige liedvorm, Franse rondo, canon, fuga-expositie.*	
			d. Het analyseren van muzikale structuren. *TOELICHTING. De analyse kan betrekking hebben op melodische relaties in de zinsbouw, dansvormen, rondo, liederen, chaconne, variatie, concerterende en symfonische vormen, canon, fuga-expositie, recitatief en aria.*

PROGRAMMA'S handvaardigheid I eindexamen m.a.v.o. en h.a.v.o.			
	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
1. Examenstof Algemene opmerking: – materialen zijn te onderscheiden in plastische en niet-plastische; – werkwijzen (methoden van werken) zijn: plastisch vormen of modelleren, beeldhouwtechnieken en constructietechnieken; – de ruimtelijke vorm komt tot stand afhankelijk van de gekozen problematiek; – accenten kunnen liggen op de vormgeving, het verbrengen van een persoonlijke uiting, het weergeven van de omgeving of de functionaliteit, dan wel op een combinatie van deze aspecten.	a. Begrip en vaardigheid met betrekking tot het kiezen van passende driedimensionale beelden en vormen, om problemen op te lossen en de praktische uitvoering ervan. *TOELICHTING: Met betrekking tot ruimtelijk vormgeven moeten worden onderscheiden:* *- materialen,* *– methoden van werken,* *– de ruimtelijke vorm als oplossing van de probleemstelling.* OPMERKING: De kandidaat moet bekend zijn met enige aspecten van ruimtelijk vormgeven en in staat zijn die op juiste wijze daadwerkelijk toe te passen. b. Vaardigheid in het verwoorden van problemen die door twee- en/of driedimensionale beelden en vormen worden weergegeven. *TOELICHTING: Van de kandidaat wordt verwacht dat hij beeldend werk van kunstenaars, ambachtelijke en industriële vormgevers en architecten kan analyseren en een onderzoek kan instellen naar de samenhang van het werk en de betekenis.* OPMERKING: De kandidaat moet problemen onder woorden kunnen brengen, die door een twee- en/of drie-dimensionale vorm zijn weergegeven, zowel voor wat zijn eigen werk betreft, als het werk van anderen (beeldende kunstenaars, vormgevers, architecten, e.d.).	OPMERKING (vervolg): Van de kandidaat wordt verlangd dat hij de problematiek voor hemzelf en anderen duidelijk maakt door deze in een drie-dimensionale vorm samen te vatten.	*TOELICHTING (vervolg): Van de kandidaat wordt bovendien verwacht dat hij een onderzoek kan instellen naar de maker, de tijd waarin het werk is ontstaan en relaties met andere kultuuruitingen.*

A. Omschrijving van de examenstof	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
3. Het muzikaal voorstellingsvermogen.	a. Het noteren van klinkende voorbeelden. *TOELICHTING. Het noteren omvat mede het invullen van ontbrekende noten in een gegeven melodie of ritme.* b. Het improviseren van een melodie of een ritme.	*TOELICHTING (vervolg). Het noteren omvat ook het noteren van een ritme.* c. Het interpreteren van klinkende voorbeelden. d. Het onvoorbereid zingen of spelen van een eenvoudige melodie.	*TOELICHTING (vervolg). Het noteren omvat ook het noteren van een eenvoudig 1-stemmig dictee.* e. Het onvoorbereid spelen van een melodie. f. Het onvoorbereid treffen van een melodie. g. Het identificeren van klinkende voorbeelden.
4. De kennis van en het inzicht in de muziek-geschiedenis.	a. Het vertrouwd zijn met een zelfgekozen onderwerp uit de muziekgeschiedenis. *TOELICHTING. De muzikale en muziekhistorische aspecten dienen voorop te staan. Culturele en maatschappelijke aspecten kunnen een belangrijk gegeven zijn.*	b. Het historisch kunnen plaatsen van muziekvoorbeelden uit verschillende tijden. *TOELICHTING. De kennis van muziekhistorische verschijnselen kan beperkt blijven tot een bepaald aspect, b.v. het gebruik van instrumenten.*	c. Het historisch kunnen plaatsen van instrumentale en vocale combinaties. *TOELICHTING. De aan de orde komende onderdelen dienen uit verschillende perioden te zijn en in relatie te staan tot mu-*

A. Omschrijving van de examenstof	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
			ziek die bij de kandidaat bekend verondersteld mag worden. Het belangrijkste criterium is dat de kandidaat in staat is de eigen taal en functie van een compositie te doorgronden. Daarvoor zal hij primair zijn kennis van de muziekgeschiedenis hanteren, maar de maatschappelijke en culturele context zal bij zijn beschouwingen een belangrijke rol dienen te spelen.
B. Schoolonderzoek	m.a.v.o.-3 Het schoolonderzoek omvat ten minste: — onderdeel 1 van de examenstof, — onderdeel 3b van de examenstof en — onderdeel 4a van de examenstof.	m.a.v.o.-4 Het schoolonderzoek omvat ten minste: — onderdeel 1 van de examenstof, — onderdeel 3c van de examenstof, — onderdeel 3d van de examenstof, — onderdeel 4a van de examenstof en — onderdeel 4b van de examenstof.	h.a.v.o. Het schoolonderzoek omvat ten minste: — onderdeel 1 van de examenstof, — onderdeel 3b van de examenstof, — onderdeel 3e van de examenstof, — onderdeel 3f van de examenstof en — onderdeel 4 van de examenstof.
C. Schriftelijk examen. Het schriftelijk examen wordt aan de hand van auditief en visueel aangeboden muziekteksten of muzikale fragmenten afgenomen in één zitting.	Het schriftelijk examen omvat: — onderdeel 2a van de examenstof, — onderdeel 2b van de examenstof en — onderdeel 3a van de examenstof.	Het schriftelijk examen omvat: — onderdeel 2a van de examenstof, — onderdeel 2b van de examenstof, — onderdeel 2c van de examenstof, — onderdeel 3a van de examenstof, — onderdeel 3c van de examenstof.	Het schriftelijk examen omvat: — onderdeel 2a van de examenstof, — onderdeel 2b van de examenstof, — onderdeel 2d van de examenstof, — onderdeel 3a van de examenstof, —onderdeel 3g van de examenstof en — onderdeel 4c van de examenstof.
D. Duur van het schriftelijk examen.	2 uur	2 uur	2½ uur

	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
	c. Kennis van en inzicht in de geschiedenis van de beeldende kunst, voor zover nodig om tot beschouwing van beelden en vormen te komen.	d. De vaardigheid om problemen te onderkennen en inzicht te tonen in hun mogelijke oplossingen. *TOELICHTING: Van de kandidaat wordt verlangd dat hij initiatieven ontwikkelt om te komen tot verheldering van gestelde problemen die nauw aansluiten bij zijn leef- en gevoelswereld.*	e. Kennis van en inzicht in de geschiedenis van de cultuur, voor zover nodig om tot beschouwing van beelden en vormen te komen.
2. Schoolonderzoek	m.a.v.o.-3 Het schoolonderzoek strekt zich uit over de onderdelen a en b van de examenstof, met dien verstande dat onderdeel b uitsluitend wordt geëxamineerd voor zover het de verantwoording van het textiele werk van de kandidaat betreft.	m.a.v.o.-4 Het schoolonderzoek strekt zich uit over de onderdelen a, b en d van de examenstof, met dien verstande dat onderdeel b uitsluitend wordt geëxamineerd voor zover het de verantwoording van het textiele werk van de kandidaat betreft.	h.a.v.o. Het schoolonderzoek strekt zich uit over de gehele examenstof, met dien verstande dat de onderdelen b, c en e uitsluitend worden geëxamineerd voor zover het de verantwoording van het textiele werk van de kandidaat betreft.
3. Schriftelijk examen. Het schriftelijk examen wordt afgenomen in één zitting. Het omvat een algemeen gedeelte (vragen en/of opgaven over beeldende, ambachtelijke en industriële vormgeving en de bouwkunst) en een	Het schriftelijk examen strekt zich uit over de onderdelen b en c van de examenstof. UITVOERING: Uit beantwoording van een aantal vragen en/of uitvoering van een aantal opdrachten naar aanleiding van ver-	Het schriftelijk examen strekt zich uit over de onderdelen b en c van de examenstof.	Het schriftelijk examen strekt zich uit over de onderdelen b, c en e van de examenstof. UITVOERING (vervolg) Uit beantwoording van een aantal vragen en/of uitvoering van een aantal opdrachten naar aanleiding

PROGRAMMA'S tekenen eindexamen m.a.v.o. en h.a.v.o.			
	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
1. Eindexamen	Uit het examen dient te blijken dat de kandidaat: – kennis heeft van de beeldende verschijnselen, – inzicht heeft in de geschiedenis van de beeldende kunst, – het vermogen bezit tot het beschouwen van getoonde beelden en vormen. OPMERKING: Onder beschouwen van beelden en vormen wordt verstaan het kritisch onderzoek naar vorm, inhoud en functie ervan.		Uit het examen dient daarenboven te blijken dat de kandidaat: – inzicht heeft in de geschiedenis van de kultuur, – inzicht heeft in de relaties tussen verschillende kultuuruitingen.
Examenstof	a. De kennis, het inzicht en de vaardigheid om voor problemen beeldende oplossingen in het platte vlak te vinden.		
	TOELICHTING: Van de m.a.v.o.-3-kandidaat wordt voornamelijk verwacht: vaardigheid in het vinden van beeldende oplossingen in het platte vlak voor gestelde problemen.	*TOELICHTING (vervolg). Van de m.a.v.o.-4-kandidaat wordt een zekere zelfstandigheid verwacht in het onderkennen van problemen en een even grote zelfstandigheid in het vinden van beeldende oplossingen in het platte vlak.*	*TOELICHTING (vervolg 2). Van de h.a.v.o.-kandidaat wordt verwacht een grote mate van zelfstandigheid in het onderkennen van problemen en een even grote mate van zelfstandigheid in het vinden van beeldende oplossingen in het platte vlak.*
	b. Het vermogen tot vormgeven in het platte vlak, waarbij onderscheid gemaakt wordt in drie werkvormen met onderscheidenlijk het accent op: – *werkvormen naar de aanschouwing* (het werken naar de directe waarneming), – *werkvormen naar de voorstelling* (het werken naar niet-aanschouwelijke gegevens zoals: verbale gegevens en/of reeds eerder door eigen waarneming		

Handvaardigheid I			
	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
	c. Kennis van en inzicht in de geschiedenis van de beeldende kunst. *TOELICHTING: De vragen worden gesteld naar aanleiding van de kunst van de 19e en 20e eeuw betreffende de beeldende, ambachtelijke en industriële vormgeving en de bouwkunst.*		*TOELICHTING (vervolg): Voorts wordt van de kandidaat verwacht dat hij vergelijkingen kan maken met kunst uit de middeleeuwen vanaf het Romaans en uit de nieuwe tijd, voor zover deze relevant zijn voor de kunst van de 19e en 20e eeuw.*
		d. Vaardigheid om problemen te onderkennen en inzicht te tonen in hun mogelijke oplossingen. *TOELICHTING: Van de kandidaat wordt verlangd dat hij initiatieven ontwikkelt om te komen tot het formuleren van problemen die nauw samenhangen met zijn leefwereld.*	
			e. Kennis van en inzicht in de geschiedenis van de cultuur voor zover deze nodig is om tot beschouwing van beelden en vormen te komen.
2. Schoolonderzoek	m.a.v.o.-3	m.a.v.o.-4	h.a.v.o.
Ten aanzien van het werk van de kandidaat kunnen worden verlangd: – een mondelinge toelichting, – een schriftelijke toelichting, – een werkverslag, eventueel met toelichtende schetsen en foto's.	Het schoolonderzoek strekt zich uit over de punten a en b van de examenstof, met dien verstande dat punt b uitsluitend de verantwoording van het ruimtelijk werk van de kandidaat betreft.	Het schoolonderzoek strekt zich uit over de punten a, b en d van de examenstof met dien verstande dat punt b uitsluitend de verantwoording van het ruimtelijk werk van de kandidaat betreft.	Het schoolonderzoek strekt zich uit over de gehele examenstof met dien verstande dat de punten b, c en e uitsluitend de verantwoording van het ruimtelijk werk van de kandidaat betreft.

Handvaardigheid I			
3. Schriftelijk examen	m.a.v.o.-3	m.a.v.o.-4	h.a.v.o.
De vragen en opdrachten worden gesteld onderscheidenlijk gegeven aan de hand van verstrekt beeldmateriaal. Het beeldmateriaal bestaat uit: — een gedeelte waarin verschillende beeldende oplossingen van probleemstellingen en/of thema's uit de twee- en driedimensionale vakgebieden moeten worden besproken, en — een gedeelte waarin specifieke beelden uit het driedimensionale vakgebied aan de orde komen. Dit deel beperkt zich niet tot de beeldhouwkunst, maar kan ook gemodelleerde, geconstrueerde, gegoten en keramische produkten en functionerende werkvormen uit het vakgebied handenarbeid omvatten.	Het schriftelijk examen omvat een onderzoek naar begrip, inzicht en kennis op het terrein van de kunstbeschouwing en de kunstgeschiedenis. Het omvat de punten b en c van de examenstof en wordt afgenomen in één zitting.	Het schriftelijk examen omvat een onderzoek naar begrip, inzicht en kennis op het terrein van de kunstbeschouwing en de kunstgeschiedenis. Het omvat de punten b en c van de examenstof en wordt afgenomen in één zitting.	Het schriftelijk examen omvat een onderzoek naar begrip, inzicht en kennis op het terrein van de kunstbeschouwing, gestoeld door kunst- en cultuurgeschiedenis. Het omvat de punten b, c en e van de examenstof en wordt afgenomen in één zitting.
4. Duur van het schriftelijk examen	2 uur	2 uur	2½ uur

PROGRAMMA'S handvaardigheid II examen m.a.v.o. en h.a.v.o.			
	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
1. Examenstof	a. Inzicht en vaardigheid om problemen in twee- en/of drie-dimensionale textiele beelden op te lossen en de praktische uitvoering daarvan. *TOELICHTING: Onder vormgeven in textiel in twee- en drie-dimensionale beelden en vormen worden verstaan de oplossingen die betrekking hebben op beeldende middelen als kleur, vorm, lijn, vlak, kompositie, ritme, contrast, ruimte, licht, e.d., die met textiele materialen in de geëigende technieken gerealiseerd worden.* OPMERKING: Van de kandidaat wordt verwacht dat hij zich aan de hand van verbale en visuele informatie beeldend kan uitdrukken in textiel. Hierbij wordt aangenomen dat hij bekend is met de aspecten van de volgende drie textiele werkvormen: — werkvormen die stoffen doen ontstaan; — werkvormen die stoffen bewerken en — werkvormen die stoffen bewerken tot textiele constructies, waaronder kleding en gebruikstextiel. b. Inzicht en vaardigheid in het beschouwen van twee- en drie-dimensionale beelden en vormen en het vermogen deze beschouwing te verwoorden. *TOELICHTING: De beschouwing heeft zowel betrekking op het werk van de kandidaat zelf als op het werk van anderen, als beeldende kunstenaars, vormgevers, architecten, enz.*		

	Voor alle kandidaten	Bovendien voor m.a.v.o.-4- en h.a.v.o.-kandidaten	Daarenboven voor h.a.v.o.-kandidaten
	of via foto, reproductie, film, reclame, e.d. voorgevormde beelden), of – *functionerende werkvormen* (werkvormen waarbij relaties kunnen worden gelegd met werkvormen uit andere vakgebieden en andere media, zoals geluid, licht, beweging, drama, e.d.). OPMERKING: Combinaties van de drie hierboven genoemde werkvormen zijn uiteraard mogelijk. c. Het vermogen tot beschouwing van twee- en drie-dimensionale beelden en vormen en de vaardigheid deze beschouwing te verwoorden. d. De kennis van en het inzicht in de geschiedenis van de beeldende kunst. *TOELICHTING: Kunstgeschiedenis is hier niet bedoeld als een zelfstandig vakgebied: kennis van en inzicht in stijlen, stromingen en hun kenmerken, alsmede dateringen worden vereist voor zover nodig voor de verdieping van de beschouwing.*		e. De kennis van en het inzicht in de geschiedenis van de cultuur voor zover nodig om tot beschouwing van beelden en vormen te komen.
3. Schoolonderzoek	m.a.v.o.-3 Het schoolonderzoek omvat de onderdelen a, b en c van de examenstof, met dien verstande dat bij onderdeel c de beschouwing uitsluitend het eigen beeldend werk van de kandidaat betreft.	m.a.v.o.-4 Het schoolonderzoek omvat de onderdelen a, b en c van de examenstof met dien verstande dat bij onderdeel c de beschouwing uitsluitend het eigen beeldend werk van de kandidaat betreft.	h.a.v.o. Het schoolonderzoek omvat de onderdelen a, b, c, d en e van de examenstof met dien verstande dat bij de onderdelen c, d en e de beschouwing uitsluitend het eigen beeldend werk van de kandidaat betreft.

	m.a.v.o.-3.	m.a.v.o.-4	h.a.v.o.
specifiek gedeelte met vragen en/of opgaven over twee- en drie-dimensionale beeldverschijnselen van de textiele kunst en vormgeving. Dit specifieke gedeelte kan onder meer omvatten: – textiele vormgeving in interieur en exterieur, – mode en accessoires, – weefsels – borduursels, – textiele objecten, – gebruikstextiel.	strekt beeldmateriaal betrekking hebbend op de 19e en 20e eeuw, moet blijken dat de kandidaat kennis heeft van algemeen beeldende en vakspecifieke beeldende verschijnselen.		van verstrekt beeldmateriaal betrekking hebbend op de Middeleeuwen te beginnen bij het Romaans en op de nieuwe tijd, voor zover dit relevant is voor de beeldende verschijnselen van de 19e en 20e eeuw, moet blijken dat de kandidaat inzicht heeft in de beeldende cultuur en begrip toont voor de relatie tussen de verschillende cultuuruitingen.
4. Duur van het schriftelijk examen	2 uur	2 uur	2½ uur

Bijlage 5.1: Cultureel uitgaansgedrag (KMUSEUM, CONCERT, UITGAAN) en deelname aan de eindexamens kunstzinnige vakken. Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N = 1010)

		musea voor beeldende kunst	concerten voor klassieke muziek	cultureel uitgaan
Kunstzinnige examenvakken (VAKKEN):		.090**	.066*	.028
FBLD	examen beeldend vak	.081**	.012	.014
FMUZ	examen muziek	-.023	.064*	-.023
Controlevariabelen (AGESEKS):		.077**	.036	.093***
AGE	leeftijd	-.030	-.006	-.085**
SEKSE	vrouw	-.072*	-.026	-.040
UYEAR	uitwonend	.035	.021	.039
Culturele activiteiten school / kunstvak (SCHOOL):		.057*	.037	.031
AVAKBLD	treatment beeldend vak	-.011	-.003	-.032
AVAKMUZ	treatment muziek	.019	.025	.014
TOTKLIM	cultureel klimaat school	.053	-.020	.011
Intellectuele vaardigheden (INTEL):		.139***	.125***	.206***
NIVO	gemeten examenniveau	.097**	.091**	.175***
LIJST	aanwezigheid cijferlijst	-.040	.029	-.021
FCALFA	alfa-vakkenpakket	.043	.035	.058*
FCCYFER	hoogte cijfers	.080**	.057*	.080**
Cultureel klimaat ouderlijk milieu (OUDERS):		.187***	.168***	.253***
OUDER	interview ouders	.033	.032	.040
POPLOUD	opleiding ouders	.048	.010	.042
PKUNST	receptief beeldend ouders	.167***	.125**	.209***
PMUZIEK	receptief muziek ouders	-.023	.067	.035
POUDBLD	produktief beeldend ouders	-.061*	-.060	-.091**
POUDZM	produktief muziek ouders	.038	-.017	.029
Culturele activiteiten in de jeugd (JEUGD):		.315***	.365***	.298***
MUS14	receptief beeldend jeugd	.261***	.085**	.191***
CON14	receptief muziek jeugd	.049	.314***	.144***
BLDJONG	produktief beeldend jeugd	.068*	.010	.065*
MUZJONG	produktief muziek jeugd	.053	.051	.019
R^2		.268	.257	.314
R^2adj.		.252	.240	.299

*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

	m.a.v.o.-3	m.a.v.o.-4	h.a.v.o.
4. Schriftelijk examen	De vragen en/of opgaven worden gesteld aan de hand van beeldmateriaal uit de periode van 1800 tot heden. Het schriftelijk examen omvat de onderdelen c en d van de examenstof en wordt afgenomen in één zitting. OPMERKING: Het beeldmateriaal bestaat uit: — een gedeelte waarin verschillende beeldende oplossingen van een probleem of thema uit de twee- en drie-dimensionale vakgebieden moeten worden besproken; — een gedeelte waarin specifieke beelden uit het twee-dimensionale vakgebied aan de orde komen. Dit deel beperkt zich niet tot schilderkunst, maar kan ook tekeningen, grafische produkten en functionerende werkvormen uit het vakgebied omvatten.	De vragen en/of opgaven worden gesteld aan de hand van beeldmateriaal uit de periode van 1800 tot heden. Het schriftelijk examen omvat de onderdelen c en d van de examenstof en wordt afgenomen in één zitting. OPMERKING: Het beeldmateriaal bestaat uit: — een gedeelte waarin verschillende beeldende oplossingen van een probleem of thema uit de twee- en drie-dimensionale vakgebieden moeten worden besproken; — een gedeelte waarin specifieke beelden uit het twee-dimensionale vakgebied aan de orde komen. Dit deel beperkt zich niet tot schilderkunst, maar kan ook tekeningen, grafische produkten en functionerende werkvormen uit het vakgebied omvatten.	De vragen en/of opgaven worden gesteld aan de hand van beeldmateriaal uit de periode vanaf het Romaans tot heden. Het schriftelijk examen omvat de onderdelen c, d en e van de examenstof en wordt afgenomen in één zitting. OPMERKING: Het beeldmateriaal bestaat uit: — een gedeelte waarin verschillende beeldende oplossingen van een probleem of thema uit de twee- en drie-dimensionale vakgebieden moeten worden besproken; — een gedeelte waarin specifieke beelden uit het twee-dimensionale vakgebied aan de orde komen. Dit deel beperkt zich niet tot schilderkunst, maar kan ook tekeningen, grafische produkten en functionerende werkvormen uit het vakgebied omvatten.
5. Duur van het schriftelijk examen	2 uur	2 uur	2½ uur

Bijlage 6.1: Determinanten van het niveau waarop eindexamen is gedaan (NIVO). Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten (N=1025)

		1	2	3
SEKSE	vrouw	-.147***	-.138***	-.150***
AGE	leeftijd	.160***	.173***	.172***
UYEAR	uitwonend	.025	.002	-.004
OUDER	interview ouders		.103***	.091**
POPLOUD	opleiding ouders		.215***	.195***
PCULPART	culturele participatie ouders		.019	-.017
CHIPART	culturele activiteiten in de jeugd			.132***
R^2		.049	.111	.125

*** significant .001; ** significant .01; * significant .05

deelname aan de eindexamens kunstzinnige

.297***	.269***	.248***	.195***
.299***	.268***	.247***	.195***
.010	-.006	.002	.001
.057	.048	.053	.068*
.007	.013	.028	.036
-.058	-.046	-.044	-.055
.013	.014	.002	-.006
-.003	.001	-.010	-.020
.033	.038	.048	.064*
-.029	-.036	-.044	-.052
.002	-.000	-.004	-.011
.025	.028	.035	.052
.263***	.247***	.212***	.184***
.244***	.228***	.192***	.167***
-.044	-.041	-.033	-.039
.027	.021	.018	.007
.075*	.078**	.078**	.066*
	.164***	.121***	.101***
	.140***	.100**	.083**
	.088**	.070*	.059*
		.170***	.111***
		.070*	.063*
		.042	.024
		.139***	.083*
		-.060	-.039
		.024	.013
		.028	.019
			.227***
			.173***
			-.029
			.110***
			.033
.155	.181	.205	.244
.144	.169	.188	.224