

Peil.Kunstzinnige oriëntatie

2015-2016



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil. Kunstzinnige oriëntatie

2015-2016

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Kunstzinnige oriëntatie in beeld	8
Resultaten in kort bestek	11



Deel A - Reflectie op de resultaten 17

Inleiding 19

1 Reflectie en discussie	21
1.1 Wat opvalt aan Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016	21
1.2 Verschil met de laatste peilingen	23
1.3 Het meten van Kunstzinnige oriëntatie	25

Intermezzo: De ontwikkeling van cultuureducatie in vogelvlucht 28

2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten	31
2.1 Voor de onderwijspraktijk	31
2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk, regionaal of op het niveau van bestuur en school	32
2.3 Voor vervolgonderzoek	32



Deel B - De resultaten 35

Inleiding 37

1 Onderwijsaanbod Kunstzinnige oriëntatie	41
1.1 Inbedding in het curriculum	41
1.2 Methodegebruik, leermiddelen, volg- en evaluatiesystematiek	42
1.3 Ondersteuning en faciliteiten	43
1.4 Scholing leerkrachten	44
1.5 Kunstzinnige activiteiten op en buiten school	45

2	Resultaten Kunstzinnige oriëntatie	49
2.1	Prestaties Kunstzinnige oriëntatie	49
2.1.1	Kennis en waardering	49
2.1.2	Praktische opdrachten	56
2.1.3	Reflectie	64
2.2	Verschillen tussen scholen en leerlingen	69
2.2.1	Verschillen tussen scholen: aanbod Kunstzinnige oriëntatie	69
2.2.2	Verschillen tussen leerlingen: vrijetijdsbesteding, attitude en leerervaring groep 7	73
2.3	Verschillen verklaard	75
2.4	Trends in prestaties in de afgelopen jaren	79
3	Onderwijsaanbod en leerlingprestaties op voorhoedescholen	85
3.1	Onderwijsaanbod op voorhoedescholen	86
3.2	Prestaties van leerlingen op voorhoedescholen	91



Deel C - Achtergrond van de peiling 97

1	Doel en werkwijze van de peiling Kunstzinnige oriëntatie	99
1.1	De peiling Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016	99
1.2	Van domeinbeschrijvingen naar toetsdoelen en instrument	100
1.3	De instrumenten	100

Literatuurlijst 104



Voorwoord

Iedere dag verrijkt onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie het leven van kinderen. Jezelf kunnen uitdrukken, technische vaardigheden ontwikkelen, van kunst leren genieten: dat geeft het leven kleur. Kinderen krijgen tijdens lessen beeldende kunst, drama, muziek, dans en lessen over cultureel erfgoed een breed scala aan mogelijkheden aangereikt om te communiceren en samen te werken. Werken aan creativiteit en expressiviteit is daarmee niet alleen een aangename afwisseling. Het is van grote waarde voor de ontwikkeling van kinderen. Je leert spelen, verbeelden en al je zintuigen gebruiken: vaardigheden en competenties die meer dan ooit nodig zijn.

Het doet ons als Inspectie van het Onderwijs goed dat we aandacht kunnen vragen voor dit belangrijke onderdeel van het curriculum. De kinderen en leerkrachten die deelnamen aan het peilingsonderzoek, gaven terug hoeveel plezier ze hadden in het uitvoeren van de opdrachten.

Zelf hebben we uit dit eerste overkoepelende peilingsonderzoek naar Kunstzinnige oriëntatie geleerd dat we nog maar beperkt zicht hebben op wat kinderen nu echt kunnen in dit domein. Hoewel we bijvoorbeeld zien dat voorhoedescholen erin slagen een rijker onderwijsaanbod neer te zetten, weerspiegelen de prestaties van deze leerlingen dat niet meteen. Dat betekent niet dat kinderen op voerhoedescholen geen profijt hebben van het rijkere aanbod op deze scholen. Plezier, creativiteit en expressiviteit zijn aspecten die we niet in de volle breedte hebben gemeten met de instrumenten in dit peilingsonderzoek. Bovendien zijn er grote verschillen tussen de (voorhoede)scholen.

Verder realiseren we ons dat de veranderingen die we waarnemen niet alleen te duiden zijn als voor- of achteruitgang. Een voorbeeld: de beeldtaal van kinderen lijkt te veranderen onder invloed van hun

mediagebruik. Wat betekent dit nu echt voor de ontwikkeling van kinderen? En wat zou dit moeten betekenen voor het type meetinstrumenten?

Het peilingsonderzoek Kunstzinnige oriëntatie is de eerste variabele peiling die onder de noemer Peil.Onderwijs is uitgevoerd. In het onderzoek is gekeken naar het onderwijsaanbod en resultaten van leerlingen. Wat ons betreft bieden de uitkomsten van het peilingsonderzoek tal van aanknopingspunten voor een brede discussie over de inhoud, kwaliteit en het niveau van het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie. In het eerste deel van dit rapport is een aanzet gegeven voor deze discussie.

Een vertegenwoordiging uit onderwijspraktijk, -beleid en -onderzoek op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie heeft met elkaar gereflecteerd op de resultaten van het peilingsonderzoek en is samen de verkenning gestart over wat de inzichten zouden kunnen betekenen voor het bestendigen of verbeteren van het onderwijs op dit inhoudsgebied.

Ik hoop dat de weergave van dit gesprek voeding en inspiratie biedt voor een breder vervolg op deze dialoog onder iedereen die betrokken is bij het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie.

Er zijn verschillende vakinhoudelijke instanties, organisaties en netwerken die scholen ondersteuning kunnen bieden bij het beantwoorden van vragen om het onderwijsaanbod in Kunstzinnige oriëntatie vorm te geven. Ook de inspectie biedt zich graag aan als gesprekspartner.

In het nieuwe toezichtkader is er in het gesprek tussen de inspecteur en het schoolbestuur meer ruimte om juist ook de ambities van de school voor wat betreft een inhoudsgebied als Kunstzinnige oriëntatie te bespreken.

Ten slotte wil ik nog wijzen op een opvallend resultaat uit het peilingsonderzoek: voor de resultaten van leerlingen maakt het uit of er bij een kind thuis aandacht wordt besteed aan kunst en cultuur. Laten we de dialoog over Kunstzinnige oriëntatie met elkaar zo voeren dat we als doel voor ogen houden dat we met dit onderwijs alle Nederlandse leerlingen zo toerusten dat zij hun talenten tot uiting kunnen brengen!

Dr. Arnold Jonk

Hoofdinspecteur primair en speciaal onderwijs

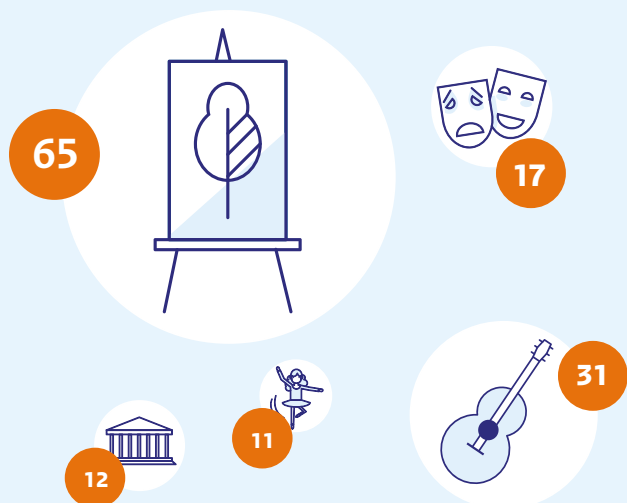
maart 2017

In deze rapportage spreken we over Kunstzinnige oriëntatie als officiële benaming voor dit leergebied in het primair onderwijs. Daarbinnen onderscheiden we de (kunst)disciplines beeldende vorming, muziek, drama en dans en daarnaast cultureel erfgoed (binnen dit peilingsonderzoek beperkt tot cultureel erfgoed op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie). Kunstzinnige oriëntatie is onderdeel van cultuureducatie. Cultuureducatie is breder dan het onderwijs over en aan de hand van kunst en cultureel erfgoed in de school en betreft zowel binnen- als buitenschoolse educatie in kunst en cultureel erfgoed.

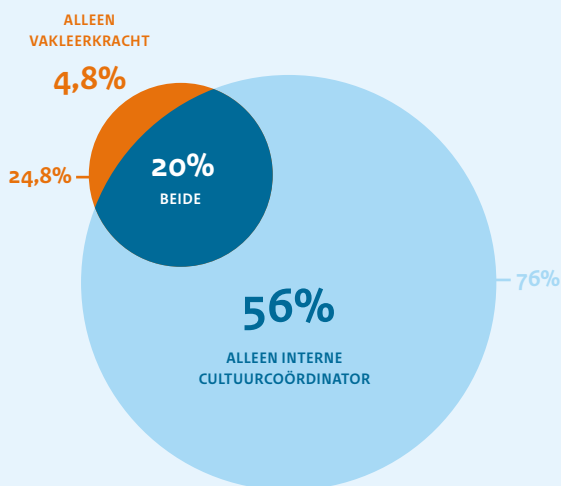


Kunstzinnige oriëntatie in beeld

Meeste tijd gaat naar beeldende vakken
(gem. tijd per week voor groep 3 t/m 8 in minuten)



Op veel scholen een interne cultuurcoördinator



Kunstzinnige oriëntatie op scholen: lessen in de klas én aandacht voor culturele activiteiten in en buiten de school



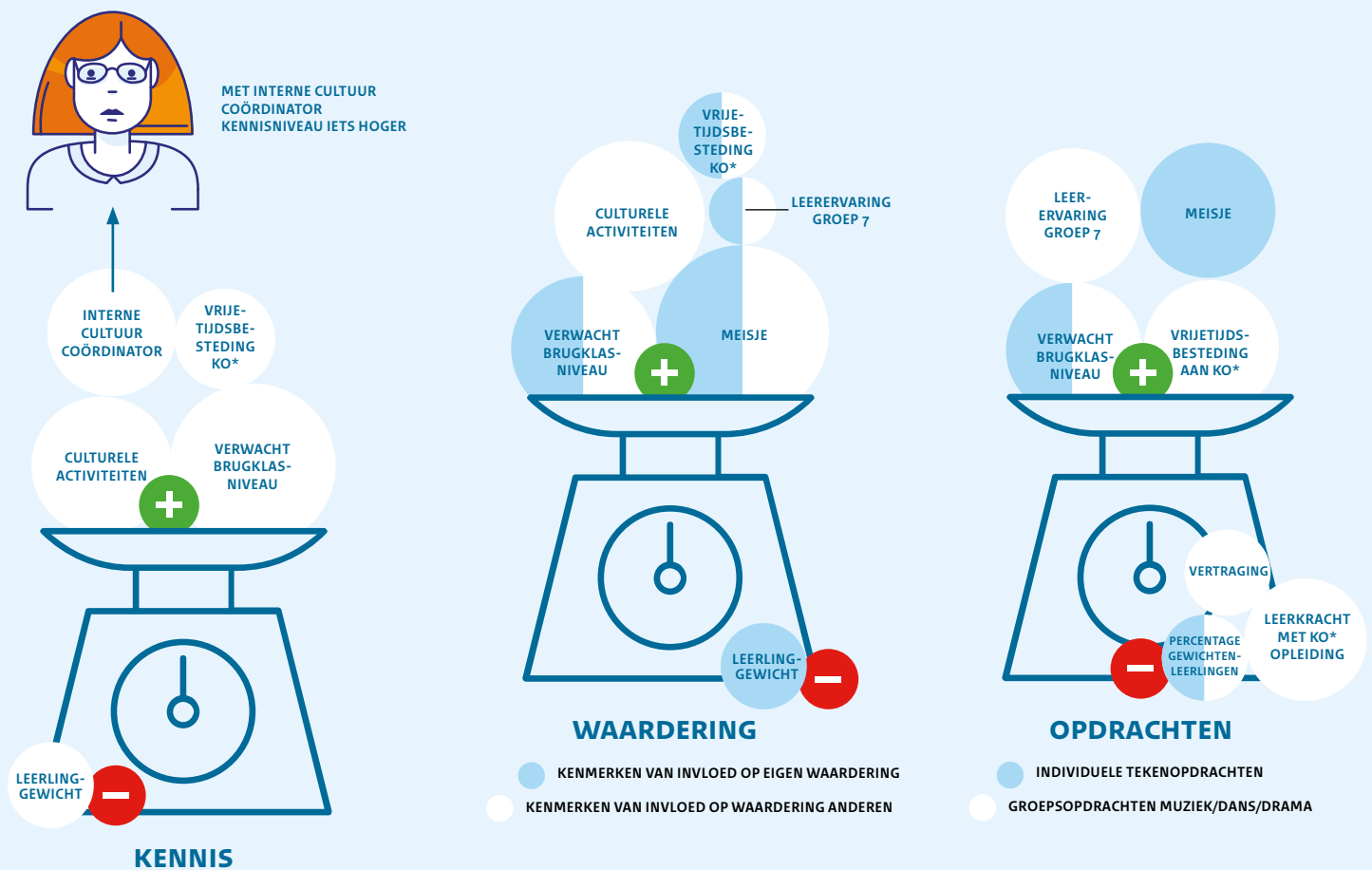
Voorhoedescholen in vergelijking met representatieve scholen

- Weinig verschil tussen kennis en waardering
- Uitvoering van praktische opdrachten op voorhoedescholen beter beoordeeld



Invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties

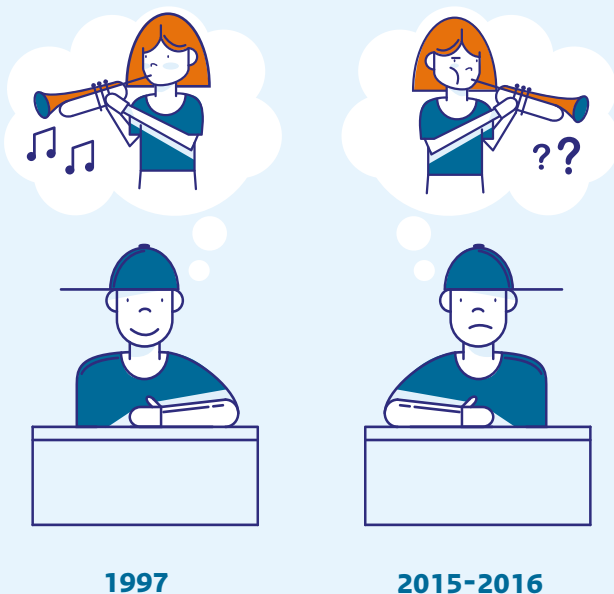
Leerlingkenmerken meer invloed op prestaties dan schoolkenmerken



*KO STAAT VOOR KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

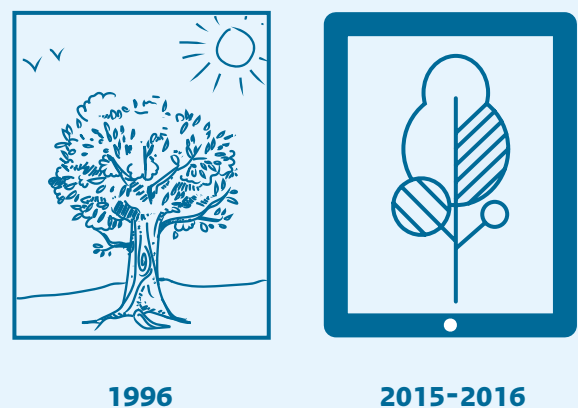
Verschillen tussen de peilingsonderzoeken vroeger en nu

Muziekopgaven kennistoets slechter gemaakt



Kwaliteit van de tekeningen lager beoordeeld

Kinderen tekenen in 2015-2016 schematischer, zonder de omgeving of details verder in te vullen. Bovendien tekenen zij meer afzonderlijke elementen in plaats van het volledige verhaal.





Resultaten in kort bestek

Kunstzinnige oriëntatie vormt een essentieel onderdeel van de vormende taak van het onderwijs. Met onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie leren kinderen hun gevoelens en ervaringen uit te drukken, te reflecteren op hun eigen werk en dat van anderen en kunst te waarderen. Het peilingsonderzoek Kunstzinnige oriëntatie maakt inzichtelijk hoe het aanbod van basisscholen eruit ziet en hoe het onderwijs op dit gebied georganiseerd wordt.

Daarnaast is in beeld gebracht wat Nederlandse kinderen in groep 8 kennen en kunnen wat betreft de verschillende disciplines van Kunstzinnige oriëntatie. Hiertoe zijn specifiek voor dit onderzoek instrumenten ontwikkeld die zijn samengesteld rondom de kerndoelen 54, 55 en 56:

- 54** De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55** De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56** De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed

Daar waar mogelijk zijn de leerlingresultaten van de huidige peiling vergeleken met de resultaten van de peilingen in 1996 (beeldende vorming) en 1997 (muziek). Ten slotte is in dit peilingsonderzoek beschreven hoe leerlingen van een selecte groep van scholen die voorlopen met hun aanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie (voorhoedescholen) presteren.

Met een beschrijving van enerzijds het aanbod van scholen en anderzijds de resultaten van leerlingen geeft het peilingsonderzoek stof voor een dialoog: wat verwachten we van het onderwijs op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie?

Zijn we tevreden met het onderwijsaanbod en de kennis en vaardigheden die leerlingen laten zien? Zo ja, hoe kunnen we dat zo houden? Zo nee, welke acties of besluiten zijn mogelijk om het onderwijsaanbod te verbeteren? Gezien het belang van Kunstzinnige oriëntatie voor de vorming van leerlingen, zijn dit vragen die steeds opnieuw beantwoord moeten worden.

Onderwijsaanbod van basisscholen

Meeste tijd voor beeldende vakken

Scholen verschillen niet alleen in de totale tijd die ze besteden aan Kunstzinnige oriëntatie, maar ook in hoe ze deze tijd verdelen over de verschillende disciplines binnen Kunstzinnige oriëntatie. Gemiddeld wordt in de groepen 3 tot en met 8 anderhalf uur per week besteed aan Kunstzinnige oriëntatie. De meeste tijd wordt besteed aan beeldende activiteiten, zoals tekenen: gemiddeld ruim een uur per week. De gemiddelde tijd die wordt besteed aan dans en cultureel erfgoed is het laagste, rond de tien minuten per week per vak.

Op 75 procent van de scholen een interne cultuurcoördinator

Lessen voor Kunstzinnige oriëntatie worden soms gegeven door vakleerkrachten, maar doorgaans door de eigen leerkracht. Op een kwart van de bevroegde basisscholen is een vakleerkracht voor een van de disciplines aangesteld. Driekwart van de scholen geeft aan een interne cultuurcoördinator te hebben. Dat is een leerkracht of schoolleider die zich heeft gespecialiseerd in cultuuronderwijs, het cultuuronderwijs op de school organiseert en soms ook de lessen op dit gebied verzorgt.

Lessen in de klas én aandacht voor culturele activiteiten in en buiten de school

Veel scholen organiseren culturele activiteiten op school. Op de meeste scholen houden leerlingen minimaal een keer per jaar een tentoonstelling of doen zij een uitvoering. Bovendien organiseren basisscholen regelmatig activiteiten buiten de school, vooral bezoek aan musea, kunsttentoonstellingen, theater, een monument of een archief. Ook maken scholen gebruik van verschillende externe diensten, zoals de educatieve dienst van een museum. Ongeveer een vijfde van de basisscholen geeft aan gebruik te maken van de landelijke subsidierегeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' en/of de 'tijdelijke regeling flankerende projecten'.¹

Prestaties van leerlingen: kennis, vaardigheden en creatief proces

Het kennisniveau van leerlingen en de mate waarin ze in staat zijn hun eigen waardering en die van anderen voor een kunstzinnige uiting te onderbouwen, zijn gemeten met een schriftelijke toets.

Daarnaast zijn er zeven verschillende praktische opdrachten afgenomen: drie individuele tekenopdrachten² en vier groepsopdrachten (twee voor muziek en twee voor dans/drama).

Kennis van cultureel erfgoed en kunst in het algemeen varieert sterk

De opgaven van de kennistoets hadden betrekking op kennis over muziek, drama, dans en beeldende kunst (kerndoel 56). Van de kennisopgaven in de schriftelijke toets hadden de leerlingen in groep 8 gemiddeld iets meer dan de helft goed. Geen enkele leerling had alle opgaven goed of alle opgaven fout. Het verschil tussen hoog presterende en laag presterende leerlingen is groot. Hoog presterende leerlingen hebben ongeveer twee keer zoveel opgaven goed als laag presterende leerlingen.

Onderbouwen van de eigen waardering en waardering anderen voor veel leerlingen niet eenvoudig

De eigen waardering geeft aan hoe goed een leerling in staat is zijn eigen mening over kunst en cultuur te onderbouwen (kerndoel 56). De waardering van anderen vraagt de leerling om de bedoeling van kunst, de kunstenaar of de mening van een andere kunstbeschouwer te onderbouwen (deels kerndoel 55). Zowel de vaardigheid om de eigen mening te onderbouwen als de vaardigheid om die van anderen te onderbouwen, verschilt sterk tussen leerlingen. Gemiddeld hebben de leerlingen respectievelijk 60 en 40 procent van de opgaven goed beantwoord.

Praktische opdrachten verschillen in kwaliteit van uitvoering

Met de praktische opdrachten is gepeild in welke mate leerlingen beelden, muziek, taal, spel en beweging gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren (kerndoel 54). De leerlingen hebben een individuele opdracht of een groepsopdracht gemaakt.

1 Met deze regeling ondersteunt het Fonds voor Cultuurparticipatie projecten voor het programma Cultuureducatie met Kwaliteit als geheel (landelijk en lokaal). De activiteiten waarvoor subsidie kan worden aangevraagd, dienen bij te dragen aan de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten die in het basisonderwijs werkzaam zijn op het gebied van cultuuronderwijs en/of aan de deskundigheidsbevordering van educatief medewerkers uit het culturele veld die voor het basisonderwijs werken.

2 Een van de tekenopdrachten is uitsluitend gebruikt om een vergelijking te maken tussen de prestaties in 1996 en 2015-2016 en wordt dus alleen onder het kopje 'Verschillen tussen 1996/1997 en 2015-2016' besproken.

In de uitvoeringsfase (een van de fasen van het creatieve proces) van de individuele beeldende opdrachten zijn de tekeningen bij de ene tekenopdracht gemiddeld iets lager beoordeeld dan bij de andere opdracht. Er waren nauwelijks verschillen in de gemiddelde beoordeling van de uitvoering van de groepsopdrachten muziek en dans/drama. De oordelen over de andere fasen van het creatieve proces (oriëntatie, onderzoeken en evalueren) verschilden sterk tussen de opdrachten.

Verschillen tussen prestaties van leerlingen naar onderwijsaanbod van scholen

Met interne cultuurcoördinator kennisniveau iets hoger

Geconstateerde verschillen tussen scholen in hoe hun leerlingen presteren op de kennistoets, blijken grotendeels veroorzaakt te worden door kenmerken van die leerlingen zelf. Als er rekening wordt gehouden met verschillen in de leerlingpopulatie, draagt aanvullend daarop de interne cultuurcoördinator extra bij aan de kennis van de leerlingen: de kennistoets is beter gemaakt op scholen met een interne cultuurcoördinator. Andere kenmerken van het onderwijsaanbod die in dit onderzoek zijn meegenomen, maken geen verschil voor de prestaties op de kennistoets. Het onderwijsaanbod van de school zoals in dit onderzoek in kaart gebracht, draagt in zijn geheel niet bij aan de vaardigheden om de eigen waardering en die van anderen te onderbouwen. Het zijn juist leerlingkenmerken, zoals vrijetijdsbesteding in de vorm van kunstzinnige- en culturele activiteiten, die een positieve bijdrage leveren aan de kennis en waardering van de leerling over cultureel erfgoed en kunst in het algemeen. Hiernaast hebben ook niet direct beïnvloedbare leerlingkenmerken zoals verwacht brugklasniveau, geslacht en (het ontbreken van) een leerlinggewicht een grote invloed op het kennisniveau en de onderbouwingsvaardigheden van de leerlingen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie.

Praktische opdrachten: met name algemene leerling- en schoolkenmerken van invloed op prestaties

De aan Kunstzinnige oriëntatie gerelateerde school- en leerlingkenmerken zijn niet of nauwelijks van invloed op de score van leerlingen op de individuele- en de groepsopdrachten. Bepalend voor de verschillen in score zijn vooral algemene leerling- en schoolkenmerken, zoals verwacht brugklasniveau en percentage gewichten leerlingen op een school. Bij de individuele opdrachten is naast deze kenmerken het geslacht van leerlingen van invloed: de tekeningen van meisjes zijn hoger beoordeeld dan de tekeningen van jongens. Bij de groepsopdrachten geldt dat de leerlingkenmerken vrijetijdsbesteding aan culturele activiteiten, eerdere positieve leerervaring op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie en geen vertraging in de schoolloopbaan een positieve invloed hebben op de beoordeling.

Verschillen tussen 1996/1997 en 2015-2016

Kennistoets slechter gemaakt

Dertien kennisopgaven over muziek zijn als onderdeel van de peiling Muziek ook in 1997 voorgelegd aan leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs. Over het geheel genomen blijken de opgaven in de peiling 2015-2016 slechter te zijn gemaakt dan in 1997. Elf van de dertien opgaven zijn in 2015-2016 slechter gemaakt dan in 1997. Slechts twee opgaven zijn in 2015-2016 beter gemaakt.

Kwaliteit van de tekeningen lager beoordeeld

In de huidige peiling Kunstzinnige oriëntatie is eenzelfde tekenopdracht gegeven als in de peiling Beeldende vorming in 1996. In vergelijking met 1996 zijn de tekeningen in 2015-2016 minder goed beoordeeld dan in 1996. Vermoedelijk komt dat omdat leerlingen in 2015-2016 veel meer afzonderlijke elementen tekenen in plaats van het volledige verhaal, maar ook doordat leerlingen in 2015-2016 schematischer zijn gaan tekenen.

Prestaties van leerlingen op voorhoedescholen

Voorhoedescholen hebben een rijker onderwijsaanbod voor Kunstzinnige oriëntatie

Er zijn in dit peilingsonderzoek twintig voorhoedescholen onderzocht. Dat aantal is te klein om harde uitspraken te doen over absolute verschillen tussen voorhoedescholen en representatieve scholen. Bovendien zijn de onderzochte voorhoedescholen niet per se representatief voor alle voorhoedescholen in Nederland. Gegeven deze kanttekeningen stellen we vast dat het onderwijsaanbod voor Kunstzinnige oriëntatie op de onderzochte voorhoedescholen aanzienlijk verschilt van dat op de representatieve scholen. De voorhoedescholen roosteren bijvoorbeeld in groep 3 tot en met 8 meer tijd in voor de verschillende disciplines op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, ontwerpen voor alle disciplines vaker zelf de lessen, volgen de vorderingen van hun leerlingen frequenter, beschikken vaker over een vakleerkracht en interne cultuurcoördinator, een lokaal voor activiteiten op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie en voldoende materialen. Er is op voorhoedescholen dus daadwerkelijk sprake van een rijker aanbod voor leerlingen.

Leerlingen van voorhoedescholen presteren nauwelijks hoger op de kennistoets

Het rijkere aanbod op voorhoedescholen is niet tot nauwelijks terug te zien in de prestaties van de leerlingen. Leerlingen op voorhoedescholen scoren iets hoger op de kennistoets dan leerlingen op representatieve scholen, maar scoren iets lager op de vaardigheid de eigen waardering en die van anderen te onderbouwen. De verschillen op de drie toetsen zijn echter niet groot.

Leerlingen van voorhoedescholen hoger beoordeeld in de uitvoering van de praktische opdrachten

De fase 'uitvoering' van de praktische opdrachten is in bijna alle gevallen hoger beoordeeld bij leerlingen van voorhoedescholen dan bij leerlingen van representatieve scholen, maar de verschillen zijn ook hier erg klein. Het verschil in beoordeling van de fasen 'oriënteren' en 'evalueren' is verwaarloosbaar en is de ene keer iets ten gunste van leerlingen van de voorhoedescholen en de andere keer iets ten gunste van leerlingen van representatieve scholen.



DEEL A

Reflectie op de resultaten





→ Integra
Samen

→ Verbinde

→ bijbehouding/vers
leerkracht

- leerkracht in z'n

Verbinden vakke

- School leergemeen

-

Inleiding

Hoe kunnen de resultaten van de peiling Kunstzinnige oriëntatie geduid worden? Wat zouden deze resultaten kunnen betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat is een logische stap voor vervolgonderzoek?

Deze vragen stelden we aan een focusgroep van professionals uit onderwijspraktijk, onderwijs-beleid en -onderzoek. Met als doel te reflecteren op de resultaten uit het peilingsonderzoek en op basis hiervan met eerste suggesties te komen voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek.

In de focusgroep is een kleurrijke, positief kritische dialoog ontstaan. In dit stuk geven we daarvan een weergave. Daarmee beogen we inspiratie te geven en een eerste aanzet te bieden om breder met elkaar in gesprek te gaan over de resultaten en samen tot acties te komen voor het bestendigen en verbeteren van onderwijs op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie.

Leden van de focusgroep

De focusgroep bestaat uit negen leden. Mensen die vanuit verschillende invalshoeken expertise hebben op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, vanuit onderwijspraktijk, -beleid of -onderzoek.

Anouk Custers, cultuurcoördinator bij de Stichting Educatieve Projecten in Amsterdam

Marleen de Goeij, directeur van CBS de Poeljeugd en CBS Het Kompas bij Alpha Scholengroep (stichting voor christelijk basisonderwijs op Zuid-Beveland)

Prof. Dr. Folkert Haanstra, bijzonder hoogleraar Cultuurparticipatie en cultuureducatie

Dr. Karin Hoogeveen, Senior adviseur/onderzoeker bij Sardes en tot 2014 lector kunsteducatie aan de HKU. Vanaf 2005 medesamensteller van de monitoren cultuuronderwijs in het primair en voortgezet onderwijs

Joyce Knetemann, adjunct-directeur Imeldaschool, onderdeel van de Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs

Drs. Ronald Kox, afdelingshoofd Cultuureducatie bij het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst

Joop Mols, directeur bestuurder van het Cultuur Educatief Collectief

Rien Spies, lid college van bestuur Agora (stichting bijzonder primair onderwijs in de Zaanstreek)

Stéfanie van Tuinen, leerplanontwikkelaar kunst- en cultuuronderwijs bij SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling



1 Reflectie en discussie

De professionals beginnen de focusgroep met vertellen welke kunstzinnige ervaring uit hun jeugd indruk op hen heeft gemaakt. Dat levert een gevarieerd beeld op: van mooie muziekstukken en een bijzonder schilderij tot een inspirerende kunstzinnige tante of een bijzondere leraar op school. Iedereen heeft in zijn of haar jeugd wel iets speciaals meegemaakt. Een eerste vonk voor kunst en cultuur.

Daar gaat het om volgens Rien Spies: “Als leraar kun je die vonk overbrengen. Een andere manier van kijken naar de wereld om je heen.” “Dat is de essentie van Kunstzinnige oriëntatie,” vult Ronald Kox aan, “en dat is veel breder dan alleen kennis en vaardigheden. Het gaat juist om wat erachter ligt.”

Daarmee is het belang van Kunstzinnige oriëntatie ook meteen duidelijk, dat gaat verder dan het vakgebied zelf. Het gaat ook om context geven, verbanden leggen en creativiteit. Een aantal leden van de focusgroep vraagt zich af of dit in het instrumentarium van het peilingsonderzoek wel voldoende tot uiting komt. Tegelijkertijd plaatsen zij daarbij ook de kanttekening dat je eigenlijk niet kunt meten of bij leerlingen de vonk is overgebracht en of dat hun kijk op de wereld heeft veranderd.



“Kunstzinnige oriëntatie is breder dan kennis, het gaat ook om de ontwikkeling van vaardigheden en houdingen, dus de ontwikkeling van kunstzinnige competenties.”

Folkert Haanstra

1.1 Wat opvalt aan Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016

Belang leerlingkenmerken

De leden van de focusgroep zijn eensgezind. Opvallend aan de peiling is de grote rol van leerlingkenmerken. Kenmerken zoals het verwachte brugklasniveau, maar ook de vrijetijdsbesteding aan activiteiten op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie en wat kinderen zeggen geleerd te hebben van het onderwijs in groep 7, hebben de grootste invloed op de resultaten van leerlingen.

“Eigenlijk zou de conclusie moeten zijn dat sociaaleconomische achtergrond het meest bepalende kenmerk is,” stelt Karin Hoogeveen voorzichtig. Joyce Knetemann sluit hierbij aan en betoogt dat scholen met veel kinderen van laagopgeleide ouders dan juist zouden moeten investeren in goed onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie. Deze leerlingen krijgen het van huis uit minder mee; daar wordt thuis minder ondernomen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie.

Knetemann ziet dit terug op de Rotterdamse school waar zij leiding geeft. Deze school heeft veel leerlingen met laagopgeleide ouders. “Hoe leuk is het als een ouder meegaat met een kind. Zodat ze het er thuis nog over kunnen hebben. Maar buitenschoolse activiteiten zijn vaak te duur. Wij starten veel dingen op, maar vervolgens valt het thuis stil. Dat zie je bijvoorbeeld ook bij sport als het gaat om vervoer naar wedstrijden.”

Op de school van Knetemann wordt Kunstzinnige oriëntatie geïntegreerd in andere vakken. Bijvoorbeeld door een kunstenaar samen met de leerkracht taal- en rekenlessen te laten geven. Zij geeft aan dat deze lessen helpen om de resultaten van leerlingen op deze vakken te verbeteren.



“Leerkrachten, ICC’ers en schoolleiders geven aan dat ze hulp kunnen gebruiken bij het vinden van de invulling van het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie. Een leerplankader kan hierbij richting geven, maar dan nog zal je als school altijd keuzes moeten maken in de vormgeving van je onderwijsprogramma voor Kunstzinnige oriëntatie.”

Stéfanie van Tuinen

Rol interne cultuurcoördinator (ICC’er) en bijdrage vakleerkrachten

Wat ook opvalt, is dat de aanwezigheid van een ICC’er zorgt voor een significant betere prestatie op de kennistoetsen. Stéfanie van Tuinen: “Je ziet dat de ICC’er wat doet. Dat is ook wel logisch, want de ICC’er vormt de schakel tussen de school en de culturele instellingen.”

Tegelijkertijd heeft dat ook een risico, geeft Van Tuinen aan: “Namelijk dat je als school de verantwoordelijkheid voor de invulling voor het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie helemaal neerlegt bij de culturele instelling en de ICC’er. Terwijl het juist zaak is dat leerkrachten zelf de doelen stellen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, deze concreet maken en aan de hand daarvan kijken wat ze nodig hebben.” De ICC’er kan deze meer vraaggerichte benadering volgens Van Tuinen ondersteunen en (mede) vormgeven.

Opvallend is dat uit dit onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van een vakleerkracht geen positieve bijdrage levert aan de resultaten op de kennistoets en de praktische opdrachten. In de focusgroep is hier geen duidelijke verklaring voor.



“Je ziet dat er een dramatische terugval is geweest in het aantal vakdocenten.”

Karin Hoogeveen

Tijdsbesteding

Folkert Haanstra: “In dit peilingsonderzoek is de tijdsbesteding aan Kunstzinnige oriëntatie lager dan gemeten met de monitor Cultuureducatie, die hier in 2009 voor het laatst over rapporteerde. In zowel groep 4 als in groep 7 ging het toen in totaal om ongeveer vijf en een half uur, waarvan twee uur voor tekenen en handvaardigheid en één uur voor muziek (en de overige tijd voor spel en bevordering taalgebruik en beweging binnen Kunstzinnige oriëntatie). Ook in de peilingsonderzoeken van 1996 en 1997 gaat het om andere aantallen: voor beeldende vorming in groep 6, 7 en 8 om gemiddeld een krappe twee uur per week en voor muziek in groep 6, 7 en 8 gemiddeld om ongeveer drie kwartier per week. Nu zitten er haken en ogen aan het meten en vergelijken van tijdsbesteding en wordt in het huidige peilingsonderzoek over de leerjaren heen gerapporteerd, maar er lijkt toch sprake van een terugloop in tijdsbesteding en dat is een opvallend punt.”



“De essentie van Kunstzinnige oriëntatie is het ontdekken van een andere kijk op de wereld.”

Ronald Kox

1.2 Verschil met de laatste peilingen

In 1996 en 1997 zijn de laatste peilingen gedaan op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Respectievelijk voor beeldende vorming en muziek. Dat is inmiddels zo’n twintig jaar geleden. Iedereen is het erover eens dat vaker moet worden gepeild om goed zicht te krijgen op de ontwikkelingen in het onderwijsaanbod en de kennis en vaardigheden van leerlingen.

De trend ten opzichte van twintig jaar geleden is dat de prestaties van de leerlingen zijn gedaald. Zo is de kennistoets muziek slechter gemaakt en is de kwaliteit van de tekeningen lager beoordeeld. Er is natuurlijk veel gebeurd de afgelopen twintig jaar, zoals in vogelvlucht in het intermezzo is beschreven (p. 28-29). Zo zijn de kerndoelen veranderd. De focusgroep zoekt ook naar andere verklaringen.

Veranderende beeldcultuur en gamification

Voor tekenen is in 2015-2016 dezelfde tekenopdracht afgenomen als in 1996. Om een trend in beeld te brengen, is deze volgens dezelfde criteria beoordeeld. Uitkomst is dat de tekeningen uit deze peiling lager zijn beoordeeld. Als verklaring daarvoor komt in de rapportage naar voren dat leerlingen in deze peiling meer afzonderlijke elementen tekenen in plaats van het hele verhaal en dat leerlingen schematischer tekenen, zonder de details verder in te vullen.

Anouk Custers merkt daarover op: “De digitalisering van ons leven heeft creativiteit vluchtiger gemaakt. Dat kan je als een verlies zien, maar ook als een andere vaardigheid. Dus er zijn andere criteria nodig, criteria die weerspiegelen wat de samenleving heeft doorgemaakt.” Folkert Haanstra sluit zich hierbij aan. “Voor vervolgonderzoek is het heel interessant om te bekijken met welke criteria van nu de tekeningen beoordeeld zouden moeten worden.”

Ronald Kox vindt dat je sowieso meer naar de beeldcultuur moet kijken dan naar het tekenen. “De beeldcultuur is veel breder. Kinderen spelen Minecraft. Aan de ene kant is dat een heel grofmazige verbeelding. Maar tegelijk stimuleert het het ruimtelijk denken enorm en vraagt het veel creativiteit. Dus dan zien leerlingen dat ze geen details nodig hebben om fantasierijk te werken.” Hij pleit ervoor de zaak om te draaien en de tekeningen uit 1996 te beoordelen met de criteria van nu om de trend in beeld te brengen.

Aandacht voor Kunstzinnige oriëntatie in het curriculum en de opleiding van de leerkracht

Rien Spies: “Dat leerlingen van nu minder goed scoren dan twintig jaar geleden kan ook komen doordat de aandacht op de lerarenopleiding en scholen meer naar opbrengstgericht werken aan taal en rekenen gaat.”

Spies merkt verder op: “Als je kijkt naar de opleiding van de leraar over de hele linie, maar zeker als het gaat om de kunstvakken, dan is deze hard achteruit gegaan. Met name voor muziek. Zo zie je dat leerkrachten gewoon niet meer met kinderen kunnen zingen. Daar moeten we iets aan doen. Want ik ben ervan overtuigd dat je om beter te leren rekenen, beter een muzikles kan geven dan een rekenles.”



“Het creatief denkvermogen is zó belangrijk om goed te leren.”

Marleen de Goeij

Stéfanie van Tuinen sluit zich daarbij aan: “Uit veel interviews met pabo-opleiders in de kunstvakken blijkt dat de kwaliteit erg achteruit is gehold. Er zijn lerarenopleidingen waar je in slechts dertien uur het vak muziek onderwezen krijgt. Dat is een enorme afkalking geweest.”

Ook Anouk Custers ziet dat terug in de schoolpraktijk. “Leraren weten vaak niet hoe ze aan de slag moeten met Kunstzinnige oriëntatie en hoe ze dit qua tijd moeten realiseren. Er is gebrek aan expertise en ze hebben het druk met andere vakken en alle administratieve taken.”

Expertise van buiten naar binnen halen

Joop Mols ziet mogelijkheden om de kwaliteit weer te verbeteren. “De stap die we nu moeten zetten, is dat het onderwijs de expertise uit het culturele veld naar binnen haalt. Hiervoor zijn binnen scholen mensen nodig die meer een blik naar buiten hebben, zoals de ICC’er.”

Mols vervolgt, “maar misschien nog wel belangrijker is dat de leerkrachten ruimte in hun lessen vrijmaken om te bespreken wat leerlingen meemaken op het gebied van cultuur. Want door te praten over wat je op cultureel vlak hebt beleefd of gezien, bepaal je de waarde van de ervaring. Die tijd moet je kunnen maken als leraar.”



“Onderschat niet wat de toegevoegde waarde is van Kunstzinnige oriëntatie voor het reken- en taalonderwijs.”

Joyce Knetemann

Thematisch leren

Op de scholen van Marleen de Goeij vullen ze Kunstzinnige oriëntatie in door thematisch te leren. “Daar zie ik meer mogelijkheden dan in vakgericht werken. Het creatief denkvermogen is zó belangrijk om goed te leren. Dat zoeken wij op school in verbindend leren, zo kan het op andere plekken renderen. Wel moeten we oppassen dat het niet ondersneeuwt.”

1.3 Het meten van Kunstzinnige oriëntatie

Peil.onderwijs is een onderzoek op stelselniveau. Met dit peilingsonderzoek wordt beoogd op het niveau van het Nederlandse basisonderwijs uitspraken te doen over het aanbod van Kunstzinnige oriëntatie en de resultaten van leerlingen. Een stelselonderzoek werkt heel anders dan een onderzoek op schoolniveau, waar je kunt inzoomen op de specifieke invulling die een school kiest en het effect dat dat heeft op de resultaten van leerlingen.



“Als je kijkt naar de opleiding van de leraar over de hele linie, maar zeker als het gaat om de kunstvakken, dan is deze hard achteruit gegaan.”

Rien Spies

Doordat de kerndoelen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie slechts globaal zijn beschreven, verschillen scholen in de wijze waarop zij invulling geven aan het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie. In het peilingsonderzoek zijn op basis van de domeinbeschrijving en het leerplankader keuzes gemaakt voor het instrumentarium dat is gebruikt om de kennis en vaardigheden in kaart te brengen. Het vervolg van het gesprek gaat dan ook over het houvast dat de kerndoelen en het leerplankader bieden en de wijze waarop Kunstzinnige oriëntatie kan worden gemeten.

Kerdoelen bieden weinig houvast

“De kerndoelen zeggen niet veel over wat goed onderwijs op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie is,” zegt Karin Hoogeveen. “Ze bieden weinig houvast voor scholen in het vormgeven van hun onderwijs, maar ook voor het ontwikkelen van instrumenten, zeker als je dat bijvoorbeeld vergelijkt met referentieniveaus zoals deze er wel zijn voor taal en rekenen. Het is vooral belangrijk wat de scholen zelf doen, wat de leerkracht in de klas doet en wat dit teweegbrengt bij een leerling. Dat vraagt om nader onderzoek waarbij de doelen van de school als uitgangspunt worden genomen bij het in kaart brengen van de resultaten, als vervolg op de kwantitatieve bevraging in het peilingsonderzoek.”

Hoe meet je Kunstzinnige oriëntatie?

“Het bezwaar is,” zo zegt Rien Spies, “dat je Kunstzinnige oriëntatie terugbrengt naar alleen dat wat meetbaar is, terwijl Kunstzinnige oriëntatie veel breder is dan dat. Kunstzinnige oriëntatie draait uiteindelijk om de vonk, om de wereld om je heen op een andere manier zien. Maar de vraag is wel of je dat überhaupt kunt meten.”



Intermezzo

De ontwikkeling van cultuureducatie in vogelvlucht

Joop Mols is directeur-bestuurder van het Cultuur Educatief Collectief en heeft een rijk verleden op het gebied van cultuureducatie. Zo was hij een van de eerste cultuurconsulenten en stond hij als initiatiefnemer en landelijk projectleider aan de wieg van 'de interne cultuurcoördinator'. Voorafgaand aan de reflectie op de resultaten van het peilingsonderzoek schetst hij vanuit zijn perspectief de belangrijkste beleidsmatige ontwikkelingen van cultuureducatie, waarvan Kunstzinnige oriëntatie de laatste jaren een leergebied vormt.

Mols: "Er is in een periode van zo'n veertig jaar heel veel gebeurd op het gebied van cultuureducatie. De grote lijn die je ziet, is dat aandacht voor cultuur van losse initiatieven buiten de school naar een meer structurele inbedding binnen de school is gegaan. Daarbij zijn beleidsmakers en externe partijen richtinggevend, maar ook steeds meer ondersteunend om zo een goede kwaliteit van cultuuronderwijs te waarborgen.

Je zou kunnen zeggen dat de ontwikkeling van cultuureducatie begint in 1975. In dat jaar maakt de Rijksoverheid ruimte voor expressievakken. Er wordt werk gemaakt van het opstellen van kunst- en cultuurbeleid voor het primair onderwijs en er komen consulenten die vanuit de kunst- en cultuursector ondersteuning bieden aan het onderwijs. Deze consulenten helpen scholen om het kunst- en cultuurbeleid in de praktijk vorm te geven.

Eind jaren tachtig komt er ruimte voor het idee om alle Nederlandse kinderen jaarlijks met professionele kunstuitingen in aanraking te brengen. Minister d'Ancona onderneemt hiertoe actie. Er worden Kunstmenu's opgesteld, waarbij bemiddelende instellingen met subsidie een professioneel kunst- en culturaanbod voor onderwijs samenstellen. Daar maken veel scholen gebruik van. Een paar jaar later, in 1993, worden de kerndoelen opgesteld; 122 maar liefst, waaronder voor de verschillende kunstdisciplines. Dat geeft meer richting aan het onderwijs in kunst en cultuur.

In 1996 start het beleidsproject Cultuur en School. Dat bestaat uit een verzameling doelstellingen, maatregelen en activiteiten om cultuureducatie meer aandacht en een vaste plaats te geven in het onderwijs. Cultuureducatie binnen de school komt centraal te staan en dat is op dat moment een nieuwe manier van kijken. De gedachte daarachter is dat door het verdwijnen van het maatschappelijke zuilenstelsel de school, buiten het gezin om, de enige plek is waar iedereen op jonge leeftijd met kunst en cultuur in aanraking kan komen.

Het begin van het nieuwe millennium betekent de start van een aantal initiatieven dat bijdraagt aan de structurele inbedding van cultuureducatie binnen de scholen. Zoals het PABO-project, waarbij in alle lerarenopleidingen cultuureducatie wordt geïntroduceerd. Dat betekent dat leerkrachten zelf meer vorm kunnen geven aan het cultuuronderwijs. Ook zijn er nieuwe landelijke programma's, zoals 'Beroepskunstenaars in de Klas' die 'buiten' naar 'binnen' halen.

Op 25 februari 2004 verschijnt de ministeriele regeling 'Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs'. Dit is de grondslag voor de private cursus 'interne cultuurcoördinator'. Deze nieuwe functie heeft als doel de inhoud van kunst en culturaanbod en de inhoud van het onderwijs op school af te stemmen, passend bij de visie van het onderwijs en leerlingpopulatie. Inmiddels zijn ruim 7.000 leerkrachten en directeuren opgeleid tot interne cultuurcoördinator.

In 2006 komt een nieuwe generatie kerndoelen. Het aantal wordt teruggebracht tot 58. Het leergebied Kunstzinnige oriëntatie wordt omschreven en krijgt drie kerndoelen.

Ook in de jaren daarop komt er veel nieuw beleid. Zoals de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs, Brede School en Cultuur, en Krachtig meesterschap. De verantwoordelijkheden van provincies worden opnieuw gedefinieerd. Zo ontstaan er verschillen per provincie als het gaat om de infrastructuur cultuureducatie, culturele voorzieningen. De functie consulent verandert meer en meer in die van adviseur.

Eind 2013 worden door minister Bussemaker afspraken over goed cultuuronderwijs bekrachtigd in een Bestuurlijk Kader Cultuur en Onderwijs. Een landelijke programma dat staatssecretaris Zijlstra twee jaar eerder initieert in zijn beleidsbrief 'Meer dan kwaliteit' (2011).

In een advies aan Bussemaker concluderen de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad dat cultuureducatie thuishoort in het hart van het onderwijs. Speerpunten uit het advies zijn: geef scholen meer grip op de inhoud van cultuureducatie. Bevorder de deskundigheid in de school. En stel de culturele infrastructuur in dienst van de school.

Dat brengt ons op het heden, waar het stimuleringsprogramma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' bijdraagt aan de verankering van de kwaliteit van cultuureducatie, onder meer door deelregelingen zoals 'professionalisering van het cultuuronderwijs'. Zo komt als vervolg op de interne cultuurcoördinator, de post-hbo-opleiding 'cultuurbegeleider', is er de professionalisering van leerkrachten en krijgt het muziekonderwijs een impuls."

Cultuureducatie heeft al met al een behoorlijke vlucht genomen. De verwachting is dat er ook de komende jaren investeringen zullen zijn die het cultuuronderwijs een impuls geven. In dat kader is het van toegevoegde waarde om in kaart te brengen welke kennis en vaardigheden de leerlingen in groep 8 hebben. Daar draait Peil.Kunstzinnige oriëntatie om.



2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

De reflectie op de resultaten van de peiling en de dialoog die daarop volgde inspireren de focusgroep tot een aantal ideeën om het niveau voor Kunstzinnige oriëntatie te bestendigen of te verbeteren. Het gaat hier nadrukkelijk om ideeën. Ideeën om over in discussie te gaan. Suggesties ter inspiratie voor weer andere ideeën of actie voor iedereen die bij het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie betrokken is.

2.1 Voor de onderwijspraktijk

Breng de beginsituatie van je leerlingpopulatie in kaart

“Als school moet je weten wat je in huis hebt aan leerlingen. Dan kun je daar je doelen op afstemmen voor het vakgebied. Dat hoeft niet te betekenen dat er landelijk meer uitgewerkte doelen moeten zijn. Laat scholen deze zelf invullen op basis van handreikingen die er zijn en ondersteun hen indien nodig daarbij.”

Integreer Kunstzinnige oriëntatie in je totaalaanbod en maak daarbij de verbinding met buitenschools aanbod

“Uitgangspunt voor het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie zijn de eigen doelen. Integreer deze met je visie op onderwijs door bijvoorbeeld thematisch te werken. Gebruik daarbij de inzet van buitenaf en zoek waar nodig de verbinding met het buitenschoolse aanbod. Aanvullend daarop zou er vaste bovenschoolse ondersteuning moeten zijn voor scholen en leerkrachten, die hen helpt bij het vormgeven van het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie.”



“Laat het aan de creativiteit van de leraar en school om vorm en richting te geven aan Kunstzinnige oriëntatie binnen de school.”

Joop Mols



“De digitalisering van ons leven heeft creativiteit vluchtiger gemaakt. Dat kan je als een verlies zien, maar ook als een andere vaardigheid.”

Anouk Custers

Zet de talenten en voorkeuren van de leerkracht in

“Je wilt de intrinsieke motivatie en authenticiteit van de leerkracht inzetten. Die verschilt per leraar. Want ieder mens heeft andere voorkeuren en talenten als het gaat om de kunstdisciplines. Ga uit van die voorkeuren en talenten. Leg vervolgens de verbinding door heel het curriculum. Door vakleerkrachten, maar ook de overige leerkrachten in te zetten voor het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie.”

Maak tijd vrij om te praten over wat leerlingen meemaken op cultureel gebied

“Als je naar het museum gaat, moet je daarover kunnen napraten. Wat vond je spannend? Wat vond je mooi of bijzonder? De belevenis van kinderen mag meer als uitgangspunt dienen. Zo wordt onderwijs meer dan alleen het reproduceren van kennis.”

2.2

Voor onderwijsbeleid: landelijk, regionaal of op het niveau van bestuur en school

Organiseer de ondersteuning van de leerkracht

“De uitvoering van Kunstzinnige oriëntatie moet een gedragen aanpak zijn die start vanuit schoolbestuur en schoolleiding. Het is vervolgens aan de leerkracht en de ICC'er om daar invulling aan te geven. Het is van belang dat de leerkracht voldoende ondersteuning krijgt, bijvoorbeeld van een expert. Kortom, zet de leraar centraal, maar laat hem of haar niet alles alleen doen.”

Regie bij de schoolbesturen

“Om als school een professionele leergemeenschap te creëren, moeten bestuur en schoolleider de ruimte geven aan de school. Maar ook zij moeten hier ruimte voor krijgen. De politiek heeft lange tijd sterk richting gegeven aan het onderwijs. Besturen moeten nu zelf de regie naar zich toetrekken en de ruimte pakken die er is binnen de landelijke kaders om het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie vorm te geven.”

2.3

Voor vervolgonderzoek

Sluit met het instrumentarium aan op verschillen tussen scholen

“Het ontwikkelen van meetinstrumenten die goed aansluiten bij de sterk variërende praktijken op scholen is lastig, met name als het gaat om de praktische opdrachten. Wellicht is het mogelijk om in een verdiepend onderzoek of een vervolgonderzoek een portfolio-analyse te doen.”

Doe kwalitatief vervolgonderzoek

“Koppel de resultaten van de leerlingen meer aan wat de school daadwerkelijk doet. Kijk naast het aanbod zoals dat nu kwantitatief is gemeten, ook op (een aantal) scholen naar de invulling die het onderwijs krijgt.”

Besteed meer tijd aan het onderzoeken van het creatieve proces

“Om het creatieve proces in z'n totaliteit in beeld te brengen, is meer tijd nodig. Kijk hier bijvoorbeeld naar op meer dan een meetmoment.”

Beoordeel bij trendonderzoek oude tekeningen met de huidige criteria

“In het onderzoek zijn de tekeningen van nu beoordeeld aan de hand van criteria uit 1996. Dit was nodig om een trend te rapporteren, maar je kunt dat ook omdraaien en de tekeningen uit 1996 (ook) beoordelen met nieuw te ontwikkelen criteria die aansluiten bij de huidige tijdgeest. Of de tekeningen van nu zowel met de criteria van 1996 als nieuwe criteria beoordelen.”

DEEL B

De resultaten





Inleiding

Wat kennen en kunnen leerlingen van groep 8 in Nederland als het gaat om Kunstzinnige oriëntatie? Wat is het aanbod van scholen en hoe hangt dit samen met de prestaties van leerlingen? Dit peilingsonderzoek geeft inzicht in de stand van zaken.

Met meetinstrumenten, zoals een schriftelijke toets en praktische opdrachten met reflectievragen, is gemeten in hoeverre leerlingen de 'Kerndoelen Primair Onderwijs' 54, 55 en 56 beheersen. Deze kerndoelen zijn (Greven & Letschert, 2006):

- 54** De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55** De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56** De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.³

Naast de kerndoelen is het (cyclische) creatieve proces in het peilingsonderzoek meegenomen. Leerlingen hebben praktische opdrachten uitgevoerd in het peilingsonderzoek om dat creatieve proces in beeld te brengen. Het gaat om vier fasen in dit proces: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (Van Tuinen, 2015).

Kerndoelen gemeten

De kerndoelen en het creatieve proces zijn gemeten door een schriftelijk toets en verschillende praktische opdrachten met reflectievragen. Alle leerlingen uit de steekproef hebben zo'n toets en een opdracht gemaakt.

Met schriftelijke toetsen hebben we kennis en waardering van cultureel erfgoed en kunst in het algemeen (kerndoel 56) en de mate van reflecteren op het werk van anderen (deels kerndoel 55) gemeten. Leerlingen maakten een praktisch opdracht om hun communicatie en uitdrukkingsvaardigheden (kerndoel 54) te meten, hun reflectie op eigen werk (deels kerndoel 55) en hun creatieve proces (kerndoelen 54 en 55).

In tabel 0.1 is weergegeven met welk meetinstrument (toets of opdracht) de kerndoelen zijn gemeten. In ieder instrument zijn de verschillende kunstdisciplines vertegenwoordigd: beeldend, muziek, dans en drama.

Leeswijzer

In dit rapport geeft de Inspectie van het Onderwijs (hierna inspectie) een beschrijving van de resultaten van leerlingen in groep 8 in Nederland op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Daarnaast geeft het rapport een beeld van het aanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie op de Nederlandse basisscholen en verschillen daartussen. In hoofdstuk 1 van deel B van deze rapportage wordt dit aanbod beschreven.

3 Cultureel erfgoed is opgevat als 'die aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan', conform de domeinbeschrijving van het SLO (Greven & Letschert, 2006; Van Tuinen, 2015). Cultureel erfgoed in de peiling is afgebakend tot cultureel erfgoed op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie.

Tabel 0.1 – Instrumenten per kerndoel

Kerndoel	Competentie	Schriftelijke toetsing	Praktische opdrachten met reflectievragen
54	Uitdrukken en communiceren		✓
55	Reflecteren op eigen werk		✓
55	Reflecteren op werk van anderen	✓	✓
56	Kennis en waardering aan de hand van (nationaal) cultureel erfgoed	✓	
54, 55	Creatieve proces		✓

In hoofdstuk 2 van deel B leest u over de prestaties van de leerlingen op de schriftelijke toets en de praktische opdrachten. We leggen deze prestaties per school vervolgens naast elkaar en maken een vergelijking tussen scholen. Ook analyseren we de prestaties voor verschillende groepen leerlingen (bijvoorbeeld geslacht, verwacht brugklasniveau, vrijetijdsbesteding) en vergelijken we die groepen met elkaar. We willen immers weten of de prestaties van leerlingen in groep 8 verschillen per school en in hoeverre dit komt door verschillen in het onderwijsaanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie of door verschillen in de kenmerken van

individuele leerlingen. Ook vergelijken we waar mogelijk de prestaties van de huidige peiling met de resultaten van de peilingen in 1996 (beeldende vorming) en 1997 (muziek).

Ten slotte tonen we in hoofdstuk 3 van deel B de prestaties van de leerlingen en het onderwijsaanbod van voorhoedescholen. Dit zijn scholen die zich profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie of veel aandacht besteden aan kunstzinnige activiteiten (Regtvoort, Elshof, Emmelot & Ledoux, 2016).





1 Onderwijsaanbod Kunstzinnige oriëntatie

In dit hoofdstuk bespreken we het aanbod Kunstzinnige oriëntatie van de basisscholen uit de representatieve steekproef. De scholen kregen vragen over de volgende onderwerpen:

- inbedding van Kunstzinnige oriëntatie in het curriculum;
- methodegebruik, leermiddelen, volg- en evaluatiesystematiek;
- ondersteuning en faciliteiten;
- scholing van leerkrachten;
- kunstzinnige activiteiten op en buiten school.

Omdat de wijze en de onderwerpen van bevraging anders zijn dan bij eerdere peilingen, kunnen we hier niet vergelijken met die eerdere peilingen.

Parallel aan dit onderzoek is de monitor Cultuuronderwijs (Kruiter, Hoogeveen, Beekhoven, Kieft & Bomhof, 2016) uitgevoerd. Deze inventariseert het cultuuronderwijs in het primair onderwijs. Indien mogelijk vergelijken we resultaten uit deze monitor met de resultaten van dit peilingsonderzoek. In de monitor Cultuuronderwijs is ook het speciaal basis- en voortgezet onderwijs meegenomen waardoor de resultaten niet altijd vergelijkbaar zijn met die van dit peilingsonderzoek. Ook is de bevraging vaak afwijkend van de onze. Waar vergelijkingen mogelijk zijn, zien we dat over het geheel genomen de resultaten van de monitor en dit peilingsonderzoek op het gebied van onderwijsaanbod voor Kunstzinnige Oriëntatie overeenkomen.

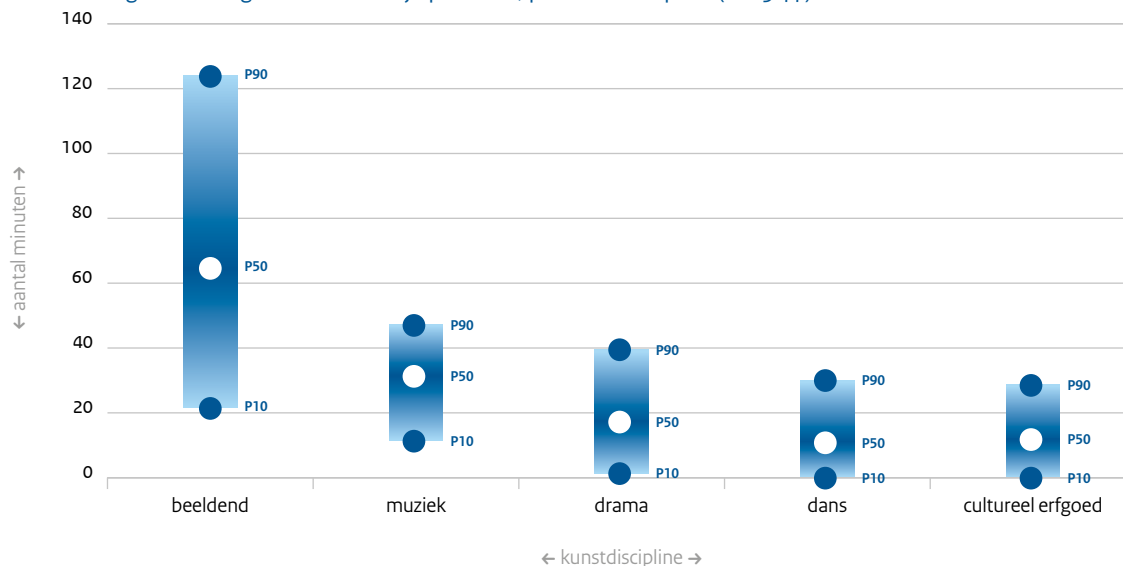
1.1 Inbedding in het curriculum

In hoeverre hebben scholen Kunstzinnige oriëntatie ingebed in het curriculum? We zijn dat nagegaan door te vragen of de school zich profileert op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie en hoeveel lestijd er per week is ingeroosterd voor de verschillende disciplines binnen Kunstzinnige oriëntatie.

30 procent van de scholen in de steekproef geeft aan zich op enige wijze te profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie.⁴ Scholen profileren zich op verschillende manieren. Van de scholen die zich profileren, noemt vervolgens meer dan de helft dat zij zich profileren via 'Cultuureducatie met Kwaliteit', een landelijke subsidieregeling van de rijksoverheid (16%). De regeling is bedoeld om op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie de deskundigheid van leerkrachten, de samenwerking met culturele instellingen en doorlopende leerlijnen te bevorderen. De overige profileringswijzen zijn zeer verschillend (bijvoorbeeld Kunstkabinet of deelname aan de kinderkunstweek).

⁴ Apart van de representatieve steekproef van basisscholen zijn er ook zo 'voorhoedescholen' bevraagd. Dit zijn scholen die speciaal geselecteerd zijn vanuit het gegeven dat zij zich profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. De bovengenoemde 30 procent scholen in de representatieve steekproef die zich profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, zijn dus andere scholen dan de voorhoedescholen.

Figuur 1.1 – Ingeroosterde lestijd per week, per kunstdiscipline (n=63-77)

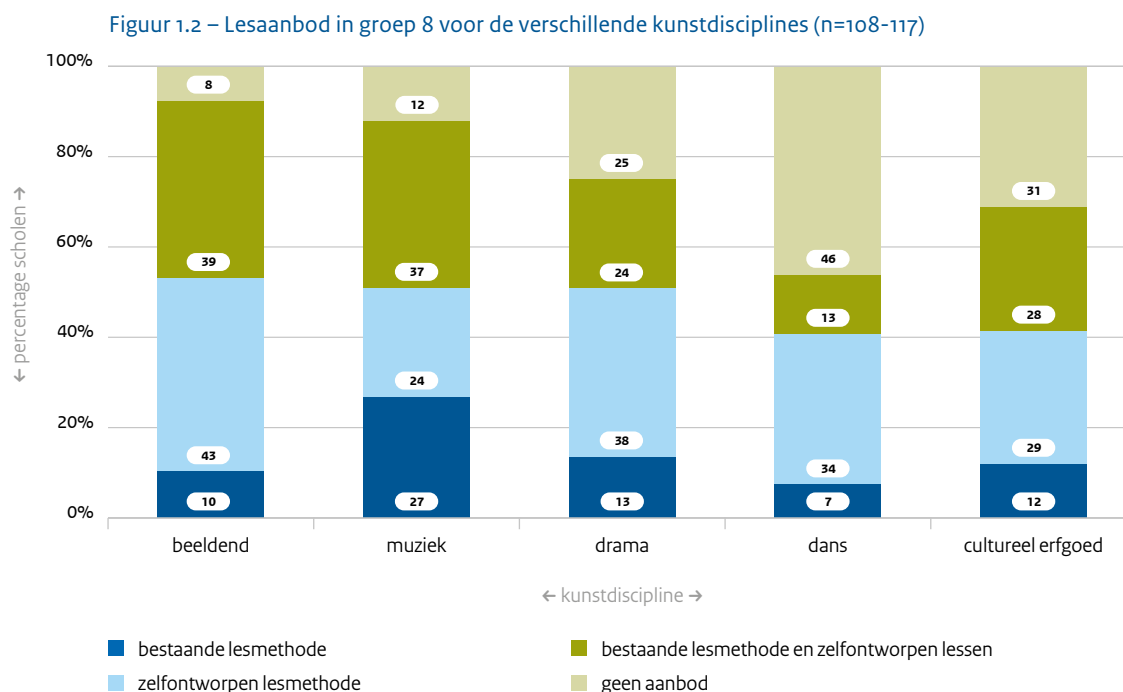


Binnen het curriculum besteden scholen tijd aan Kunstzinnige oriëntatie. Gemiddeld besteden scholen in de groepen 3 tot en met 8 anderhalf uur (93 minuten) per week aan verschillende disciplines, zoals beeldend, muziek, drama, dans of cultureel erfgoed. In de kleuterbouw (groep 1 en 2) is dat langer, zo'n twee en een half uur per week (136 minuten). Scholen die zich profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, besteden per week gemiddeld rond de tien minuten meer aan Kunstzinnige oriëntatie dan scholen die dit niet doen. In figuur 1.1 is de gemiddelde ingeroosterde tijd over alle leerjaren en de variatie daarbinnen tussen scholen opgenomen. De meeste tijd wordt besteed aan beeldende activiteiten, zoals tekenen (gemiddeld 65 minuten per week). Tegelijkertijd lopen scholen hierin ook het meest uiteen. De 10 procent scholen die de minste tijd voor beeldende vakken inroostert, doet dit zo'n 20 minuten per week of minder, terwijl de 10 procent scholen die de meeste tijd voor beeldende vakken inroosteren, daar meer dan twee uur per week voor uittrekt.

1.2 Methodegebruik, leermiddelen, volg- en evaluatiesystematiek

Hoe geven scholen vorm aan Kunstzinnige oriëntatie als dat deel uitmaakt van het curriculum? We hebben gevraagd of scholen bestaande methoden gebruiken of zelf lessen ontwikkelen. Ook vroegen we of ze de vorderingen van leerlingen volgen en in hoeverre ze achterblijvende leerlingen extra ondersteuning geven.

Ruim twee vijfde van de scholen (42%) gebruikt in groep 8 zelfontworpen lessen voor beeldende disciplines. Bijna net zo vaak gebruiken scholen een combinatie van bestaande methoden en zelfontworpen lessen. De monitor Cultuuronderwijs (Kruiter e.a., 2016) rapporteert voor beeldend en muziek overeenkomstige percentages. In dit peilingsonderzoek zien we dat er relatief veel gebruik wordt gemaakt van bestaande methodes bij muziek (27%, figuur 1.2). De twee meest genoemde muziekmethodes zijn 'eigenwijs digitaal' en 'moet je doen – muziek'. Voor de disciplines drama, cultureel erfgoed en vooral bij dans is er vaak geen enkel lesaanbod. Op respectievelijk 25, 31 en 46 procent van de scholen wordt voor deze drie disciplines geen bestaande methode gebruikt en worden er ook geen zelfontworpen lessen aangeboden (zie figuur 1.2).



Meer dan de helft van de scholen volgt de vorderingen van hun leerlingen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie (53%). Dit gebeurt hoofdzakelijk met portfolio's, spreekbeurten en werkstukken (27%). Van deze scholen biedt slechts een zesde (16%) vervolgens extra ondersteuning aan leerlingen bij wie prestaties achterblijven. De monitor Cultuuronderwijs laat zien dat vier van de tien scholen leerlingen daadwerkelijk beoordelen op hun prestaties binnen het cultuuronderwijs. Zowel het peilingsonderzoek als de monitor Cultuuronderwijs geven aan dat scholen meer belang hechten aan creativiteit en originaliteit van ideeën en plezier bij de uitvoering dan aan technische vaardigheden bij het beoordelen van de prestaties van hun leerlingen.

1.3 Ondersteuning en faciliteiten

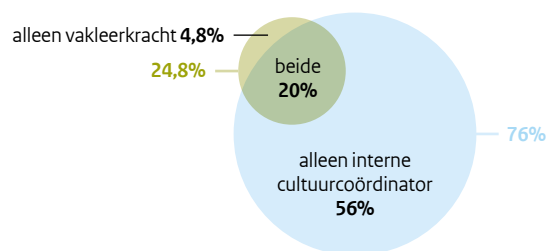
Ondersteuning bij het aanbod van Kunstzinnige oriëntatie, zoals vakleerkrachten of interne cultuurcoördinatoren, verschilt per school. Ook heeft de ene school meer faciliteiten dan de andere, zoals (voldoende) beschikbaarheid van materialen voor Kunstzinnige oriëntatie of aparte lokalen voor diverse kunstzinnige activiteiten.

Op een kwart van de scholen geeft een vakleerkracht les (25%). Op de meeste scholen is dat een vakleerkracht met uren voor muziek (8,3%), gevolgd door een vakdocent voor beeldend (7,6%), drama (3,8%), dans (2,3%) en ten slotte cultureel erfgoed (1,5%).⁵ Driekwart (76%) van de scholen heeft een leerkracht of schoolleider als interne cultuurcoördinator (ICC'er) aangesteld. Driekwart van deze ICC'ers heeft een vastgesteld aantal (taak)uren naast de reguliere (les)uren, met een gemiddeld aantal van 37 uur per jaar. Een school kan vakleerkrachten hebben én een interne cultuurcoördinator. Het één sluit het ander niet uit: op een vijfde van de scholen is zowel een vakleerkracht als een ICC'er aanwezig (zie figuur 1.3). Op eveneens een vijfde van de scholen is overigens geen van beide aanwezig. Op scholen die zich profileren, is vaker een ICC'er en/of

⁵ De som van de percentages van de vakdocenten voor de afzonderlijke disciplines komt niet boven het totale percentage van 25% uit omdat hier anders is omgegaan met ontbrekende gegevens. Voor een technische specificatie zie het technisch rapport van de Inspectie van het Onderwijs behorende bij Peil.Kunstzinnige Oriëntatie, 2017.

een vakleerkracht aanwezig. De monitor Cultuuronderwijs vindt iets hogere percentages voor de aanwezigheid van een vakleerkracht (29%), ook daar is de vakleerkracht voor muziek het meest voorkomend. In de monitor heeft 85 procent van de (speciale) basisscholen een ICC'er, met een gemiddeld lager aantal uren dan uit dit peilingsonderzoek is gebleken, namelijk 29 uur.

Figuur 1.3 – Percentage vakleerkracht en/of interne cultuurcoördinator op scholen (n=117)

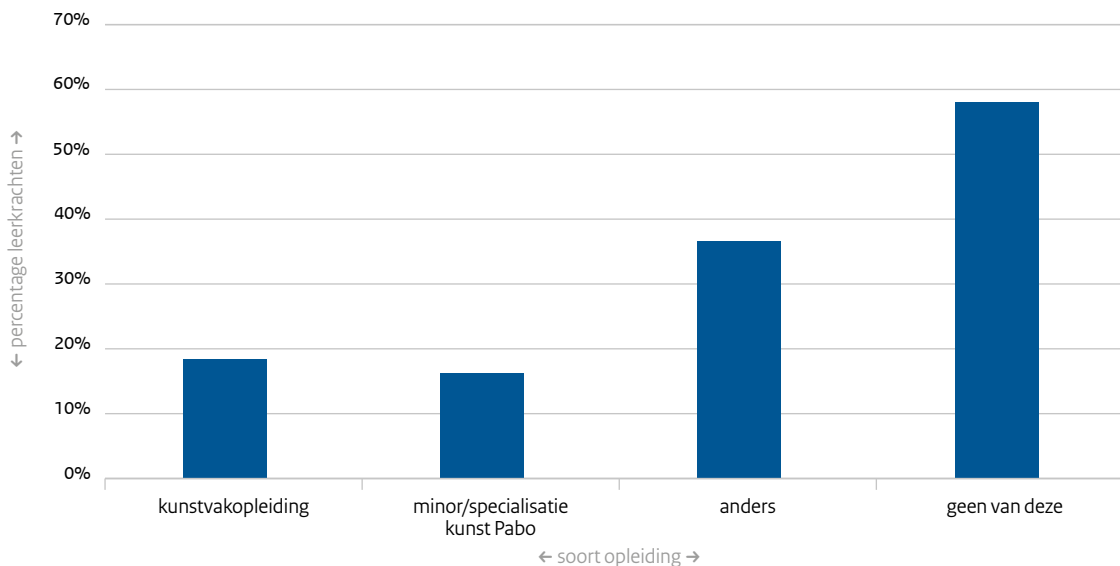


De meeste scholen (84%) beschikken over een grote zaal/aula voor uitvoeringen. Ruim een derde van de scholen heeft minstens één apart lokaal voor kunstzinnige activiteiten, zoals muziek of beeldend. En ruim twee derde van de scholen beschikt over voldoende materialen en gereedschappen.

1.4 Scholing leerkrachten

Soms doen leerkrachten zelf ook aanvullende kennis op over Kunstzinnige oriëntatie of hebben zij dat gedaan. We hebben de scholen gevraagd hoeveel leerkrachten een opleiding hebben gevolgd op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, hoeveel leerkrachten in de afgelopen twee jaar nascholing hebben gevolgd en waar deze scholing op gericht was. De nascholing van leerkrachten bleek dermate divers te zijn dat we dit verder niet hebben beschreven.

Figuur 1.4 – Percentage leerkrachten met opleiding op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie (n=60-112)



Ongeveer een vijfde van de scholen (19%) gaf aan ten minste één leerkracht met een kunstvakopleiding te hebben (zie figuur 1.4); vermoedelijk zijn hier ook de vakleerkrachten meegeteld. Op 16 procent van de scholen heeft minimaal één leerkracht de minor/specialisatie Kunst van de Pabo gevolgd. Op ruim een derde van de scholen heeft ten minste één leerkracht een andere opleiding op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie gevolgd (37%). Deze categorie bestaat uit allerlei vormen van opleidingen die variëren van de opleiding die de ICC'er heeft gevolgd, tot leerkrachten die een instrument hebben leren bespelen. Op bijna 60 procent (58%) van de scholen heeft geen enkele leerkracht een opleiding op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie gevolgd. Op het totaal aantal leerkrachten van een school is het aandeel leerkrachten met een kunstzinnige opleiding gemiddeld 6 procent. Dit is inclusief de scholen waar geen enkele leerkracht een kunstzinnige opleiding heeft gevolgd.

1.5 Kunstzinnige activiteiten op en buiten school

Basisscholen organiseren – ook buiten het curriculum voor Kunstzinnige oriëntatie – kunstzinnige activiteiten op en buiten de school. Dit zijn bijvoorbeeld concerten, dans- en toneeluitvoeringen en tentoonstellingen. Daarnaast organiseren scholen in het kader van de brede school of de verlengde schooldag kunstzinnige activiteiten buiten de reguliere lestijd.

Op de meeste scholen richten leerlingen op z'n minst een keer per jaar een tentoonstelling in of doen zij een uitvoering. Een toneeluitvoering en een tentoonstelling van beeldend werk zijn daarbij de meest voorkomende activiteiten (respectievelijk 88% en 77%). Ongeveer de helft van de scholen heeft jaarlijks (of vaker) een muziek- of dansuitvoering. Basisscholen hebben minder vaak een uitvoering of tentoonstelling van een externe kunstenaar. Dat is dan meestal een toneel- (52%) of muziekuitvoering (37%).

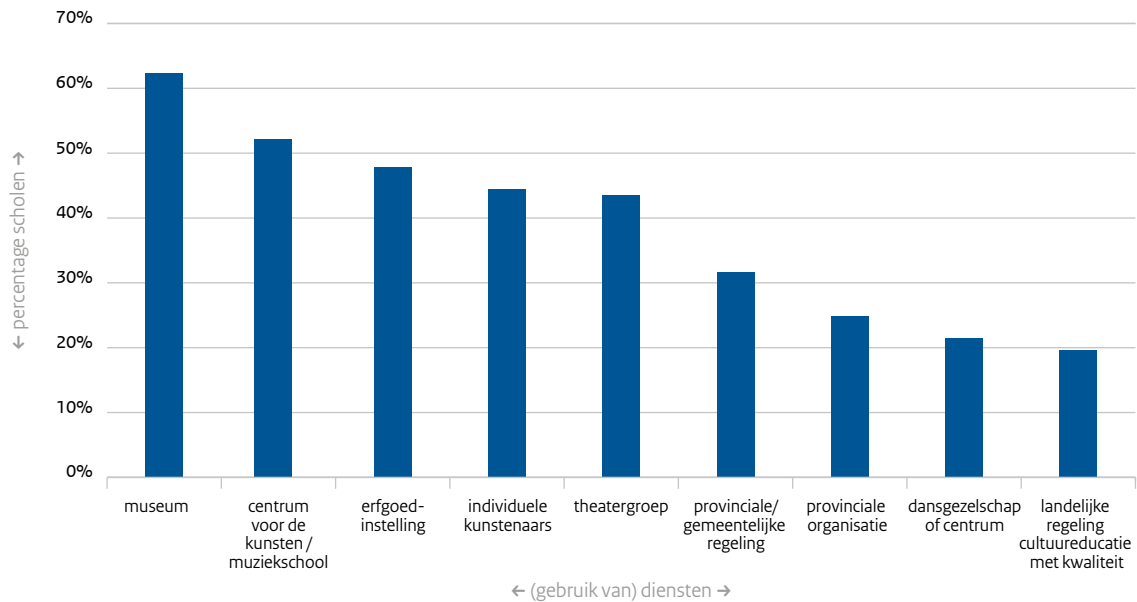
Basisscholen organiseren regelmatig (jaarlijks of vaker) activiteiten buiten de school; vooral bezoek aan musea en kunsttentoonstellingen (63%), theater (54%), een monument of een archief (69%). Ook organiseert de helft van de scholen (50%) ten minste jaarlijks omgevings- en landschapsonderzoek. Dansvoorstellingen en concerten of musicals worden het minst bezocht door de scholen: respectievelijk 21 en 36 procent van de scholen geeft aan deze jaarlijks of vaker te bezoeken.

Verder bieden allerlei culturele instellingen, organisaties en kunstenaars producten en diensten aan voor Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. Ook bestaan er diverse projecten en subsidies. Een overzicht hiervan is opgenomen in figuur 1.5. Scholen maken het meest gebruik van de educatieve dienst van een museum (62%). Daarnaast maakte twee vijfde tot ongeveer de helft van de scholen in het huidige of vorige schooljaar gebruik van de diensten van een centrum voor de kunsten of muziekschool, erfgoedinstellingen of een archief, individuele kunstenaars en theatergroepen. Een op de vijf (20%) scholen maakt gebruik van de landelijke subsidieregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' en/of de 'tijdelijke regeling flankerende projecten'.^{6,7} Basisscholen hebben dus keuze uit meerdere diensten. Sommige scholen doen helemaal niks, enkele scholen maken gebruik van wel acht diensten. Gemiddeld maken scholen gebruik van drie diensten.

6 Met deze regeling ondersteunt het Fonds voor Cultuurparticipatie projecten voor het programma Cultuureducatie met Kwaliteit als geheel (landelijk en lokaal). De activiteiten waarvoor subsidie kan worden aangevraagd, dienen bij te dragen aan de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten die in het basisonderwijs werkzaam zijn op het gebied van cultuuronderwijs en/of aan de deskundigheidsbevordering van educatief medewerkers uit het culturele veld die voor het basisonderwijs werken.

7 Mogelijk beschouwen scholen die gebruik maken van de landelijke regeling Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK), dit als provinciale of gemeentelijke regelingen zonder zich ervan bewust te zijn dat het in feite de landelijke regeling CmK betreft. Dit zou het percentage scholen dat gebruik maakt van de regeling CmK op zo'n 50 procent brengen. Dit percentage komt overeen met het percentage dat volgens het Fonds voor Cultuurparticipatie een beroep heeft gedaan op de regeling CmK, zoals genoemd in de Kamerbrief cultuuronderwijs (OCW, 2016).

Figuur 1.5 – Percentage scholen dat gebruik maakt van diensten (n=117)



Een minderheid van de scholen heeft een aanbod Kunstzinnige oriëntatie buiten de reguliere lestijd: een kwart van de scholen (27%) heeft een aanbod voor muziek, en een vijfde (21%) heeft een aanbod voor beeldend. Het percentage leerlingen dat daar vervolgens gebruik van maakt, ligt voor de meeste kunst-disciplines rond de 20 procent.





2 Resultaten Kunstzinnige oriëntatie

In dit hoofdstuk geven we de resultaten weer van de leerlingen uit het peilingsonderzoek Kunstzinnige oriëntatie. Deze resultaten vallen uiteen in drie onderdelen: een peiling van het niveau van kennis en waardering, een peiling van praktische vaardigheden – in kaart gebracht met verschillende onderdelen van het creatieve proces – en een peiling van reflecterende vaardigheden van leerlingen in groep 8.

Omdat er in dit peilingsonderzoek geen cesuur of norm is bepaald ten aanzien van de prestaties op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, kunnen we niet bepalen of het niveau voldoende is. Daarom wordt er zo veel mogelijk gebruik gemaakt van vergelijkingen:⁸ welke vaardigheden beheersen de 10 procent hoogst scorende leerlingen (hoogvaardige leerlingen) vergeleken met de 10 procent laagst scorende leerlingen (laagvaardige leerlingen)? Hoe groot zijn de verschillen tussen leerlingen? Hebben leerlingen van scholen die zich profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, meer kennis van cultureel erfgoed en kunst in het algemeen dan leerlingen van scholen die zich niet profileren?

In de eerste paragraaf van hoofdstuk 2 beschrijven we hoe het staat met kennis, waardering, creatief proces en reflectie van de leerlingen, ongeacht hun achtergrond of de school waar ze op zitten. Ten slotte beschrijven we in hoeverre scholen en leerlingen van elkaar verschillen en of deze verschillen samenhangen met bepaalde school- of leerlingkenmerken.

2.1 Prestaties Kunstzinnige oriëntatie

2.1.1 Kennis en waardering

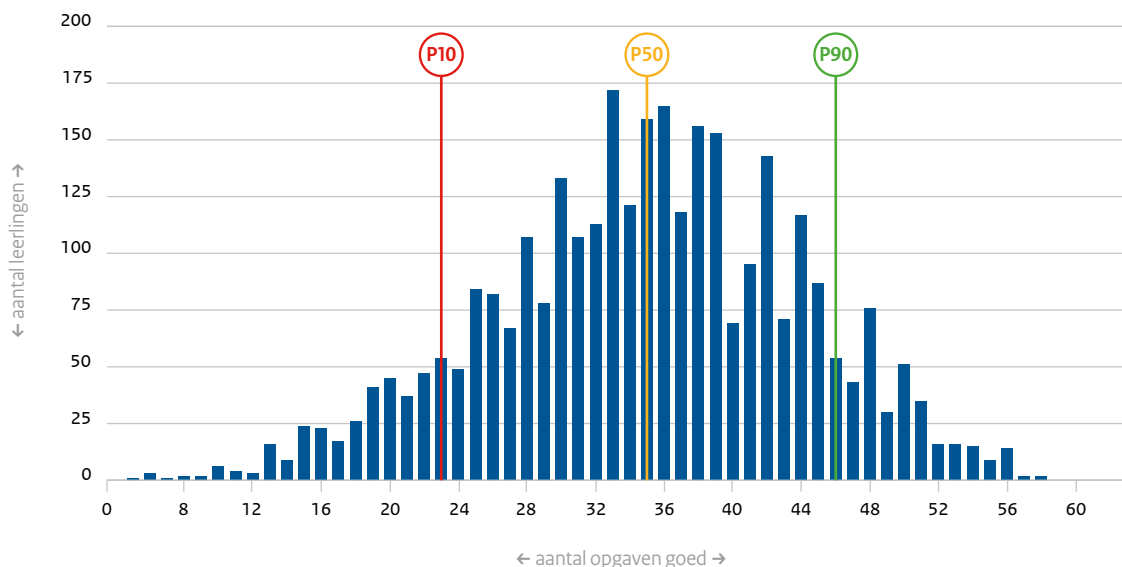
We hebben kennis en waardering gemeten door middel van schriftelijke toetsing. De leerlingen hebben op drie deelgebieden opgaven gemaakt. Opgaven om hun kennisniveau in kaart te brengen, opgaven om te bepalen in hoeverre ze in staat zijn hun eigen waardering voor een kunstzinnige uiting te onderbouwen, en opgaven om te bepalen in hoeverre ze in staat zijn de waardering van anderen voor een kunstzinnige uiting te onderbouwen. Vervolgens hebben we geteld hoeveel opgaven een leerling goed heeft beantwoord. Deze uitkomst is uit te drukken in een percentage opgaven dat de leerling goed heeft beantwoord.

8 De vraag of we de prestaties van de leerlingen voldoende achten, vormt vervolgens onderwerp van het maatschappelijk debat. De inspectie zal dan ook géén uitspraken doen over het percentage leerlingen waarvan het niveau minimum, voldoende, of gevorderd verwacht mag worden.

Kennis van cultureel erfgoed en kunst in het algemeen – Van de 66 kennisopgaven hadden de leerlingen er gemiddeld 35 goed (53%). Geen enkele leerling had alle opgaven goed of alle opgaven fout. De opgaven hadden betrekking op kennis over muziek, drama, dans en beeldende kunst en verschilden in moeilijkheidsgraad. Zo werd bijvoorbeeld bij een muziekfragment gevraagd aan te geven uit welk land deze muziek komt. Ook vragen over de compositie van een schilderij of uit welke tijdperiode een schilderij is, waren onderdeel van de kennistoets.

Figuur 2.1 laat de verschillen tussen leerlingen zien in het aantal kennisopgaven dat ze goed hebben beantwoord. Als we de prestaties van leerlingen op volgorde zetten van minst goede antwoorden tot meest goede antwoorden, zien we dat de 10 procent laagst scorende leerlingen 23 of minder opgaven goed heeft beantwoord (links van de rode lijn). De 10 procent hoogst scorende leerlingen heeft 46 of meer opgaven goed (rechts van de groene lijn). Deze resultaten roepen de vraag op wat de leerlingen dan daadwerkelijk weten. Aan de hand van voorbeeldopgaven wordt geïllustreerd welk type opgaven leerlingen wel en niet beheersen.

Figuur 2.1 – Aantal leerlingen per aantal opgaven goed van de kennistoets, p10, p50 en p90 (n=3170)

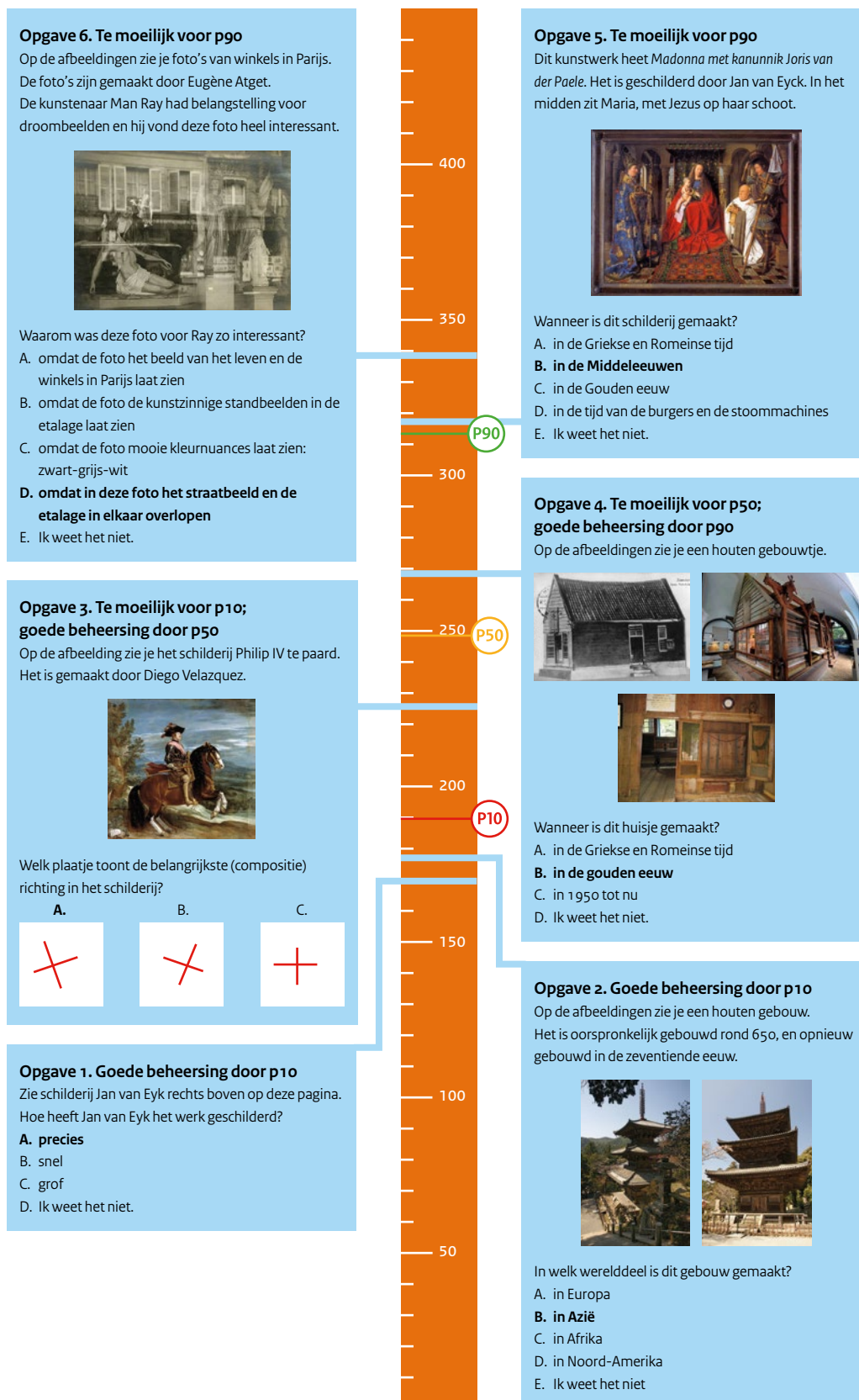


Figuur 2.2 toont enkele kennisopgaven uit de peiling Kunstzinnige oriëntatie voor de discipline beeldend. Deze opgaven geven een idee van wat een laagvaardige (de 10% laagst scorende leerlingen, p10) leerling beheerst en wat de 'gemiddelde' (p50) en hoogvaardige (de 10% hoogst scorende leerlingen, p90) leerling beheerst. De groene streep in de liniaal staat voor het niveau van de sterkste leerlingen (p90), de rode streep voor het niveau van de zwakste leerlingen (p10). De gele streep staat voor de 'gemiddelde' leerling (p50).⁹

Aan weerszijden van de liniaal staat steeds een aantal opgaven. Ze staan genummerd naar moeilijkheidsgraad: de opgave met het laagste nummer betreft steeds de gemakkelijkste opgave, de opgave met het hoogste nummer de moeilijkste. Hoe hoger een opgave op de liniaal staat, hoe vaardiger een leerling moet zijn om deze opgave goed te beantwoorden.

9 Het gemiddelde verwijst hier niet naar het rekenkundig gemiddelde, maar naar de leerling die precies in het midden van de verdeling zit. 50% scoort hoger en 50% scoort lager dan deze leerling.

Figuur 2.2 – Voorbeeldopgaven beeldend

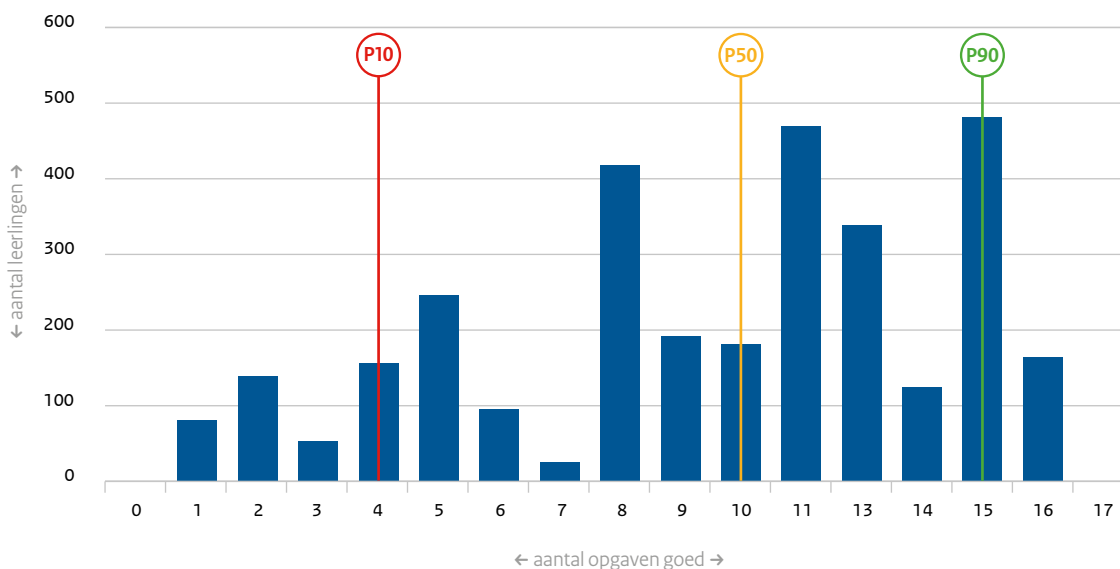


De laagvaardige leerling (p10; de rode lijn op de liniaal) beheerst opgaven 1 en 2. De overige opgaven zijn te moeilijk voor deze leerling. De gemiddelde leerling (de gele lijn op de liniaal) beheerst naast opgaven 1, 2 ook opgave 3. Opgave 4, 5 en 6 zijn voor de gemiddelde leerling nog te moeilijke opgaven. De hoogvaardige leerling (p90; de groene lijn op de liniaal) beheerst opgaven 1, 2, 3 en 4. Opgave 5 en 6 zijn ook voor deze leerling nog te moeilijk.

Eigen waardering – De groep 8-leerlingen in het onderzoek hebben 17 opgaven voorgelegd gekregen over hun eigen waardering voor cultureel erfgoed en kunst in het algemeen. Deze opgaven vroegen telkens om een onderbouwing van de eigen waardering aan de hand van kunstwerken. Het merendeel van de opgaven vroeg de leerling een kunstwerk te typeren aan de hand van verschillende kenmerken en vervolgens te onderbouwen waarom hij deze keuze had gemaakt. Er werd bijvoorbeeld gevraagd een muziekfragment te typeren naar kenmerken als deftig, ruig, rustig, en daarna aan te geven waarom het gekozen woord past bij het fragment. De kwaliteit van de onderbouwing is vervolgens beoordeeld.

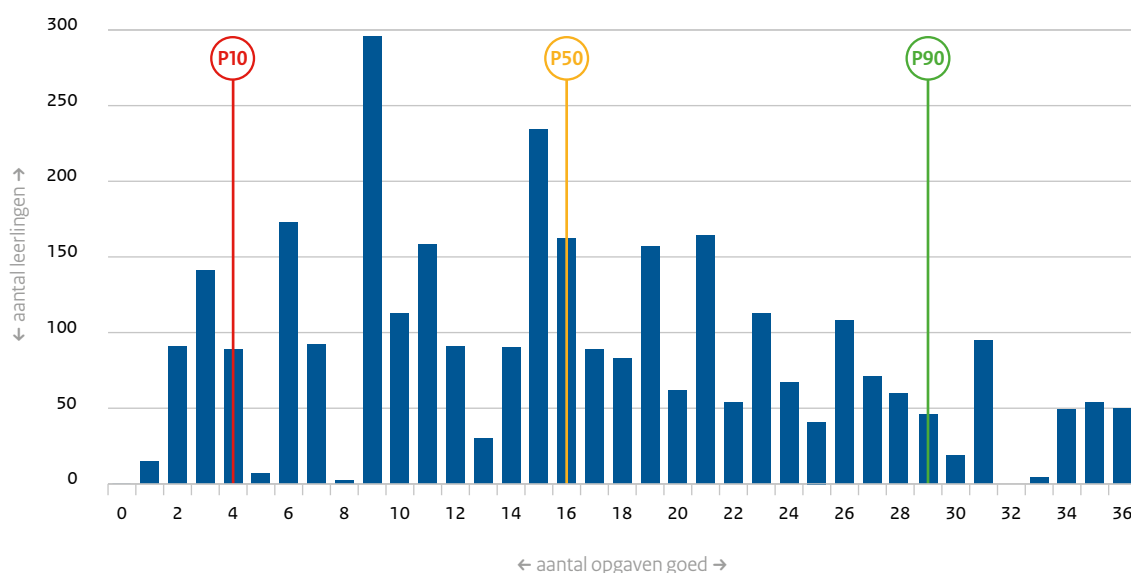
Van de 17 opgaven verdeeld over de disciplines werden er gemiddeld tien goed beantwoord. De 10 procent laagst scorende leerlingen had vier of minder opgaven goed beantwoord, de 10 procent hoogst scorende leerlingen had 15 of meer opgaven goed beantwoord. De leerlingen verschillen meer van elkaar in hoe ze in staat zijn hun eigen waardering te onderbouwen, dan hoeveel kennis zij hebben. Figuur 2.3 laat zien hoe de leerlingen verdeeld zijn over de goede antwoorden en waar de grenzen tussen de sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen liggen.

Figuur 2.3 – Aantal leerlingen per aantal opgaven goed van eigen waardering, p10, p50 en p90 (n=3170)



Waardering anderen – Negentien opgaven vroegen leerlingen om de waardering die anderen hebben voor cultureel erfgoed en kunst in het algemeen te onderbouwen. De leerling moest bijvoorbeeld redenen geven waarom een getoond beeldfragment (met dansers) wel of niet een goede reclame is voor een musical. Leerlingen konden maximaal 38 punten scoren, 2 per opgave. Gemiddeld werd minder dan de helft van het maximaal te behalen punten behaald (42%). Dat zijn 16 van de 38 punten. De 10 procent laagst scorende leerlingen behaalde maximaal 4 punten, de 10 procent hoogst scorende leerlingen wist 29 of meer punten te behalen. De verschillen binnen de groep hoogst scorende leerlingen zijn groter dan de verschillen binnen de groep laagst scorende leerlingen. Vergelijken met het onderbouwen van de eigen waardering is het onderbouwen van de waardering van anderen voor relatief veel leerlingen een lastige opgave. Figuur 2.4 laat dit zien:

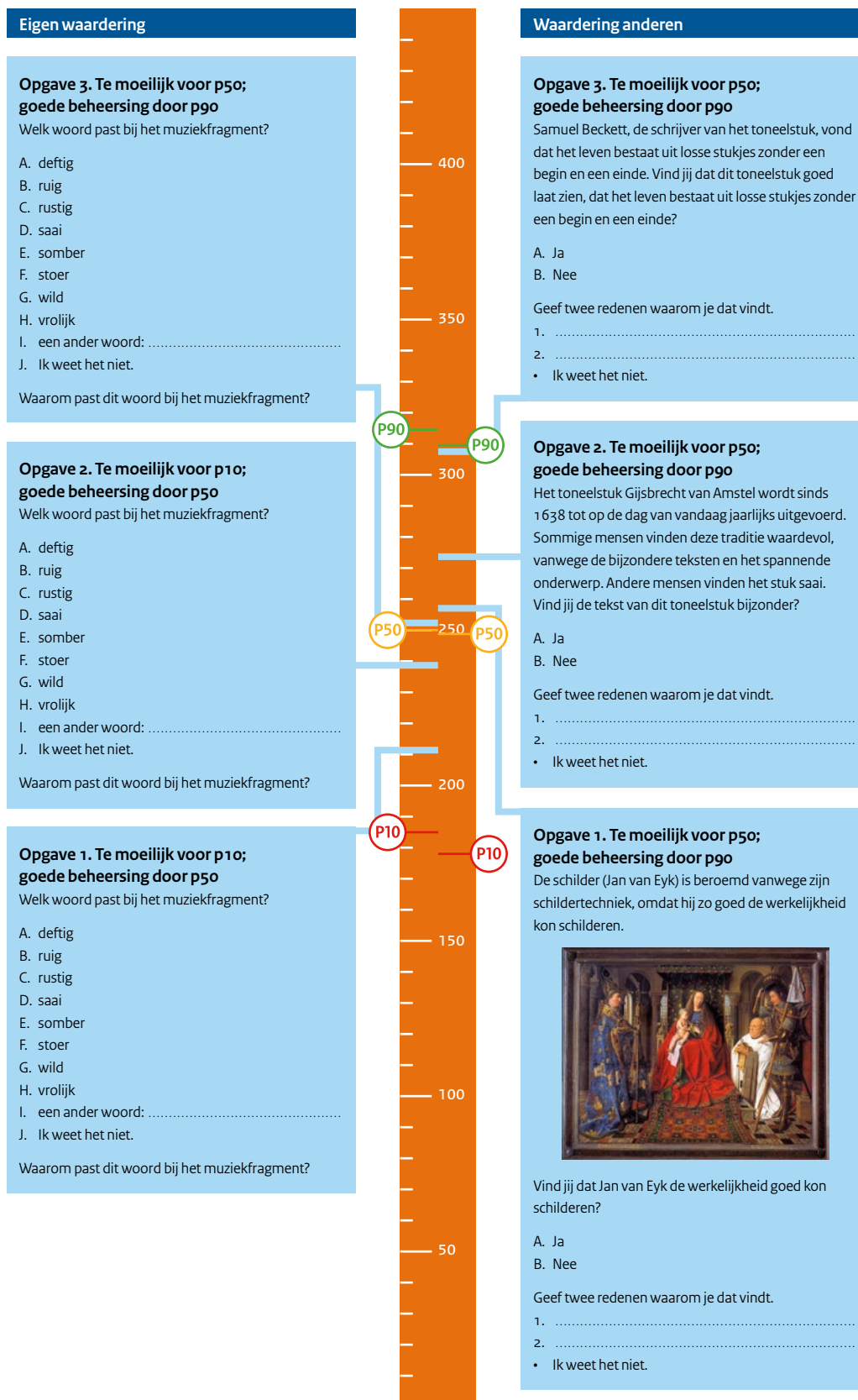
Figuur 2.4 – Aantal leerlingen per aantal opgaven goed over waardering anderen, p10, p50 en p90 (n=3170)



Net als voor de kennisopgaven uit de peiling Kunstzinnige oriëntatie hebben we in figuur 2.5 enkele opgaven geselecteerd over 'eigen waardering' en 'waardering anderen'. Deze opgaven laten zien waar de laagvaardige (de 10% laagst scorende leerlingen, p10), 'gemiddelde' (p50) en hoogvaardige (de 10% hoogst scorende leerlingen, p90) leerlingen toe in staat zijn als het gaat om hun vaardigheid om hun eigen of andermans waardering te onderbouwen. De groene streep in de liniaal staat voor het niveau van de hoogvaardige leerlingen (p90), de rode streep voor het niveau van de laagvaardige leerlingen (p10). De gele streep staat voor de 'gemiddelde' leerling (p50). Links in de figuur staan drie opgaven behorende bij eigen waardering, rechts staan drie opgaven behorende bij waardering anderen. De drie geselecteerde opgaven eigen waardering zijn onderdeel van zeventien vergelijkbare opgaven. Het is afhankelijk van het betreffende muziek- of videofragment hoe makkelijk of moeilijk de vraag blijkt te zijn.

Alle opgaven in figuur 2.5 behorende bij eigen waardering en waardering anderen zijn te moeilijk voor de 10 procent laagst scorende leerlingen. De gemiddelde leerling (de gele lijn op de liniaal) beheerst opgaven 1 en 2 van eigen waardering. De overige opgaven zijn voor de gemiddelde leerling nog te moeilijk. De hoogvaardige leerling (p90; de groene lijn op de liniaal) beheerst alle opgaven in de figuur.

Figuur 2.5 – Voorbeeldopgaven waardering

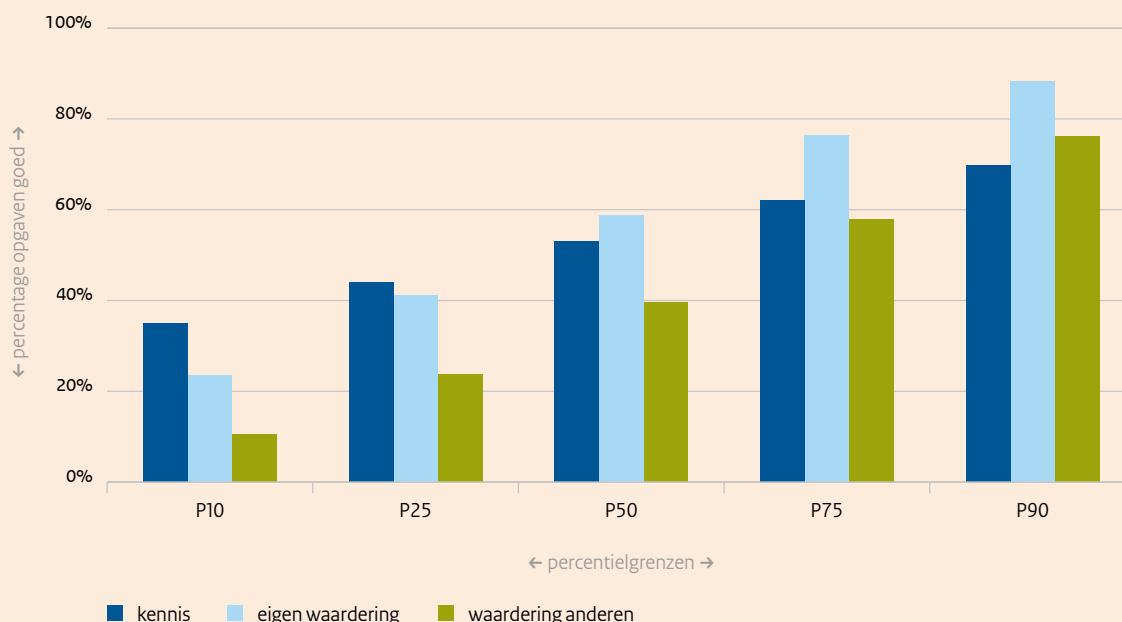


Kerdoel 56

Met de schriftelijke toets hebben we gepeild hoeveel kennis leerlingen verwerven over cultureel erfgoed en kunst in het algemeen en in hoeverre ze in staat zijn hun eigen en andermans waardering voor aspecten daarvan te onderbouwen. Er is vervolgens meer in detail gekeken wat een laagvaardige, hoogvaardige en gemiddelde leerling weet en kan, zowel in aantal als soort opgaven dat ze goed hebben beantwoord. In figuur 2.6 staan de resultaten op de drie schriftelijke toetsen samengevat. De figuur geeft weer hoeveel procent van de opgaven leerlingen van een verschillend prestatieniveau goed hebben. P10 is de grens waarop 10 procent van de leerlingen een lagere en 90 procent een hogere prestatie behaalt. P90 is de grens waarbij 90 procent van de leerlingen een lagere prestatie behaalt en 10 procent een hogere.

We zien bijvoorbeeld dat leerlingen op p10 35 procent van de kennisopgaven goed hebben beantwoord. Voor de toets eigen waardering was dit 24 procent en voor de toets waardering anderen was dit 11 procent. Voor de laagvaardige leerlingen (p10) was de kennistoets dus eenvoudiger dan de toets eigen waardering. Deze was weer eenvoudiger dan de toets waardering anderen. Daarentegen was voor de hoogvaardige leerlingen (p90) de kennistoets moeilijker dan de toets eigen waardering. Dit geldt ook voor de toets waardering anderen. De toetsen eigen waardering en waardering anderen laten grotere verschillen zien tussen de groepen leerlingen, dan de kennistoets.

Figuur 2.6 – Percentage antwoorden goed op de kennistoets, toets eigen waardering en toets waardering anderen naar percentielgroepen (n=3170)



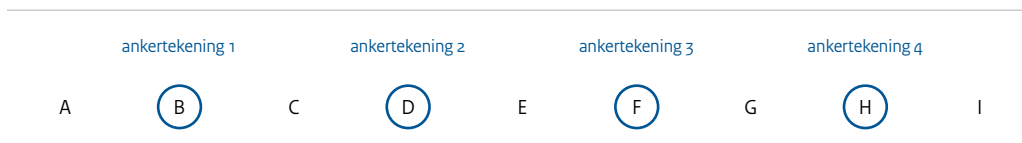
2.1.2 Praktische opdrachten

In totaal zijn er zeven verschillende praktische opdrachten ontwikkeld: drie individuele tekenopdrachten en vier groepsopdrachten. Deze laatste vier zijn onderverdeeld in twee muziekopdrachten en twee drama-/dansopdrachten.

Iedere groep 8-leerling in dit onderzoek heeft één praktische opdracht uitgevoerd die door een testleider is beoordeeld. De praktische opdrachten waren zodanig ontwikkeld dat daarbinnen verschillende fasen van het creatieve proces aan de orde kwamen. In totaal zijn er vier fasen in het creatieve proces te onderscheiden: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. Deze fasen werden niet altijd allemaal in iedere opdracht doorlopen. We richten ons in deze beschrijving voornamelijk op de uitvoeringsfase, dit is het eindproduct van iedere praktische opdracht: een tekening, een klankstuk of een voorstelling. Deze fase is voor iedere opdracht beoordeeld, de beoordeling van deze fase is het meest betrouwbaar gebleken en de leerlingen hebben de meeste tijd besteed aan deze fase van het creatieve proces.

Individuele tekenopdrachten: uitvoeren en onderzoeken – De drie individuele tekenopdrachten verschilden in inhoud, maar volgden hetzelfde stramien. De leerling werd eerst gevraagd enkele ideeën op te schrijven naar aanleiding van de tekenopdracht die hij kreeg (oriënteren). Vervolgens ging de leerling oefenen door een aantal schetsen te maken van onderdelen of details, of vanuit verschillend perspectief (onderzoeken). Ten slotte werkte de leerling de definitieve tekening uit (uitvoeren). Na afloop kreeg de leerling nog enkele vragen over het proces van de opdracht (reflecteren en evalueren). De onderzoeks- en uitvoeringsfase – het schetsen en vervolgens uitwerken van de tekening – zijn beoordeeld aan de hand van ankertekeningen. Deze ankertekeningen zijn bestaande voorbeeldtekeningen die door experts zijn geselecteerd en op volgorde van beheersingsniveau zijn gezet. De schets of tekening van de leerling is vervolgens geplaatst op deze ranking van ankertekeningen. Een tekening die wat betreft het vaardigheidsniveau aan geen enkele anker-tekening voldoet, staat op de laagste positie. Een tekening die van een hoger vaardigheidsniveau is dan alle anker-tekeningen, staat op de hoogste positie. In totaal zijn er zo negen posities mogelijk (zie figuur 2.7).

Figuur 2.7 – Vaardigheidsscores bij de ankertekeningen

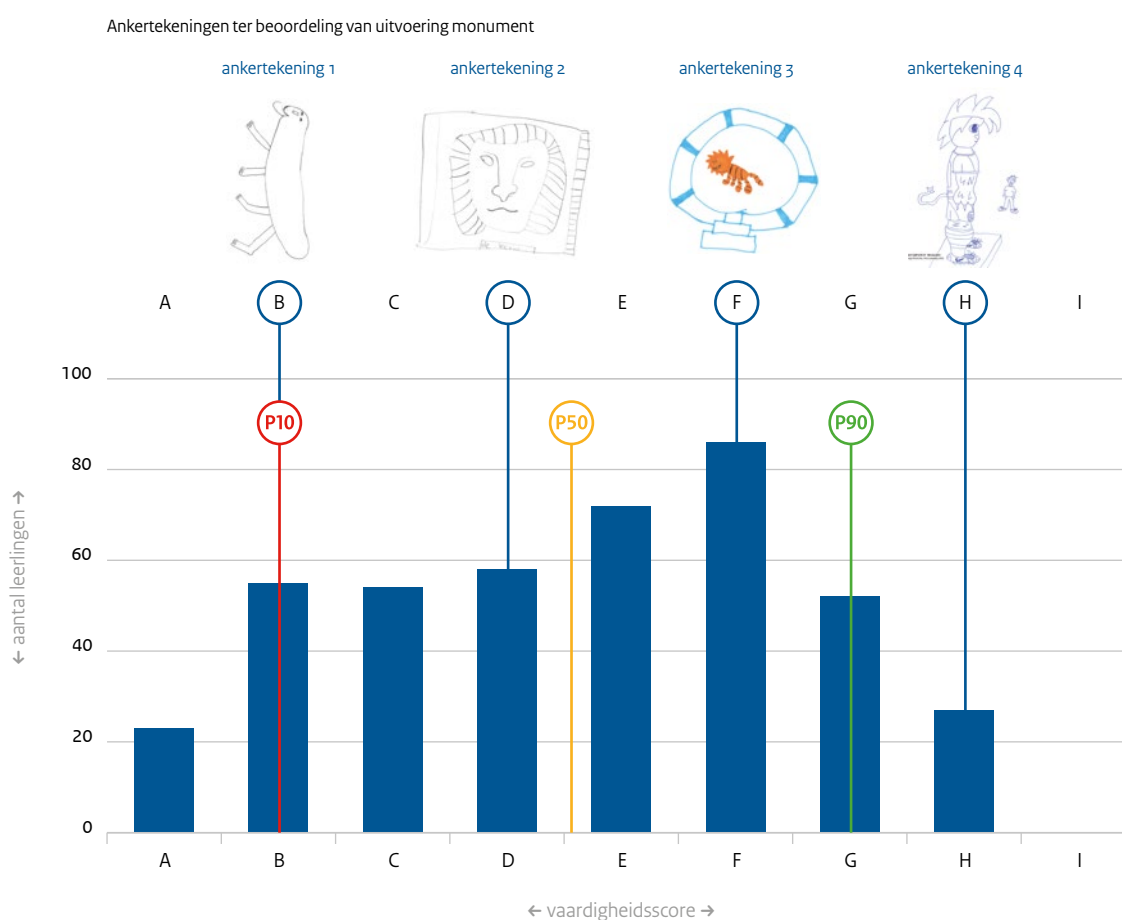


De drie tekenopdrachten zijn verschillend gemaakt en daarom moeilijk onderling vergelijkbaar. We zien bijvoorbeeld dat het merendeel van de leerlingen die de eerste tekenopdracht ‘ondergrondse ontdekking’ heeft gemaakt, qua vaardigheid niet boven de eerste anker-tekening uitsteekt. Bijna 80 procent van de tekeningen is beoordeeld op positie 2 of lager. Slechts 2 procent van de leerlingen heeft een tekening gemaakt die volgens de beoordelaars voldoet aan het vaardigheidsniveau van anker-tekening 3 of hoger. Vanwege de geringe verschillen tussen leerlingen beschrijven we deze opdracht in een later hoofdstuk alleen in vergelijking met deze zelfde opdracht in 1996.

De kwaliteit van de uitvoering van de tweede tekenopdracht vertoont meer variatie. Hierin werd de leerlingen gevraagd een monument met de Nederlandse leeuw te ontwerpen. Hiervoor moesten de leerlingen eerst schetsen maken van het bovenaanzicht, het zij aanzicht en onderdelen van het monument. De kwaliteit of het vaardigheidsniveau van drie van deze schetsen is beoordeeld met behulp van anker-tekeningen. Vervolgens moesten de leerlingen het definitieve plan voor het monument uitwerken. Ook de

definitieve tekening is beoordeeld aan de hand van ankertekeningen. Deze tekeningen staan in figuur 2.8. Gemiddeld genomen worden de definitieve tekeningen van de leerlingen die deze opdracht hebben uitgevoerd, tussen de positie D en E geplaatst. Dat is net voorbij ankertekening 2. De 10 procent laagst scorende leerlingen zijn qua vaardigheid vergelijkbaar met die van ankertekening 1 of lager, de 10 procent hoogst scorende leerlingen worden boven ankertekening 3 gepositioneerd.

Figuur 2.8 – Aantal leerlingen per vaardigheidsscore, opdracht monument, p10, p50 en p90 (n=427)



Om een idee te geven welke aspecten experts van belang vinden bij het bepalen van de kwaliteit van de tekeningen is de fase onderzoeken van de tekenopdracht 'monument' in het kader op de volgende pagina verder uitgewerkt.

De fase onderzoeken bij de tekenopdracht ‘het ontwerpen van een monument’

Een belangrijk aspect binnen de onderzoeksfase is: ideeën genereren. Bij voorkeur zijn deze ideeën origineel, oorspronkelijk of verrassend en toont een leerling ook ideeën die van elkaar verschillen. Een tweede criterium dat van belang is binnen deze fase is het uitwerken van deze ideeën: verschillende mogelijkheden uitwerken en daarbij adequate keuzes maken, ideeën of oplossingen combineren, experimenteren.

In de onderzoeksfase van deze opdracht werd de leerlingen gevraagd om schetsen te maken van het zijaan-zicht, het bovenaanzicht en van onderdelen van het monument. De leerling kreeg drie scores, voor iedere set van schetsen één. Bij de tekeningen in de laagste categorie is te zien dat leerlingen vrijwel geen gebruik maken van de geboden ruimte om verschillende ideeën weer te geven (zie figuur 2.9, hier zijn ter illustratie de ankertekeningen behorende bij de schetsen van het bovenaanzicht opgenomen). Vaak blijven deze leerlingen steken op één voor de hand liggend schetsje dat niet of nauwelijks is uitgewerkt, terwijl leerlingen de ruimte kregen meerdere schetsen te maken. De uiteindelijke ontwerpschets ontstijgt het niveau van een snelle schets niet, het blijft bij een eerste aanzet en vaak is er sprake van weinig technische vaardigheid.

Figuur 2.9 – Ankertekeningen ter beoordeling van schetsen bovenaanzicht monument



In de categorie die daarboven ligt neemt het aantal schetsen toe, maar zijn de tekeningen snel en met weinig concentratie uitgevoerd. Ideeën zijn vaak voor de hand liggend en de tekeningen getuigen van weinig technische vaardigheid (zie anker-tekening 2). De uiteindelijke ontwerpschets verschilt niet veel van het eerste idee en deze schets is in beperkte mate uitgewerkt.

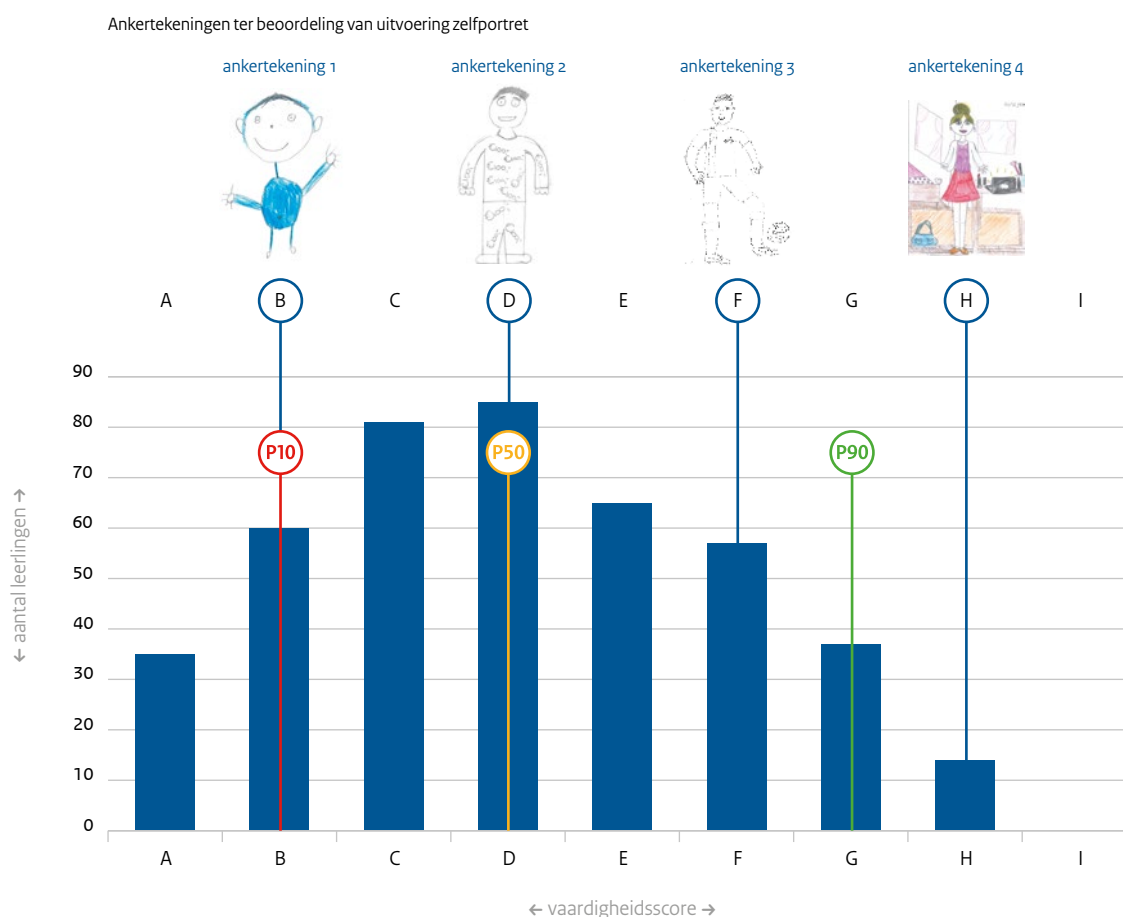
In de derde categorie worden oorspronkelijke ideeën met concentratie uitgewerkt en is er sprake van een redelijke tekenvaardigheid. Zo is er vaak sprake van een poging tot ruimtelijke weergave (plaatsing in de ruimte, plasticiteit, perspectief), details worden onderzocht of verschillende aanzichten van het monument worden getoond. Samenhang in het onderzoek ontbreekt vaak nog op dit niveau. Het definitieve ontwerp is interessant (bijvoorbeeld in zijn expressiviteit), maar de leerling is niet in staat om het ontwerp op alle fronten goed uit te werken, zo kan bijvoorbeeld de detaillering te wensen over laten of is de plaatsing in de ruimte gebrekkig (zie anker-tekening 3).

In de hoogste categorie is sprake van verschillende, oorspronkelijke en originele ideeën in de onderzoeksfase. Er hoeft geen sprake te zijn van perfecte schetsjes in technische zin, al blijkt de vaardigheid van de tekenaar wel een grote rol te spelen bij de beoordeling door de experts. In elk geval is er duidelijk sprake van onderzoek: verschillende mogelijkheden worden uitgetoetst, waarbij sprake is van op elkaar volgende experimentjes: geslaagde uitkomsten worden verder uitgediept, andere worden verworpen (zie anker-tekening 4) (Cito, 2016).

De definitieve tekeningen van de derde tekenopdracht, de zelfportretopdracht, zijn van ongeveer vergelijkbaar niveau bevonden als die van het monument. Gemiddeld genomen worden de zelfportretten geplaatst op beoordelingsniveau D. Dat is vergelijkbaar met de tweede ankertekening (zie figuur 2.10).

De scores van de 10 procent laagst en 10 procent hoogst scorende leerlingen liggen op hetzelfde niveau als vergelijkbare groepen leerlingen die een monument hebben getekend. De vaardigheden van de 10 procent laagst scorende leerlingen is van het niveau van ankertekening 1 of lager. Die van de 10 procent hoogst scorende leerlingen ligt boven ankertekening 3 of hoger.

Figuur 2.10 – Aantal leerlingen per vaardigheidsscore, opdracht zelfportret, p10, p50 en p90 (n=434)



Individuele tekenopdrachten: evalueren – Zowel de tekenopdracht monument als de tekenopdracht zelfportret zijn na afloop geëvalueerd. De tekenopdracht monument is door de testleider geëvalueerd, de tekenopdracht zelfportret is door de leerling zelf geëvalueerd. Dit levert verschillende resultaten op. Bij de evaluatie door de leerling zelf gingen de vragen over het belang van verschillende onderdelen van een zelfportret. Het merendeel van de leerlingen haalt hier dezelfde score, namelijk alle onderdelen zijn belangrijk (62%).

De evaluatie door de testleider van de tekenopdracht monument vertoont een grotere variatie in behaalde scores. De testleider moest daarbij nagaan of er een relatie was tussen gemaakte keuzen van de leerling in de onderzoeksfase en het definitieve resultaat, en om de onderbouwing voor die keuzen te beoordelen.

Gemiddeld genomen zag de testleider meer dan drie keer een relatie tussen onderzoek en uitvoering of een onderbouwing van de keuze.

Groepsopdrachten muziek en drama/dans: oriënteren, onderzoeken en uitvoeren – In tegenstelling tot de tekenopdrachten, zijn de muziek en drama-/dansopdrachten in groepsverband gemaakt. Hiervoor kregen leerlingen een individuele beoordeling en is ook de groep als geheel beoordeeld. De twee muziekopdrachten verschilden in focus. In de eerste opdracht heeft de uitvoering meer nadruk, in de tweede opdracht heeft het proces meer nadruk. Dit geldt ook voor de twee dans-/dramaopdrachten.

Alle groepsopdrachten gaan over een fabriek waar een grote machine in staat. Bij de muziekopdrachten moeten de leerlingen een klankstuk maken waarin het werken van de machine te horen is. Bij de muziekopdracht die meer nadruk legt op het proces, moeten de leerlingen aanvullend een grafische notatie maken van hun klankstuk. Bij de dans-/dramaopdracht moeten de leerlingen een voorstelling maken van het productieproces van de machine of van een werkdag in de fabriek waar deze machine staat. Bij de dans-/dramaopdracht die meer de nadruk legt op het proces, moeten de leerlingen aanvullend een uitvoeringsplan van hun voorstelling maken.

Tabel 2.11 – Inhoud en nadruk praktische groepsopdrachten

Nadruk op:	Groepsopdracht Muziek	Groepsopdracht Dans/Drama
Uitvoering	Compositie/klankstuk maken waarin werken van de machine te horen is	Voorstelling over productieproces van een machine of de werkdag in een fabriek
Proces	Extra: grafische notatie van de werking van de machine	Extra: uitvoeringsplan d.m.v. schetsen van de belangrijke scenes van de voorstelling

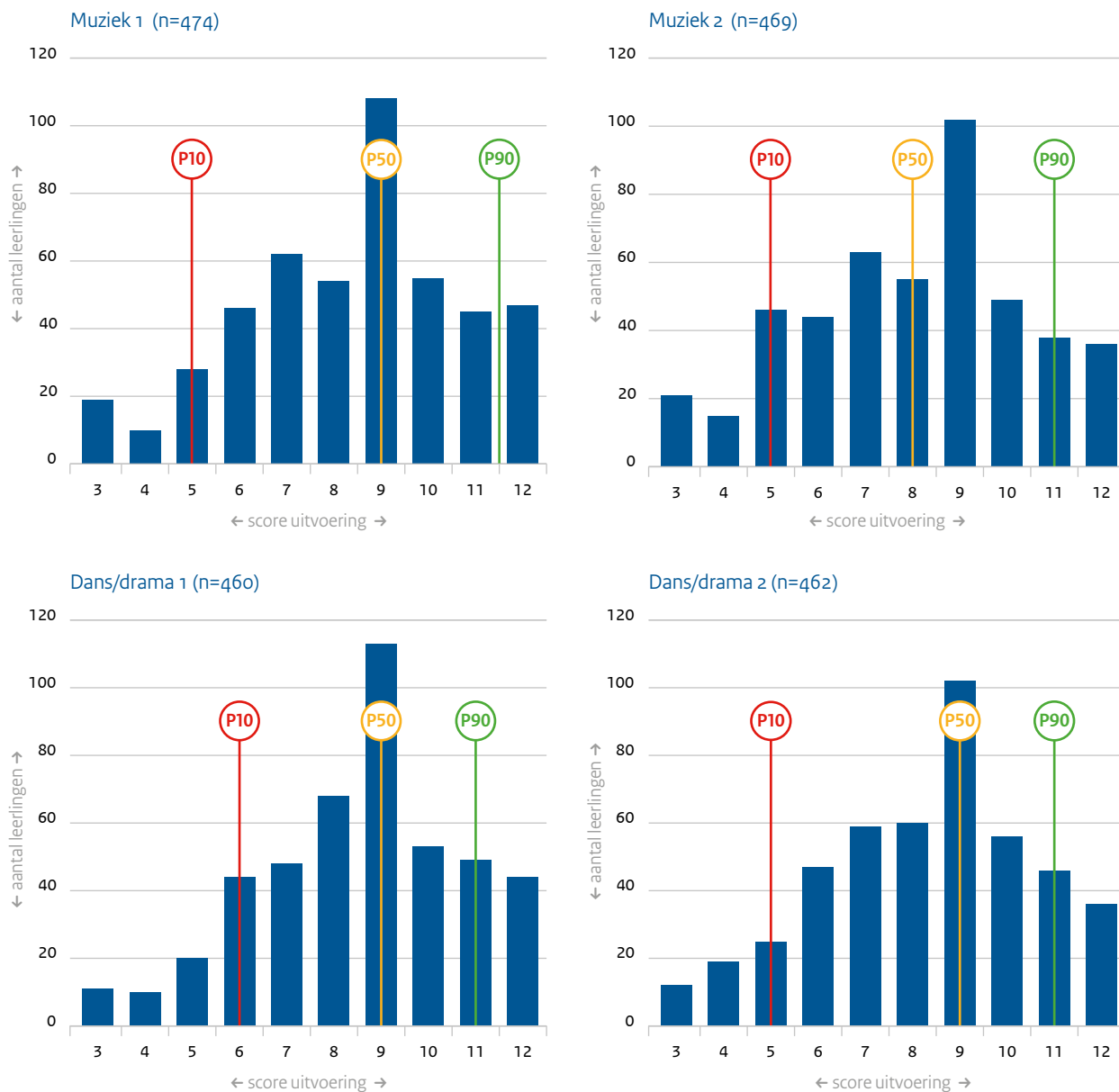
De uitvoeringsfasen van de vier groepsopdrachten zijn beoordeeld op drie onderdelen:

- 1 Samenspel of dans- en speltechniek** – Bij muziek betreft het samenspel de mate waarin een leerling naar andere leerlingen kan luisteren, (non-verbale) interactie heeft met de overige leerlingen en fouten kan opvangen. Bij dans- en speltechniek wordt beoordeeld of een leerling functioneel kan bewegen, verstaanbaar is, mimiek vertoont en fouten kan opvangen.
- 2 Zeggingskracht** – Dit betreft het verbeeldingsvermogen of de expressie van een individuele leerling tijdens de uitvoering.
- 3 De bijdrage van de leerling aan het groepsproces**

Bij elk onderdeel kon de leerling maximaal 4 punten ('zeer hoog') en minimaal 1 punt ('zeer laag') behalen. De leerling kon dus minimaal 3 punten en maximaal 12 punten behalen.

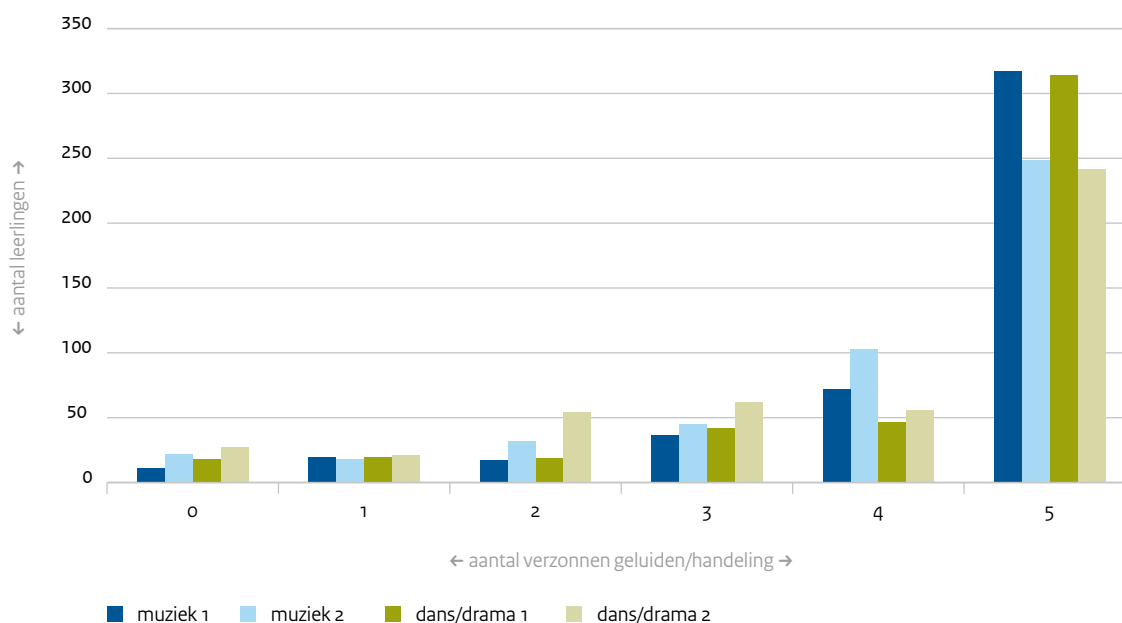
De vier groepsopdrachten zijn redelijk vergelijkbaar door de leerlingen gemaakt. De gemiddelde leerling scoort tussen een 8 en een 9 voor de uitvoering van een klankstuk of voorstelling. De 10 procent laagst scorende leerlingen scoren doorgaans een 5 of lager. Dit betekent dat ze op minstens één van de drie onderdelen – samenspel/techniek, zeggingskracht en bijdrage groep – 'zeer laag' hebben gescoord. De 10 procent hoogst scorende leerlingen scoort een 11 of hoger. Dit betekent dat deze leerlingen op minstens twee van de drie onderdelen een 'zeer hoog' hebben gescoord. In figuur 2.12 staat de verdeling van de leerlingen over de vier verschillende groepsopdrachten.

Figuur 2.12 – Scores op de fase uitvoering van de praktische groepsopdrachten naar aantal leerlingen, p10, p50 en p90



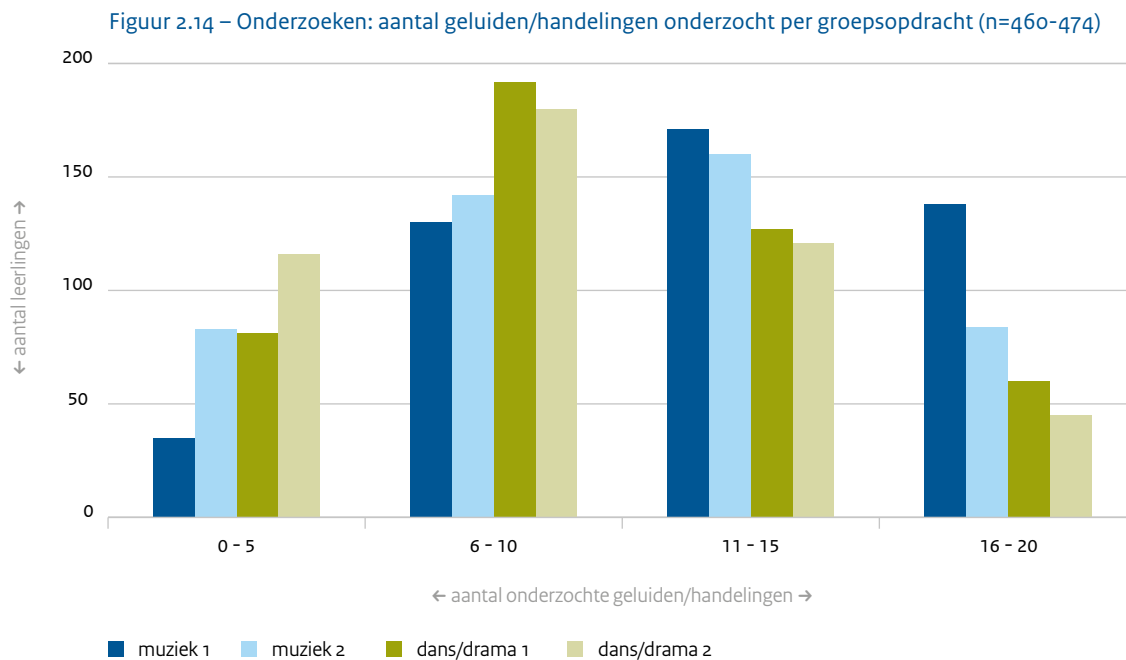
De kwaliteit van de uitvoering van de klankstukken en de voorstellingen van de vier groepsopdrachten zijn redelijk vergelijkbaar. Dit blijkt minder het geval voor de fasen oriënteren en onderzoeken van de vier groepsopdrachten. Voor de fase oriënteren hebben de leerlingen in alle opdrachten een individuele score gekregen, voor de fase onderzoeken is telkens de groep als geheel beoordeeld. In de oriëntatie-fase is per individuele leerling geteld hoeveel handelingen (dans/drama) of geluiden (muziek) van de machine hij verzonnen heeft. In de onderzoeksfase is geteld hoeveel handelingen of geluiden de groep onderzocht heeft.

Figuur 2.13 – Oriënteren: aantal geluiden/handelingen verzonnen per groepsopdracht (n=460-474)

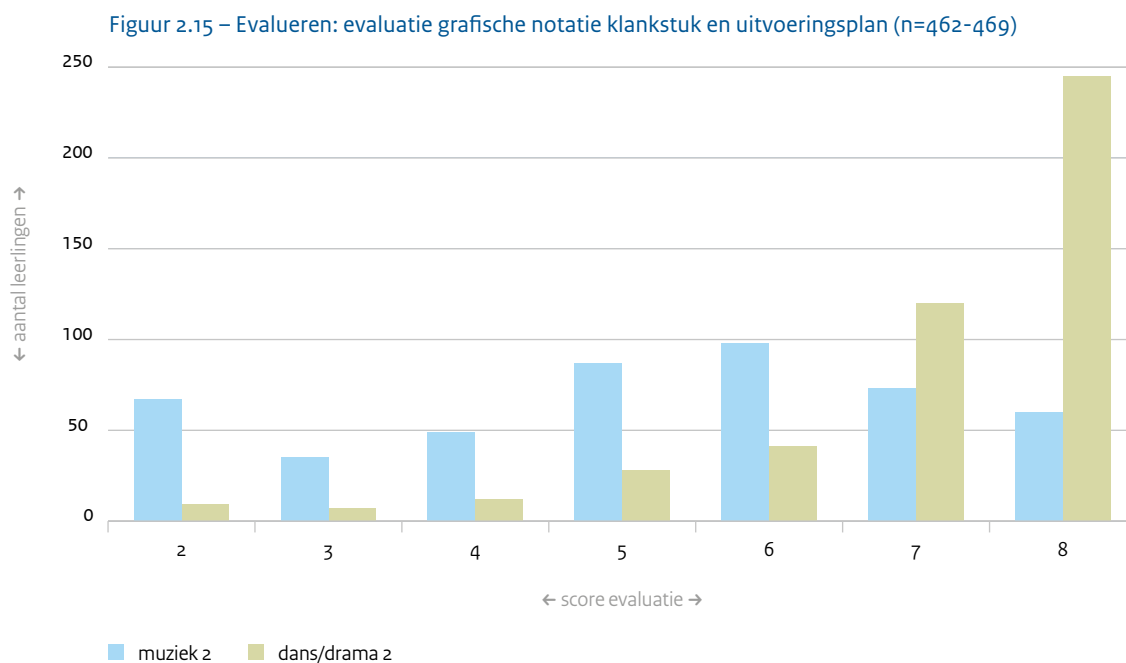


Voor alle opdrachten geldt dat de meeste leerlingen het maximaal aantal te beoordelen geluiden wist te verzinnen. Het gemiddeld aantal verzonnen geluiden of handelingen lag rondom de vier. Het valt op dat bij de opdrachten die meer nadruk op het proces legden, het aantal verzonnen geluiden en handelingen lager is (zie figuur 2.13).

Het gemiddeld aantal *onderzochte* (fase onderzoeken) geluiden en handelingen varieert meer tussen de opdrachten dan het gemiddeld aantal *verzonnen* (fase oriënteren) geluiden en handelingen. Voor vijf verschillende machine-eigenschappen werd gevraagd hoeveel geluiden of handelingen de groep heeft onderzocht. Bijvoorbeeld het aantal geluiden dat past bij 'parfum maken' of het aantal handelingen dat past bij 'dopjes op flesjes'. Gemiddeld scoorden de groepen tussen de negen (dans/drama) en de twaalf (muziek) verschillende geluiden of handelingen die zijn onderzocht (zie figuur 2.14).



Praktische opdrachten: evalueren – De twee groepsopdrachten met de nadruk op het proces zijn na afloop door de testleider geëvalueerd. In beide gevallen heeft de evaluatie betrekking op het extra onderdeel in de opdracht: de grafische notatie van het klankstuk en het uitvoeringsplan.



Bij de evaluatie is gekeken of de uiteindelijke uitvoering de grafische notatie of het uitvoeringsplan volgt, en hoeveel onderdelen in de uitvoering terug werden gezien in de grafische notatie of het uitvoeringsplan. Het uitvoeringsplan heeft een positievere evaluatie gekregen dan het klankstuk. Het merendeel van de leerlingen die de dans-/dramaopdracht heeft gemaakt, heeft het maximaal aantal punten gekregen (245 leerlingen, 53%): de uitvoering volgde het uitvoeringsplan volledig én alle delen in de uitvoering werden herkend in het uitvoeringsplan. De leerlingen die de muziekopdracht hebben gemaakt, varieerden sterker in het aantal behaalde punten. Meer dan 14 procent heeft de minimale score behaald: de uitvoering volgde de grafische notatie bijna niet én er werden nul productiefasen in de uitvoering herkend in de grafische notatie.

Kerdoel 54

Met de praktische opdrachten hebben we gepeild in welke mate leerlingen beelden, muziek, taal, spel en beweging gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. Dit bleek per praktische opdracht te verschillen. Bij de beeldende opdrachten zijn bij de fase uitvoeren de tekeningen bij de opdracht 'monument' gemiddeld hoger beoordeeld dan bij de opdracht 'zelfportret'. Er waren nauwelijks verschillen in de beoordeling van de uitvoering van de groepsopdrachten muziek en dans/drama.

De andere fasen van het creatieve proces verschilden sterk per opdracht. Het is daarom lastig om algemene uitspraken te doen over de fase oriënteren, onderzoeken en evalueren, omdat de beoordeling hiervan sterk afhangt van de inhoud van de opdracht.

2.1.3

Reflectie

Bij kerndoel 55 gaat het om reflecteren op eigen en andermans werk. We hebben het vermogen om te reflecteren op het eigen werk gepeild door na afloop van de praktische opdracht de leerlingen enkele uitspraken (in paren) over het creatieve proces voor te leggen. De uitspraken gingen over de start en het verloop van de tekenopdrachten en de muziek- en dans-/dramaopdrachten. De scores op de uitspraken bij de tekenopdrachten bleken na afloop niet voldoende betrouwbaar voor een vergelijking op stelselniveau. Deze laten we daarom hier verder buiten beschouwing. Bij de groepsopdrachten werden telkens (bijna) dezelfde paren van zeven uitspraken voorgelegd. Deze vielen uiteen in drie factoren; reflectie op het groepsproces, reflectie op de duidelijkheid van de opdracht en reflectie op het samen onderzoeken.

Reflectie op het groepsproces – Reflectie op het groepsproces is bepaald aan de hand van de scores op onderstaande uitspraken.

- 1 Ik maakte veel ruzie in de groep.



Ik kon goed met de andere groepsleden opschieten.

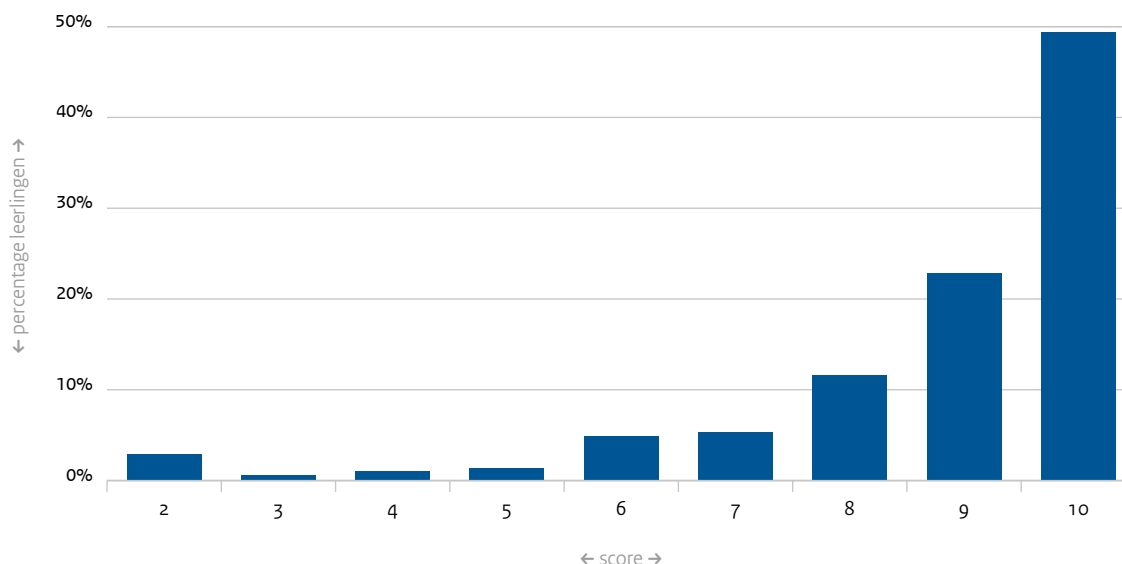
- 2 Ik deed steeds wat ik zelf wilde doen zonder te overleggen.



Ik heb alles eerst met de andere groepsleden besproken.

De leerlingen konden minimaal 2 punten behalen (ze vonden zich het beste passen bij de uitspraken aan de linkerkant: veel ruzie en steeds doen wat ze zelf wilden zonder overleg) en maximaal 10 punten behalen (ze vonden zich het beste passen bij de uitspraken aan de rechterkant: goed opschieten met de andere groepsleden en alles eerst met andere groepsleden bespreken). Slechts 53 van de 1.857 leerlingen haalden de minimale score (2,9%), terwijl 918 leerlingen maximaal scoorden. Dat is bijna de helft van de leerlingen die de uitspraken hebben ingevuld (49%). Dit wordt nog duidelijker in figuur 2.16: bijna alle leerlingen behalen de score 8 of hoger (84%), dat wil zeggen dat ze zich bij beide paren van uitspraken in het midden of bij de rechteruitspraken plaatsen. Het is mogelijk dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven, maar dat kunnen we niet met zekerheid vaststellen. Gemiddeld genomen behaalden de leerlingen een score tussen de 8 en de 9.

Figuur 2.16 – Reflectie op het groepsproces van de opdrachten muziek en dans/drama (n=1857)



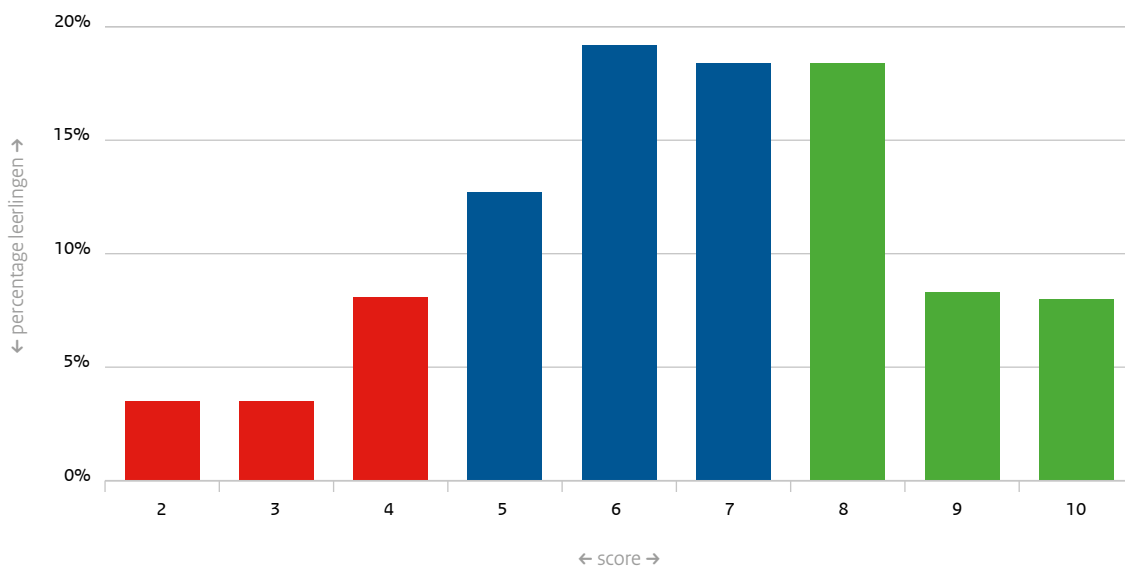
Reflectie op de duidelijkheid – Bij de muziekopdracht hebben we met twee uitspraken (3 en 4) gemeten hoe duidelijk de leerlingen de opdracht vonden. Bij de dans-/dramaopdracht hebben we drie uitspraken gebruikt (3, 4 en 5).

3	Ik vond het heel moeilijk om met de opdracht te beginnen.	1 2 3 4 5	Ik had direct verschillende ideeën hoe we het klankstuk uit konden voeren.
4	Ik moest vaak even overleggen tijdens de uitvoering.	1 2 3 4 5	Ik wist precies wat ik moest doen tijdens de uitvoering.
5	Ik wist niet welke rol ik speelde.	1 2 3 4 5	Voor mij waren mijn rol en de rol van de anderen direct duidelijk.

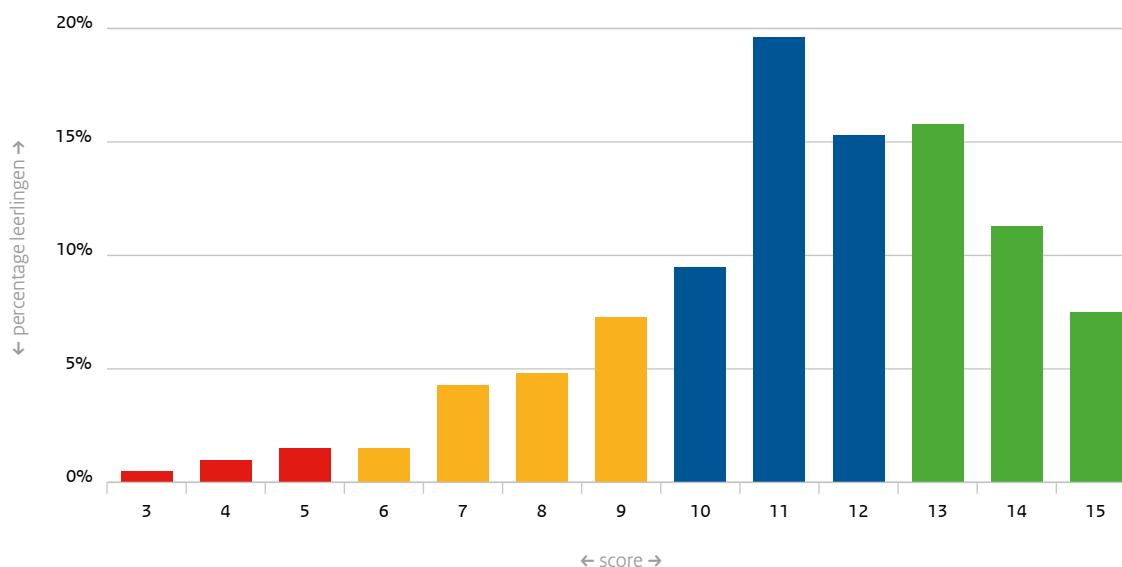
Bij de muziekopdracht konden de leerlingen minimaal twee ('moeilijk om te beginnen' en 'vaak overleggen') en maximaal 10 punten ('direct verschillende ideeën' en 'precies weten wat te doen') behalen bij de reflectievragen over de duidelijkheid. Bij de dans-/dramaopdracht was dit respectievelijk minimaal 3 punten (aangevuld met 'niet weten welke rol ik speelde') en maximaal 15 punten (aangevuld met 'mijn rol en die van anderen direct duidelijk').

Bij beide disciplines was ongeveer een derde deel van de leerlingen neutraal tot positief over de duidelijkheid (35% bij muziek en 35% bij dans/drama). Bij muziek is dit vanaf 8 punten en bij dans/drama vanaf 13 punten (groene balken in figuren 2.17 en 2.18). Tussen de disciplines is er echter wel verschil in hoe duidelijk of onduidelijk de leerlingen de opdrachten vonden: bij de muziekopdracht had ongeveer 15 procent van de leerlingen moeite om met de opdracht te beginnen. Zij moesten vaak even overleggen tijdens de uitvoering (score 4 of lager, rode balken in figuur 2.17). Bij de dans-/dramaopdracht heeft 3 procent van de leerlingen op alle drie de aspecten een gebrek aan duidelijkheid ervaren (score 5 of lager, rode balken in figuur 2.18). Het percentage leerlingen dat bij de dans-/dramaopdracht op ten minste twee van de drie aspecten onduidelijkheid heeft ervaren, is daarentegen hoger dan bij de muziekopdracht, namelijk ruim 20 procent (score 9 of lager, gele en rode balken in figuur 2.18).

Figuur 2.17 – Reflectie op het gebrek aan duidelijkheid van de opdrachten muziek (n=942)



Figuur 2.18 – Reflectie op het gebrek aan duidelijkheid van de opdrachten dans/drama (n=915)

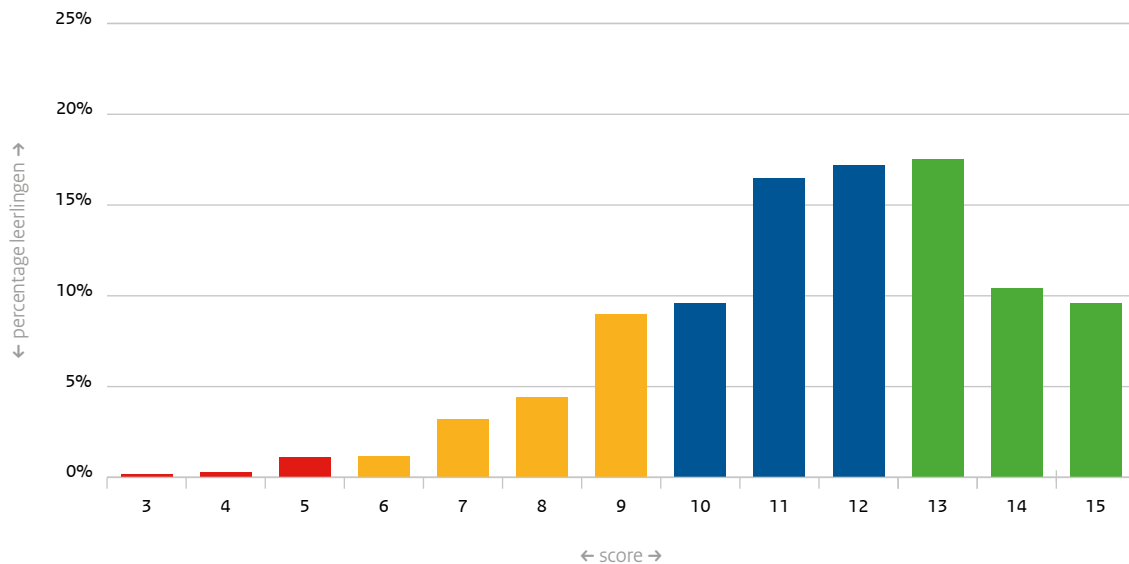


Reflectie op het samen onderzoeken – Ten slotte gaan drie (6, 7 en 8; muziek) en twee (6 en 7; dans/drama) uitspraken over de reflectie op het samen onderzoeken. Het gaat daarbij om uitspraken over al dan niet samenwerken en actief uitproberen of passief blijven. Bij de muziekopdracht is er één paar uitspraken toegevoegd aan de uitspraken die ook voor de dans/drama-opdracht gelden. Deze uitspraak gaat over het niet kunnen bedenken van een geluid versus het uitproberen van geluiden (8).

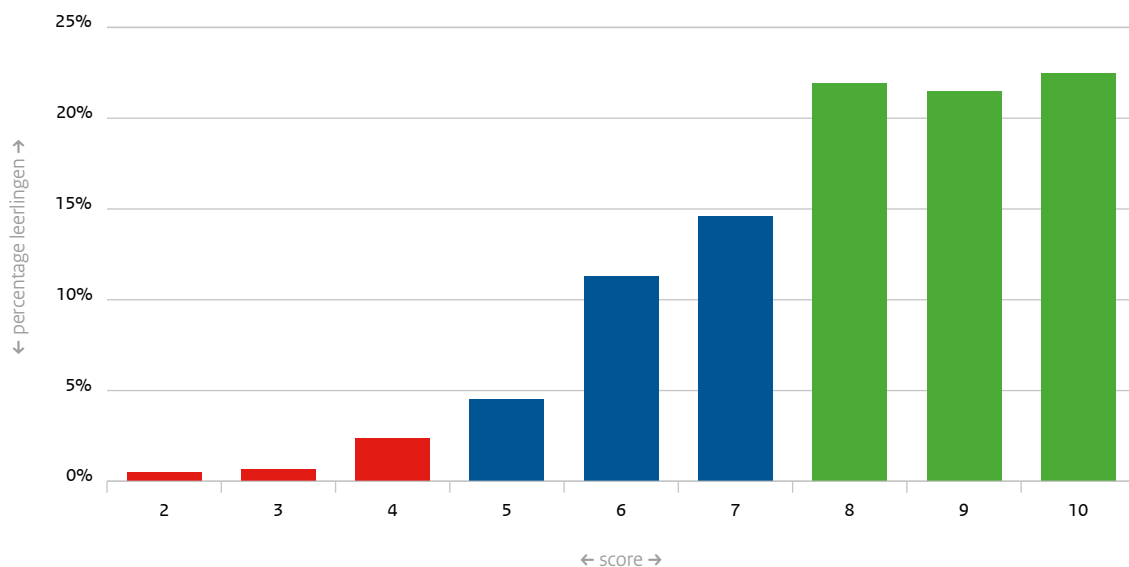
6	Ik werk het liefst alleen.	1 2 3 4 5	Ik werk het liefst met anderen samen.
7	Ik heb niet geoefend.	1 2 3 4 5	Ik heb heel veel geoefend met de andere groepsleden.
8	Ik kon geen geluid bedenken.	1 2 3 4 5	Ik heb eerst allerlei verschillende geluiden geprobeerd.

Voor de muziekopdrachten geldt dat 38 procent van de leerlingen 13 punten of hoger heeft gescoord: er is bij geen enkele combinatie van scores op de paren een 'negatieve' uitspraak mogelijk (groene balken figuur 2.19). Dit geldt voor ruim 80 procent van de leerlingen (81%) op ten minste twee van de drie uitspraken (vanaf 10 punten, blauwe en groene balken figuur 2.19). Voor de dans/drama-opdrachten geldt dat twee derde van de leerlingen zich plaatst in het midden of bij de rechter – meer positieve – uitspraken (66%, vanaf 8 punten, groene balken in figuur 2.20).

Figuur 2.19 – Reflectie op het samen onderzoeken van de opdrachten muziek (n=942)



Figuur 2.20 – Reflectie op het samen onderzoeken van de opdrachten dans/drama (n=915)



Bij de muziekopdrachten blijkt minder dan twee procent van de leerlingen geen enkele positieve uitspraak te hebben gescoord bij de drie paren van uitspraken (1,6%, een score 5 of lager, rode balken in figuur 2.19). Een vijfde van de leerlingen had ten minste twee van de drie paren van uitspraken negatief of in het midden (19%, een score 9 of lager, gele en rode balken in figuur 2.19). Bij de opdrachten dans/drama geldt voor slechts 3,6 procent dat er geen enkele positieve uitspraak was gescoord (een score 4 of lager, rode balken in figuur 2.20). Slechts een kleine groep leerlingen scoort laag bij de reflectie op samen onderzoeken.

Kerdoel 55

Met de reflectie op de praktische opdrachten is gepeild hoe leerlingen op eigen werk en dat van anderen reflecteren. De leerlingen zijn overwegend positief als het gaat om het verloop van het groepsproces en het samen onderzoeken. Bij beide vormen van reflectie gaat het over de positie van de individuele leerling in de groep, zoals de voorkeur om samen te werken of met anderen te oefenen (samen onderzoeken) en het samen overleggen en goed met elkaar kunnen opschieten (groepsproces). Wellicht geven de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden bij de uitspraken. Bij de reflectie op de duidelijkheid van de opdracht variëren de uitkomsten meer. Daarbij verschilden de reflectie op de duidelijkheid van de muziekopdracht en de dans-/dramaopdracht ook van elkaar. Het leek erop dat de leerlingen de muziekopdracht minder duidelijk vonden dan de dans-/dramaopdracht. Deels wordt dit verschil ook veroorzaakt door een verschil in het aantal punten dat zij per opdracht konden scoren.

2.2 Verschillen tussen scholen en leerlingen

Het spreekt voor zich dat leerlingen verschillen in prestaties die ze behalen. Maar verschillen scholen ook van elkaar in hoe hun leerlingen presteren? Het blijkt dat op de ene school leerlingen het gemiddeld beter doen dan op de andere school. In het geval van Kunstzinnige oriëntatie is het vervolgens een relevante vraag of leerlingen op scholen die een meer uitgesproken aanbod hebben op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, ook gemiddeld hoger scoren op de schriftelijke toets en de praktische opdrachten. Dat beschrijven we in deze paragraaf.

2.2.1 Verschillen tussen scholen: aanbod Kunstzinnige oriëntatie

Als we kijken hoe leerlingen gemiddeld presteren op verschillende groepen scholen, dan zien we dat het uitmaakt of een school het onderwijs meer uitgesproken inricht op het vlak van Kunstzinnige oriëntatie. Een meer uitgesproken aanbod heeft soms een positief effect op de prestaties van de leerlingen, maar soms is het effect op de prestaties negatief. De verschillen tussen groepen scholen zijn echter klein.

In tabel 2.21 staat de gemiddelde prestaties van scholen weergegeven per aanbodkenmerk. Een plus in de tabel geeft aan dat scholen met het betreffende aanbod significant hoger scoren op het gebied van culturele kennis en/of praktische vaardigheden, een min geeft aan dat ze – tegen de verwachting in – significant lager scoren. Significant wil zeggen dat de kans dat we een verschil bij toeval aantreffen kleiner is dan 5 procent.

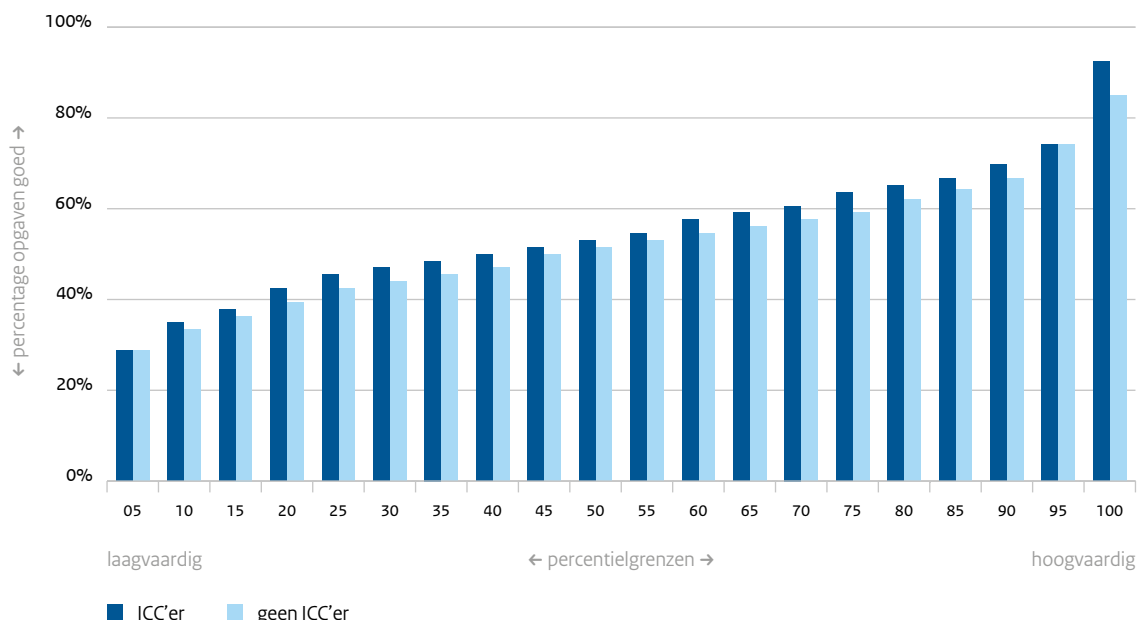
Tabel 2.21 – Verschillen in leerlingprestaties naar onderwijsaanbod

	Kennis	Waardering		Praktische opdrachten	
		Eigen	Anderen	Individu tekenen	Groep muziek, dans / drama
Inbedding in curriculum					
School profileert zich		–	–	–	
>90 minuten per week KO					
Methode					
Methode of eigen les gebruikt			–		
Leerlingen worden gevolgd					
Ondersteuning/faciliteiten					
Vakleerkracht aanwezig ¹⁰		–	–		
ICC'er aanwezig	+	–			+
Lokaal aanwezig	+	+	+		–
Materialen voldoende					
Scholing					
KO geschoolde leerkracht aanwezig	+	–	–		–
Kunstzinnige activiteiten					
School gebruikt diensten		–	–	–	
School organiseert:					
activiteiten op school			–		+
activiteiten buiten school		–		–	
activiteiten buiten schooltijd		+			

Kennis en waardering – Ook al is de gemiddelde score op de kennistoets hoger als er sprake is van een meer uitgesproken aanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, de verschillen tussen scholen zijn erg klein en bij slechts drie aanbodkenmerken is er sprake van een significant verschil. Leerlingen van scholen met een interne cultuurcoördinator, met ten minste één lokaal voor kunstzinnige activiteiten, en waar tenminste één leerkracht een opleiding op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie heeft gevolgd, hebben gemiddeld meer opgaven van de kennistoets goed dan leerlingen van overige scholen. Het verschil tussen de groepen scholen ligt telkens rond de 2 procentpunten goede antwoorden (dat is ongeveer anderhalve opgave). Ook als we kijken naar hoogvaardige en laagvaardige leerlingen zien we telkens een klein verschil tussen scholen met en scholen zonder uitgesproken aanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Dit betekent dat bijvoorbeeld laagvaardige leerlingen op scholen met een interne cultuurcoördinator telkens hoger presteren dan laagvaardige leerlingen op scholen zonder interne cultuurcoördinator. Figuur 2.22 illustreert dit.

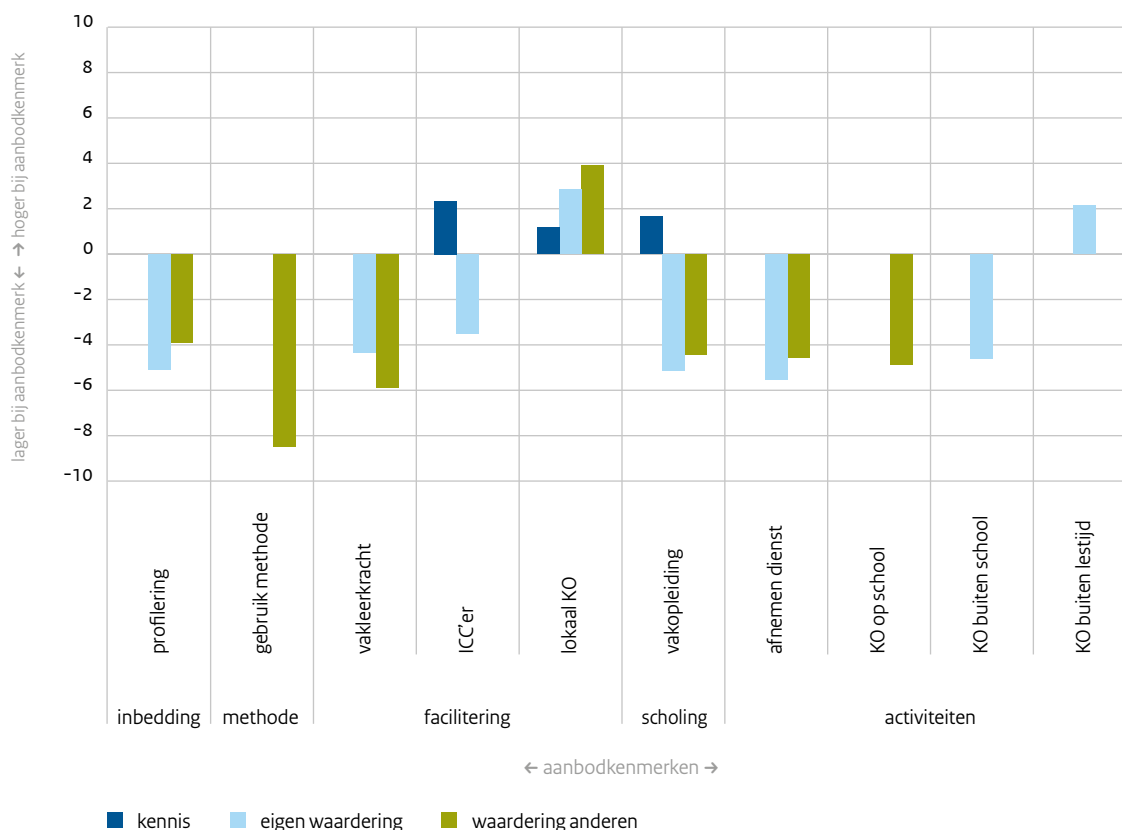
10 Bij kennis en waardering is getoetst met een vakleerkracht voor ten minste één van de vakken beeldend, muziek, drama of dans. Bij de individuele beeldende tekenopdrachten is alleen getoetst met de vakleerkracht beeldend, bij de groepsopdrachten muziek, drama/dans is getoetst met een vakleerkracht voor ten minste één van de vakken muziek, drama of dans.

Figuur 2.22 – Percentielgroepen van leerlingen op scholen met en zonder ICC'er naar percentage goede antwoorden op de kennistoets (n=3170)



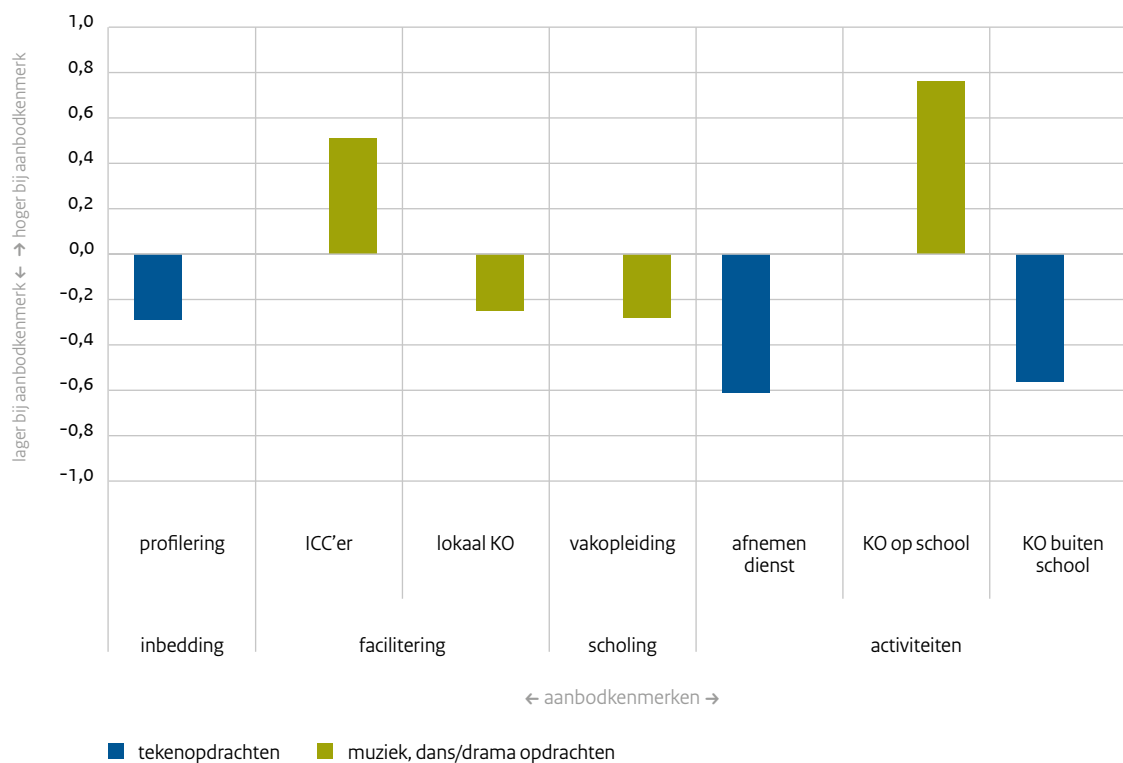
De vaardigheid om de eigen waardering en die van anderen te onderbouwen, laat meer significante verschillen zien tussen groepen van scholen. Echter, deze verschillen zijn vaak tegen de verwachting in: hogere scores op scholen die hun aanbod niet specifiek inrichten op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, lagere scores op scholen die dit wel doen. De verschillen zijn ook groter dan de verschillen die we aantreffen bij kennis: rond de 5 procentpunten. Dat is vergelijkbaar met ongeveer één opgave op de toets eigen waardering (0,85) en eveneens ongeveer één opgave op de toets waardering anderen (1,9; bij deze toets kon een leerling 2 punten per opgave scoren). In figuur 2.23 staat de grootte van de verschillen tussen de groepen scholen geïllustreerd. De balken boven de nullijn geven aan dat de scholen die het onderwijs meer uitgesproken inrichten op het vlak van Kunstzinnige oriëntatie, hoger scoren dan de scholen die dit in mindere mate doen; de balken onder de nullijn geven aan dat de verschillen de andere kant op wijzen. Zo is zichtbaar dat scholen die over een interne cultuurcoördinator beschikken, significant hoger scoren op de kennistoets, maar significant lager op de toets eigen waardering dan scholen zonder ICC'er.

Figuur 2.23 – Verschillen in gemiddelde percentages goed op de schriftelijke toets tussen scholen naar aanbodkenmerken Kunstzinnige oriëntatie



Praktische opdrachten – Om de verschillen tussen de scholen bij de praktische opdrachten in kaart te brengen, hebben we de fase ‘uitvoering’ van de twee individuele opdrachten en van de vier groepsopdrachten samengenomen. Dit was mogelijk omdat deze opdrachten wat betreft de verdeling van leerlingen over de verschillende scores goed met elkaar overeenkwamen. Net als bij de onderdelen van de schriftelijke toets zien we ook bij de praktische opdrachten geen eenduidig patroon bij scholen die hun aanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie meer uitgesproken inrichten en scholen die dat minder doen. De verschillen zijn de ene keer in het voordeel van de scholen met een meer uitgesproken aanbod en de andere keer in het voordeel van de scholen met een minder uitgesproken aanbod. In figuur 2.24 zijn de verschillen tussen de groepen scholen in beeld gebracht. Voor de individuele opdrachten zien we dat aanbodkenmerken er niet of negatief toe doen voor de beoordeling van de opdracht. Leerlingen op scholen die zich profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie, gebruik maken van diensten en activiteiten organiseren buiten de school, hebben gemiddeld een lagere beoordeling op de individuele opdrachten. Voor de uitvoering van de muziek-, dans- en dramaopdrachten blijken weer andere aanbodkenmerken uit te maken; het oordeel is (vaker) positief als er een interne cultuurcoördinator op school is en de school kunstzinnige activiteiten organiseert binnen het schoolgebouw. De opdrachten krijgen daarentegen een minder hoog oordeel als de school een lokaal heeft voor ten minste één discipline op het vlak van Kunstzinnige oriëntatie of als er ten minste één leerkracht met een opleiding op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie is. Een duidelijk patroon of richting is in deze verschillen niet te ontdekken. Het is daarom lastig om deze verschillen te duiden.

Figuur 2.24 – Verschillen in gemiddelde scores op de praktische opdrachten tussen scholen naar aanbodkenmerken Kunstzinnige oriëntatie



2.2.2

Verschillen tussen leerlingen: vrijetijdsbesteding, attitude en leerervaring groep 7

Leerlingen in groep 8 brengen hun tijd niet alleen in de school door, maar hebben ook thuis allerlei interesses en bezigheden die wellicht bijdragen aan hun kennis en vaardigheden op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. De ene leerling sport bijvoorbeeld graag, de andere leerling tekent graag of bespeelt bijvoorbeeld een instrument. Leerlingen kunnen verschillen in de houding die ze hebben tegenover kunst en cultuur. Leerlingen vinden het leuk, nuttig, saai, mooi, enzovoort. Ten slotte hebben leerlingen mogelijk al in eerdere groepen op school kennis en vaardigheden op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie opgedaan. Dergelijke verschillen tussen leerlingen worden doorgaans toegeschreven aan individuele voorkeuren of de thuissituatie, maar kunnen uiteraard ook door de school gestimuleerd of beïnvloed worden. Vooral eerdere leerervaring kan zowel aan de school als aan een leerling zelf worden toegeschreven: er moet ten minste sprake zijn van een schoolaanbod in eerdere leerjaren, maar leerlingen verschillen in hoeveel ze ervan zeggen opgestoken te hebben. Tabel 2.25 laat zien dat dergelijke verschillen tussen leerlingen op alle onderdelen van Kunstzinnige oriëntatie uitmaken en vrijwel overal een betekenisvolle invloed hebben op de kennis en vaardigheden.

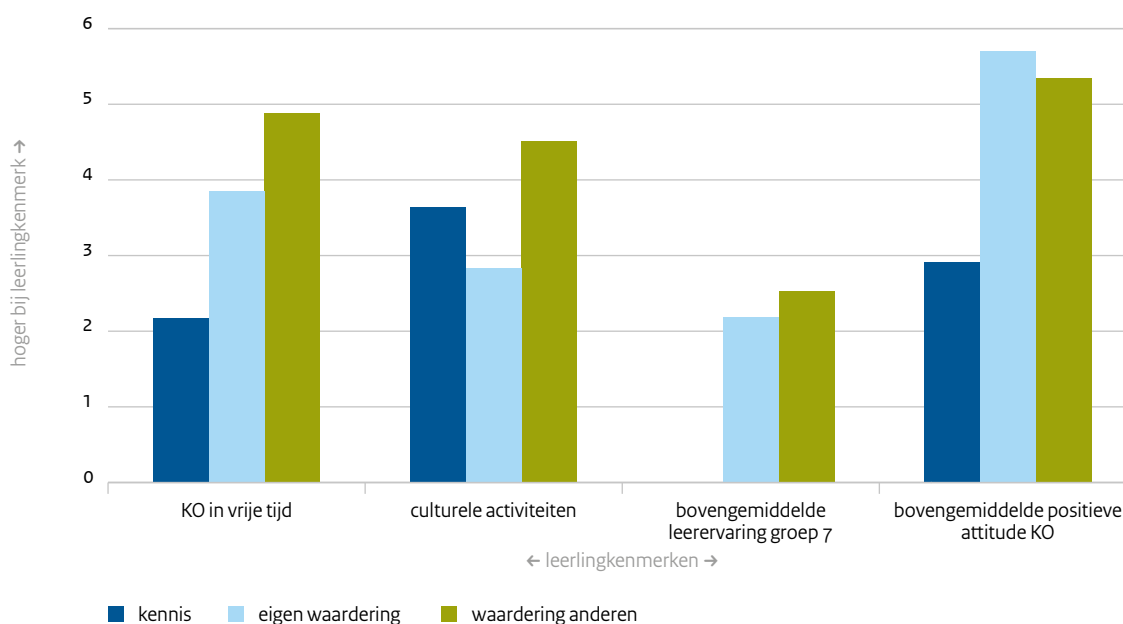
Tabel 2.25 – Leerlingprestaties naar vrijetijdsbesteding, leerervaring in groep 7 en attitude

	Kennis	Waardering		Praktische opdrachten	
		Eigen	Anderen	Individuele tekenen	Groep muziek, dans / drama
Leerlingkenmerken					
KO in vrije tijd: hobby en les	+	+	+	+	+
Culturele activiteiten	+	+	+		+
Attitude	+	+	+	+	+
Leerervaring in groep 7		+	+	+	+

Leerlingen die thuis een instrument bespelen, graag tekenen, fotograferen, zingen, dansen en daar ook les in hebben, presteren hoger op de kennistoets, zijn beter in staat om hun eigen waardering en die van anderen te onderbouwen, en maken zowel de tekenopdrachten als de muziek-/dans-/dramaopdrachten beter dan leerlingen die hun vrije tijd anders doorbrengen. Dit geldt ook voor leerlingen die wel eens naar een museum, concert, dans-, toneel- of musicalvoorstelling gaan (met uitzondering van de individuele tekenopdrachten). Leerlingen met een positieve houding tegenover verschillende kunstuitingen (attitude) en leerlingen die aangeven in groep 7 geleerd te hebben van de lessen muziek en beeldende kunst, scoren ook hoger op de verschillende onderdelen van Kunstzinnige oriëntatie (voor leerervaring in groep 7 geldt: behalve bij de kennistoets).

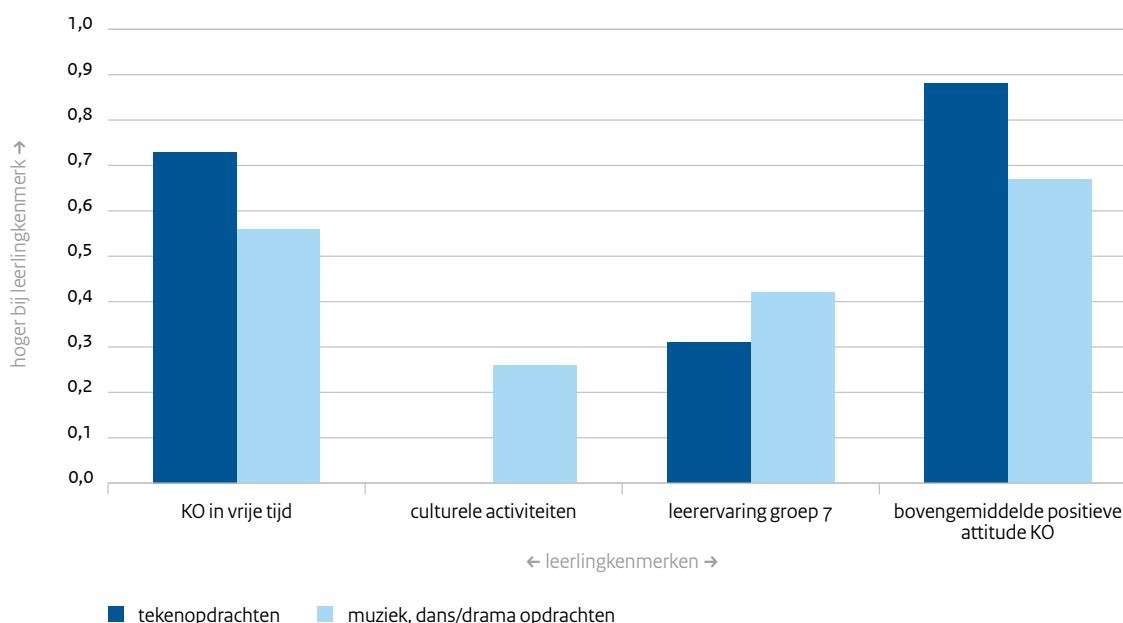
De kenmerken van de leerlingen op het vlak van Kunstzinnige oriëntatie lijken er vooral toe te doen als het gaat om de vaardigheid om de eigen waardering en die van anderen te onderbouwen. Vooral leerlingen met een positieve houding tegenover Kunstzinnige oriëntatie kunnen eigen of andermans waardering goed onderbouwen. Simpelweg: als je iets leuk of mooi vindt, ben je ook in staat te onderbouwen waarom je dat vindt. Dat zien we ook bij de uitvoering van de praktische opdrachten.

Figuur 2.26 – Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken in gemiddelde percentages goed op de schriftelijke toets



Ook bij de praktische opdrachten zijn de verschillen het grootst tussen leerlingen met een boven- en ondergemiddelde attitude ten opzichte van Kunstzinnige oriëntatie. Voor de tekenopdrachten betekent dit bijvoorbeeld dat de tekeningen van de leerlingen met een bovengemiddelde positieve attitude bijna één positie hoger worden geplaatst op de schaal met de vier ankertekeningen dan de tekeningen van de andere leerlingen. Voor de muziek-/dans-/dramaopdrachten betekent dit dat de uitvoering volgens de beoordelaars meer zeggingskracht, expressie of een grotere individuele bijdrage aan het groepsresultaat liet zien. Het verschil tussen de groepen leerlingen is echter ook hier niet bijzonder groot.

Figuur 2.27 – Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken in gemiddelde scores op de praktische opdrachten



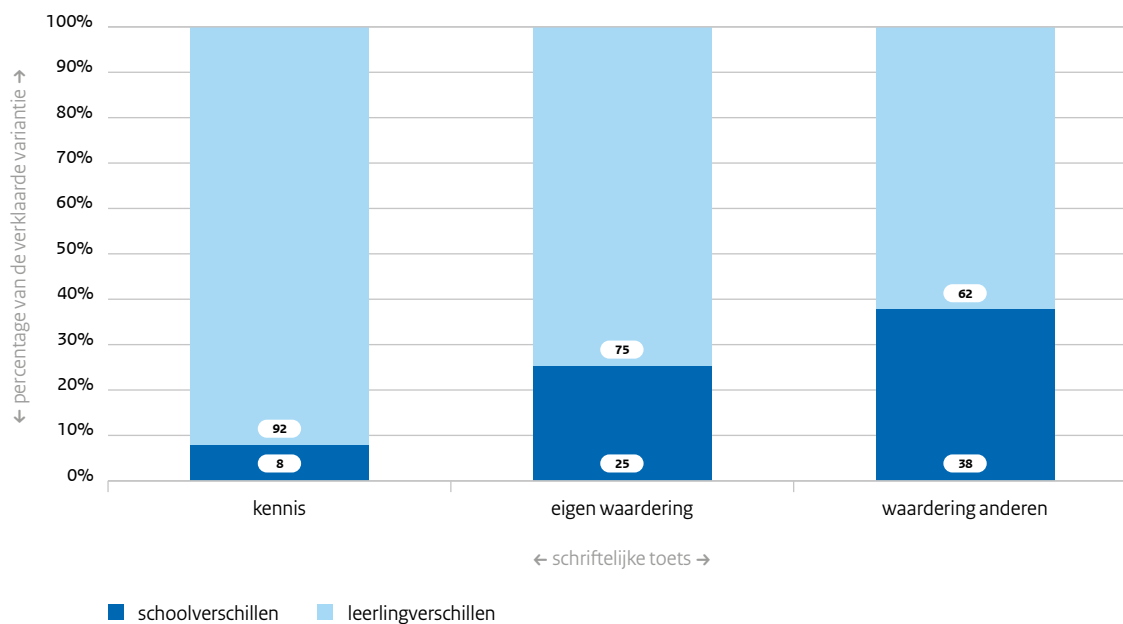
2.3 Verschillen verklaard

Om de werkelijke bijdrage van het onderwijsaanbod op de leerlingresultaten te beoordelen, moeten we rekening houden met verschillen in de leerlingenpopulatie tussen scholen. Dit betekent dat we moeten kijken naar verschillen in onderwijsaanbod, rekening houdend met het feit dat scholen leerlingen hebben met uiteenlopende achtergrondkenmerken. Daarnaast moeten we rekening houden met andere factoren die mogelijk verband houden met verschillen in prestaties op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Zo hebben bijvoorbeeld vrije scholen of Daltonscholen vaak al meer aandacht voor Kunstzinnige oriëntatie, wat terug te zien is in het onderwijsaanbod van en de leerlingenpopulatie op die scholen, of presteren leerlingen met een hoger verwacht brugklasniveau gemiddeld genomen hoger op allerlei kennistoetsen, mogelijk ook op die over cultureel erfgoed en kunst in het algemeen.

Om te achterhalen hoe gemiddelde leerlingprestaties verschillen tussen scholen met een verschillend aanbod is om te beginnen nagegaan hoeveel van de aangetroffen verschillen tussen leerlingen we kunnen toeschrijven aan scholen en hoeveel aan leerlingen. Deze zogenaamde multiniveau-analyses hebben we alleen voor de schriftelijke toetsen gedaan. De aantallen leerlingen die per school de afzonderlijke praktijkopdracht hebben gemaakt, waren te klein om dergelijke analyses te doen. In figuur 2.28 staat per toetsonderdeel aangegeven welk percentage van de verschillen tussen leerlingen (leerlingverschillen)

toe te schrijven is aan schoolkenmerken en welk percentage van de verschillen tussen leerlingen toe te schrijven is aan leerlingkenmerken.

Figuur 2.28 – Percentage verklaarde variantie op school- en leerlingniveau

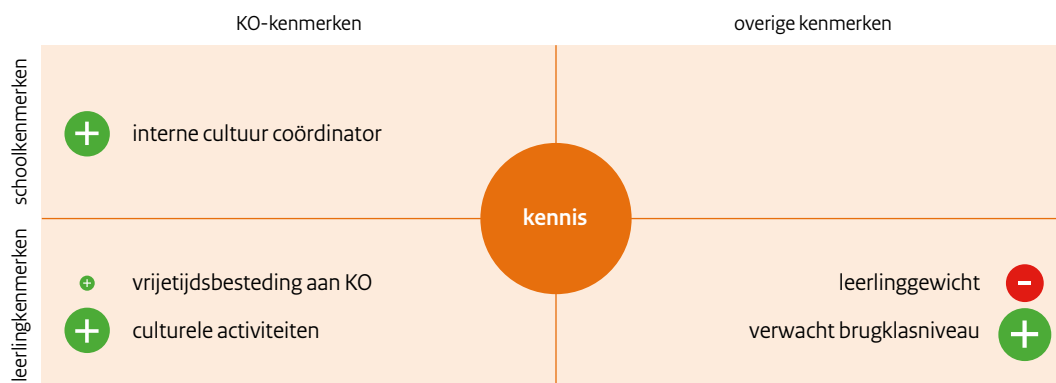


De verschillen tussen leerlingen op de kennistoets zijn hoofdzakelijk toe te schrijven aan individuele kenmerken. Slechts 8 procent van de waargenomen verschillen wordt veroorzaakt door schoolverschillen. Bij de vaardigheid om eigen waardering te onderbouwen en om de waardering van anderen te onderbouwen is de rol van de school opvallend veel groter. Respectievelijk een kwart (25%) en ruim een derde (38%) van de verschillen kunnen we daar toeschrijven aan kenmerken van de school. Doorgaans is het aandeel van de school dat verantwoordelijk is voor verschillen tussen leerlingen rond de 10 procent, de overige 90 procent wordt veroorzaakt door leerlingkenmerken.¹¹

Kennis – Voor scholen geldt dat de kennistoets beter is gemaakt als er een interne cultuurcoördinator is. Ook vrijetijdsbesteding in de vorm van kunstzinnige- en culturele activiteiten heeft een positieve uitwerking op het kennisniveau van de leerlingen. Op een school met een ICC'er hebben leerlingen gemiddeld twee antwoorden meer goed op de kennistoets dan op scholen zonder ICC'er. Vrijetijdsbesteding in de vorm van kunstzinnige activiteiten en het ondernemen van culturele activiteiten leidt tot gemiddeld één en twee antwoorden meer goed op de kennistoets. Toch hebben een verwacht havo- of vwo brugklasniveau en (het ontbreken van) een leerlinggewicht elk een grotere invloed op het kennisniveau van de leerlingen dan de zogenaamde kunstzinnige kenmerken. Zij leiden respectievelijk tot gemiddeld vier en twee antwoorden meer goed.

¹¹ Zo is bijvoorbeeld de bijdrage van de school aan verschillen op de eindtoets in lezen, taalverzorging en rekenen respectievelijk 11%, 11% en 9% (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Figuur 2.29 – Kenmerken van invloed op kennis



Eigen waardering – De vaardigheid om de eigen waardering te onderbouwen wordt voor een kwart bepaald door schoolkenmerken. We weten echter niet welke schoolkenmerken dit zijn. Als we rekening houden met verschillen tussen achtergrondkenmerken van leerlingen, levert geen enkel bevestigd aanbodkenmerk een bijdrage aan deze vaardigheid. De leerlingkenmerken in dit onderzoek maken wel uit. Vrijtijdsbesteding in de vorm van kunstzinnige activiteiten en een positieve leerervaring in groep 7 (volgens de leerling zelf) leiden tot een betere onderbouwing van de eigen waardering. Het verschil in beide gevallen ongeveer een halve opgave meer goed. Ook hier zijn andere kenmerken van de leerling van belang, namelijk verwacht brugklasniveau, geslacht en leerlinggewicht. De vaardigheid om de eigen waardering te onderbouwen is beter bij leerlingen die verwachten naar havo of vwo te gaan, bij meisjes en bij leerlingen zonder leerlinggewicht. Deze kenmerken leveren alle drie een grotere bijdrage – ongeveer een opgave meer goed – aan het kunnen onderbouwen van de eigen waardering dan de hiervoor genoemde leerlingkenmerken.

Figuur 2.30 – Kenmerken van invloed op eigen waardering



Waardering anderen – Ten slotte geldt ook voor het kunnen onderbouwen van de waardering van anderen, dat geen enkel door ons bevestigd aanbodkenmerk op schoolniveau van invloed is. Leerlingkenmerken zijn wel van belang. Zowel vrijetijdsbesteding in de vorm van kunstzinnige activiteiten, het ondernemen van culturele activiteiten en een positieve leerervaring in groep 7 hebben een positief effect op het kunnen onderbouwen van andermans waardering (respectievelijk 1; 2 en 1 opgave(n) meer goed). Het verwachte brugklasniveau en het geslacht van de leerling maken echter meer verschil: leerlingen die verwachten naar havo of vwo te gaan, en meisjes zijn beter in staat andermans waardering te onderbouwen (in beide gevallen twee opgaven meer goed).

Figuur 2.31 – Kenmerken van invloed op waardering anderen



Individuele tekenopdracht – Door de beperkingen in het onderzoeksdesign, konden per afzonderlijke school onvoldoende leerlingen de praktische opdrachten maken. Daarom is er bij de praktische opdrachten op een eenvoudiger manier¹² dan bij de schriftelijke toets, gekeken naar de invloed van de school- en leerlingkenmerken.

Het aanbod op scholen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie draagt niet bij aan een positievere beoordeling van de tekeningen. Voor de beoordeelde kwaliteit van de tekeningen maakt het wel uit of een school veel of weinig gewichtenleerlingen heeft. Op scholen met veel gewichtenleerlingen zijn de tekeningen lager beoordeeld dan op scholen met weinig gewichtenleerlingen. De tekeningen van de meisjes zijn gemiddeld hoger beoordeeld dan die van de jongens, net als de tekeningen van leerlingen die verwachten naar de havo of het vwo te gaan.

Figuur 2.32 – Effecten van school- en leerlingkenmerken op de beoordeling van de individuele tekenopdrachten



12 In plaats van een multiniveau-analyse hebben we een lineaire regressieanalyse uitgevoerd.

Groepsopdrachten muziek, dans/drama – Aanbodkenmerken op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie hebben weinig effect op de beoordeling van de groepsopdrachten wanneer rekening wordt gehouden met andere school- en leerlingkenmerken. Alleen als er sprake is van ten minste één leerkracht op de school die een opleiding op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie heeft genoten (kunstvakopleiding, minor/specialisatie kunst Pabo of anders) zijn de groepsopdrachten minder goed beoordeeld. Dit scheelt minder dan een half punt op de ankerschaal van 1 tot 9. Er zijn nog andere factoren die er toe doen: de tekeningen op scholen met veel gewichtenleerlingen zijn lager beoordeeld dan de tekeningen op scholen met weinig gewichtenleerlingen. Leerlingen die in hun vrije tijd kunstzinnige activiteiten ondernemen en daar ook les in hebben, evenals leerlingen met een positieve leerervaring in groep 7, en leerlingen die verwachten naar havo of vwo te gaan, zijn hoger beoordeeld, terwijl leerlingen die gedurende hun basisschoolloopbaan vertraging hebben opgelopen lager beoordeeld zijn.

Figuur 2.33 – Effecten van school- en leerlingkenmerken op de beoordeling van de groepsopdrachten muziek, dans/drama



2.4 Trends in prestaties in de afgelopen jaren

De leerlingprestaties die behaald zijn in de huidige peiling, zijn vergeleken met de leerlingprestaties die behaald zijn in de peilingen van 1996 (Beeldende vorming, Hermans, Van der Schoot, Sluiter & Verhelst, 2000) en van 1997 (Muziek, Van Weerden & Veldhuijzen, 2000). Deze vergelijking is mogelijk voor alle dertien (kennis)opgaven muziek en de (praktische) tekenopdracht 'een ondergrondse ontdekking'.

Kennisopgaven – De dertien muziekopgaven zijn over het geheel genomen slechter gemaakt in 2015-2016 dan in 1997.¹³ De opgaven betroffen steeds een muziekfragment met een meerkeuzevraag of een vraag naar de herkomst van de muziek, waarbij leerlingen de juiste plaats op een kaart van Europa of een wereldkaart moesten aangeven.

Bij de vergelijking tussen 2015-2016 en 1997 is er een duidelijk driedeling: drie opgaven zijn in 2015-2016 beduidend slechter gemaakt dan in 1997. Dit betreft opgaven waarin leerlingen in een pianostuk een terugkerende melodie moeten herkennen, muziek uit Turkije moeten herkennen en verschillende instrumenten als een wood block, een cow bell en een tamboerijn. Twee opgaven zijn daarentegen in 2015-2016 beter gemaakt. In deze opgaven moeten leerlingen aangeven wanneer ze een akoestische of een elektrische gitaar horen spelen en moeten ze muziek uit Spanje herkennen (zie ook figuur 2.34). De overige acht opgaven maakten de leerlingen in 2015-2016 een beetje slechter.

In figuur 2.34 zijn de vijf opgaven geselecteerd waarbij de verschillen tussen 2015-2016 en 1997 het grootst waren. De drie opgaven die in 2015-2016 slechter zijn gemaakt dan in 1997 zijn precies de 'moeilijkere' opgaven. De opgaven waarbij muziek uit Turkije herkend moest worden en waar een terugkerende melodie herkend moest worden, waren beide zelfs te moeilijk voor een hoogvaardige leerling. Bij de opgaven die in

¹³ Een significant negatief effect van -0,61. Volgens de indeling van Cohen (1988) is dit een matig effect.

Figuur 2.34 – Voorbeeldopgaven muziek

Opgave 5. Te moeilijk voor p90
Je hoort een muziekfragment.

Waar komt deze muziek vandaan? Vul het rondje in op het kaartje.



Antwoord: Turkije

- Ik weet het niet.

400

350

300

250

200

150

100

50

Opgave 4. Te moeilijk voor p90
Je hoort een melodie (3a).

Hoe vaak hoor je deze melodie in het muziekfragment, dat straks volgt?
Zet een kruisje elke keer als je de melodie hoort.
Je hoort eerst de melodie nog een keer (3a).
Nu volgt het hele fragment (3b).

1	2	3	4	5	6	7
x	x	x	x	x		
8	9	10	11	12	13	14

- Ik weet het niet.

Opgave 2. Te moeilijk voor p10; goede beheersing door p50
Je hoort een muziekfragment.

Waar komt deze muziek vandaan? Vul het rondje in op het kaartje.



Antwoord: Spanje

- Ik weet het niet.

250

200

150

100

50

Opgave 3. Te moeilijk voor p50; goede beheersing door p90
Je hoort een muziekfragment.

In welke volgorde beginnen de muziekinstrumenten te spelen? Zet een 1 bij het eerste instrument, een 2 bij de tweede, enzovoort. Je hoort het fragment twee keer.

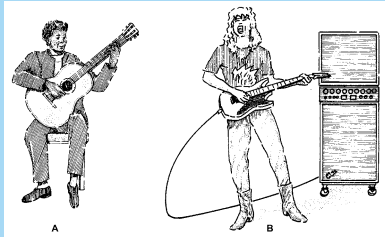


Antwoord: 1 = basgitaar, 2 = drums, 3 = woodblock, 4 = koebel (cow bell), 5 = tamboerijn

Opgave 1. Goede beheersing door p10
Je hoort een muziekfragment.

Twee gitaristen spelen een aantal korte stukjes.

Welke gitarist speelt er? Zet de juiste letter in het vakje telkens als een gitarist gaat spelen. A begint.



A	B	B	A	A
---	---	---	---	---

100

50

2015-2016 beter waren gemaakt dan in 1997, ging het om de wat makkelijkere opgaven. Met name de opgave om een akoestische of elektrische gitaar te herkennen, werd door vrijwel alle leerlingen goed beantwoord.

Praktische opdrachten – In 1996 is dezelfde tekenopdracht ‘Een ondergrondse ontdekking’ gegeven als bij de huidige peiling Kunstzinnige oriëntatie. Bij deze opdracht krijgen de leerlingen een verhaal voorgelezen. Vervolgens krijgen ze de opdracht een tekening te maken, waarin ze zo veel mogelijk laten zien van wat er in het verhaal gebeurt. De tekeningen zijn vervolgens beoordeeld aan de hand van vier ankertekeningen zoals ook bij monument en zelfportret het geval was. Tijdens de training van de beoordelaars zijn daarbij de volgende kenmerken voor beoordeling ter sprake gekomen, maar dit betrof geen stelselmatige aanpak:

- de mate waarin het verhaal overtuigend is uitgebeeld
- de volledigheid van de tekening
- de ruimtelijkheid
- de overtuigende ruimtelijke (driedimensionale) weergave van verschillende elementen van de voorstelling
- de sprekende weergave van handelingen en/of gezichtsuitdrukkingen
- de stofuitdrukking
- het handschrift, de techniek

Voor de ankertekeningen in figuur 2.35 geldt dat ankertekening 4 (positie H) het meeste voldoet aan bovengenoemde aspecten en ankertekening 1 (positie B) het minste.

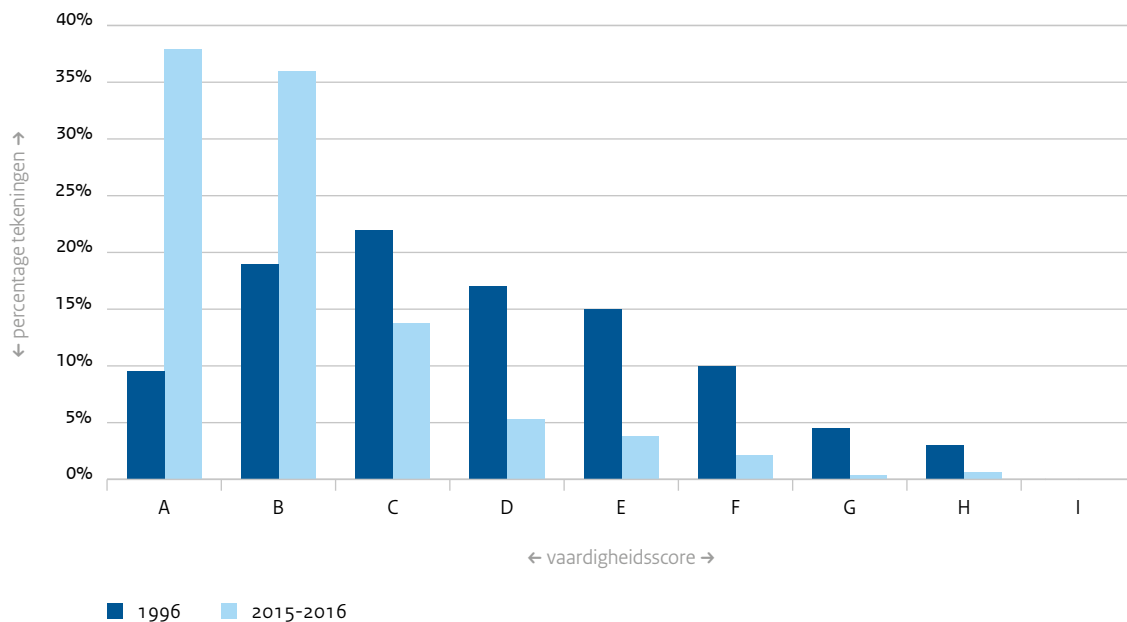
Figuur 2.35 – Ankertekeningen behorende bij opdracht een ondergrondse ontdekking



In 1996 was de beoordeling van de tekeningen al niet gelijkelijk verdeeld over de beoordelingscategorieën. Veel van de 972 beoordeelde tekeningen scoorden toen laag op de ankerschaal. In 2015-2016 is die verdeling nog meer uitgesproken, zoals te zien is in figuur 2.36 met een vergelijking van de percentages tekeningen per beoordelingscategorie in 1996 en 2015-2016.

De kwaliteit van de tekeningen in 2015-2016 is in het algemeen aanmerkelijk lager beoordeeld dan in 1996. Dat komt onder andere doordat leerlingen in 2015-2016 veel meer afzonderlijke elementen tekenen in plaats van het volledige verhaal. Leerlingen tekenen bovendien schematischer, zonder de omgeving of meer details verder in te vullen.

Figuur 2.36 – Percentage tekeningen per beoordelingscategorie een ondergrondse ontdekking



Voor zowel de theoretische muziekopdrachten als de praktische tekenopdracht geldt dat deze in 1996/1997 beter zijn gemaakt dan in 2015-2016. Mogelijk ligt dat aan het veranderde onderwijsaanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Het aantal vakdocenten is bijvoorbeeld teruggelopen, zoals voor muziek. Een alternatieve verklaring hiervoor is dat de beoordelingscriteria niet passen bij de huidige tijdgeest. Leerlingen blijken schematischer te tekenen, terwijl die manier van tekenen geen onderdeel uitmaakt van de beoordelingscriteria. Ook is het onderwijs op de pabo's in de verschillende disciplines voor Kunstzinnige oriëntatie veranderd. Binnen het pabocurriculum is bijvoorbeeld het 'bordtekenen' en het leren tekenen in perspectief geen onderdeel meer. Verder zijn de 'Kerndoelen Primair Onderwijs' voor muziek en voor beeldend in 2015-2016 minder specifiek omschreven en minder technisch van aard dan tijdens het peilingsonderzoek in 1996 en 1997. Ten slotte is de focus in het basisonderwijs meer komen te liggen op taal en rekenen, mogelijk ten koste van aandacht voor Kunstzinnige oriëntatie.





3 Onderwijsaanbod en leerlingprestaties op voorhoedescholen

Bij de peiling Kunstzinnige oriëntatie zijn naast de groep representatieve scholen ook twintig voorhoedescholen bezocht. Voorhoedescholen zijn scholen die zich al enkele jaren profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie of die binnen hun curriculum relatief veel tijd inrichten voor kunstzinnige activiteiten (Regtvoort e.a., 2016).

De scholen zijn geselecteerd op basis van de onderstaande vier criteria.¹⁴ Daarbij moesten ze voldoen aan zowel criterium 1 én 2 als aan criterium 3 óf 4.

- 1 De school profileert zich als een school die 'Cultuureducatie met Kwaliteit' biedt, dat wil zeggen onderwijs dat gericht is op het bereiken van de kerndoelen binnen het leergebied Kunstzinnige oriëntatie;
- 2 De school heeft een samenhangend, structureel lesprogramma – *met aandacht voor het creatieve proces* – op ten minste een van de vier kunstdisciplines;
- 3 De school heeft een vakleerkracht op een of meerdere kunstdisciplines;
- 4 De school werkt structureel samen met kunstenaars en/of een culturele instelling.

De resultaten van leerlingen op de voorhoedescholen en het onderwijsaanbod zijn op dezelfde wijze in kaart gebracht als bij de groep scholen die representatief is voor alle scholen in Nederland. Er zijn in het peilingsonderzoek niet veel voorhoedescholen bezocht. Uitschieters in de groep voorhoedescholen hebben daardoor een grotere invloed dan uitschieters in de groep representatieve scholen. Bovendien is de geselecteerde groep voorhoedescholen niet per definitie representatief voor alle voorhoedescholen in Nederland. Daarom is het niet mogelijk om harde uitspraken te doen over absolute verschillen tussen voorhoedescholen en de groep scholen die representatief is voor alle scholen in Nederland. De leerresultaten en het onderwijsaanbod van voorhoedescholen worden daarom alleen in beschrijvende zin weergegeven. Als leerresultaten en onderwijsaanbod niet opvallend afwijken van de groep representatieve scholen, laten we vermelding daarvan achterwege. Ook in de monitor Cultuuronderwijs (Kruiter e.a., 2016) is een aparte groep scholen onderzocht die het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' voeren. Deze groep is echter onvergelykbaar met de groep voorhoedescholen in dit peilingsonderzoek en zullen we hier niet verder in de vergelijking meenemen.

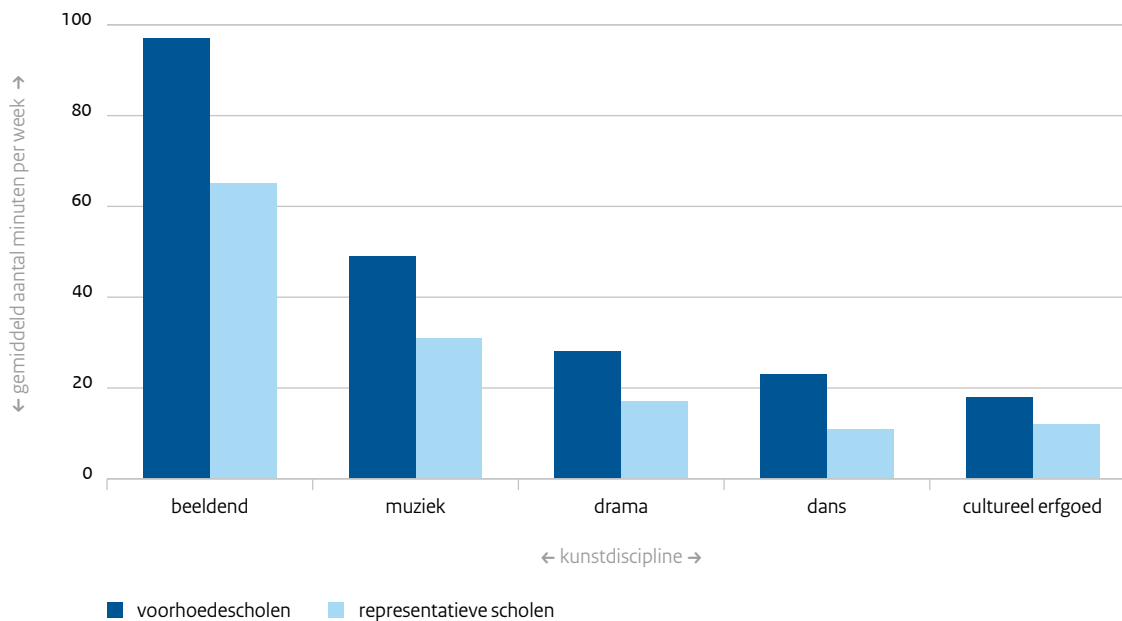
¹⁴ Deze criteria zijn afkomstig uit het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' en/of afgeleid van de indicatoren in de Monitor cultuuronderwijs (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & van der Grinten, 2015)

3.1 Onderwijsaanbod op voorhoedescholen

Inbedding in het curriculum – Een van de selectiecriteria van de voorhoedescholen was dat de school zich profileert op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. 75 procent van de voorhoedescholen heeft in de vragenlijst aangegeven zich op enige wijze te profileren. Een kwart van de voorhoedescholen (vijf van de twintig) gaf aan zich niet te profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Aangezien deze profilering een van de selectiecriteria is, is het de vraag hoe dit resultaat valt te duiden. Wellicht is de vraag hier anders geïnterpreteerd.¹⁵ Van de representatieve scholen zei 70 procent zich niet te profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie.

Het aantal minuten dat de voorhoedescholen in het curriculum inruimen voor Kunstzinnige oriëntatie is gemiddeld 45 minuten meer dan bij de representatieve scholen. Een uitzondering hierop is de kleuterbouw (groep 1 en 2). Daar is de gemiddeld bestede tijd van voorhoede- en representatieve scholen ongeveer gelijk (respectievelijk 133 en 136 minuten). De voorhoedescholen verschillen onderling flink in de gemiddelde tijd die ze besteden aan Kunstzinnige oriëntatie in de groepen 3 tot en met 8. Twee scholen besteden hier gemiddeld één uur per week aan, een andere school besteedt gemiddeld elf uur per week aan Kunstzinnige oriëntatie. Deze vrije school heeft dan ook aangegeven evenveel aandacht aan kunst en ambacht te besteden als aan de cognitieve ontwikkeling. Naar discipline (cultureel erfgoed, dans, drama, muziek, beeldend) is het patroon vergelijkbaar met dat van de representatieve scholen (zie figuur 3.1). De voorhoedescholen besteden gemiddeld meer minuten per week aan alle disciplines. De groepen 1 tot en met 8 zijn hierin samengenomen.

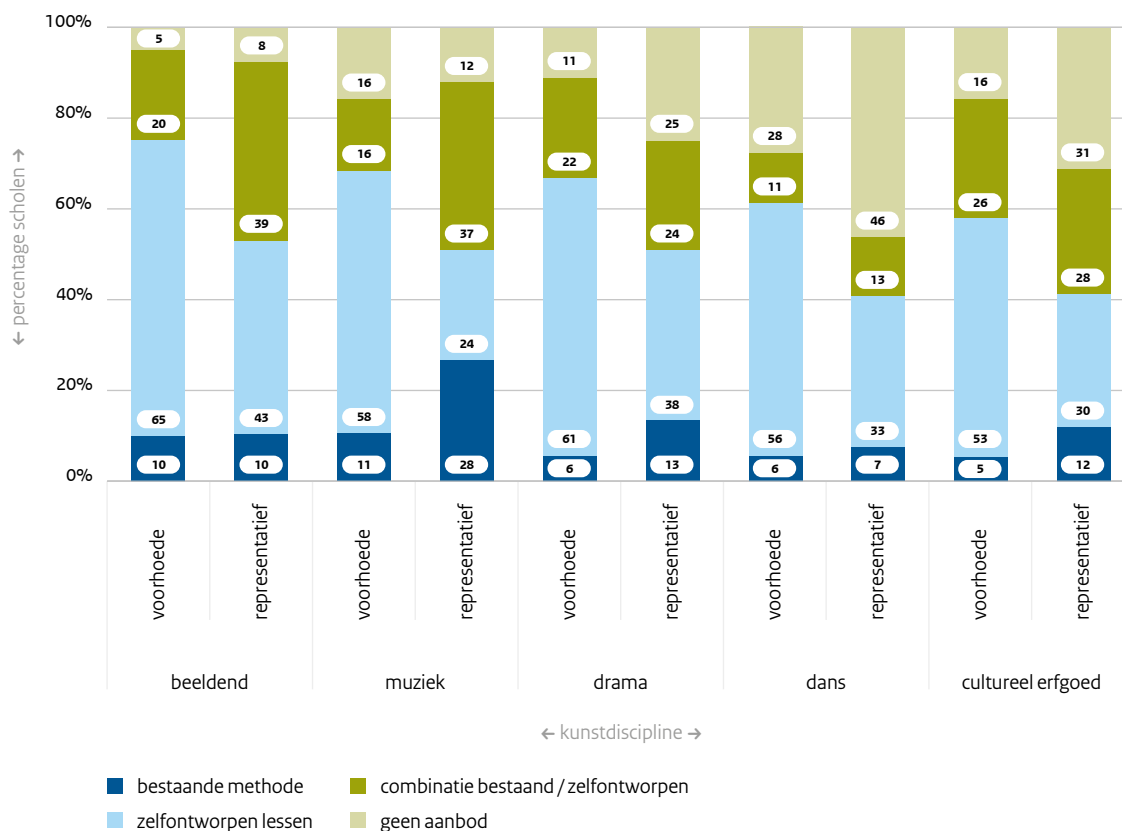
Figuur 3.1 – Aantal minuten besteed aan disciplines Kunstzinnige oriëntatie, gemiddeld over de groepen 1 tot en met 8 (n voorhoedescholen=11-14, n representatieve scholen=63-77)



¹⁵ Voorhoedescholen moesten bevestigend antwoorden op de vraag in de criterialijst voor de selectie 'De school profileert zich als een school die 'Cultuureducatie met Kwaliteit' biedt, d.w.z. onderwijs dat gericht is op het bereiken van de kerndoelen binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie', anders zouden ze niet geselecteerd zijn. Vijf voorhoedescholen hebben bij het invullen van de vragenlijst over hun aanbod aangegeven zich niet te profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de persoon die de vragenlijst heeft ingevuld niet dezelfde is als de persoon die het criterialijstje heeft ingevuld, en profileren anders/strikter opvat (bijvoorbeeld wel of niet naar buiten toe).

Methodegebruik, leermiddelen, volg- en evaluatiesystematiek – Er zijn opvallende verschillen tussen voorhoedescholen en de groep representatieve scholen in het methodegebruik. De groep representatieve scholen gebruikt bijvoorbeeld bij bijna alle disciplines vaker bestaande methoden dan voorhoedescholen. Ook de combinatie van een bestaande methode met zelfontworpen lessen komt gemiddeld vaker voor binnen de groep representatieve scholen dan op voorhoedescholen. De voorhoedescholen maken vooral veel gebruik van zelfontworpen lessen. Voor alle disciplines geldt dit voor ten minste de helft tot 65 procent van de voorhoedescholen. Ook blijft het aandeel voorhoedescholen dat aangeeft geen enkele methode of zelfontworpen les te gebruiken beperkt. Bij dans geven de scholen het vaakst aan (bijna 28% van de scholen) geen bestaande methode en geen zelfontworpen les te gebruiken (vijf van de achttien scholen, zie ook figuur 3.2).

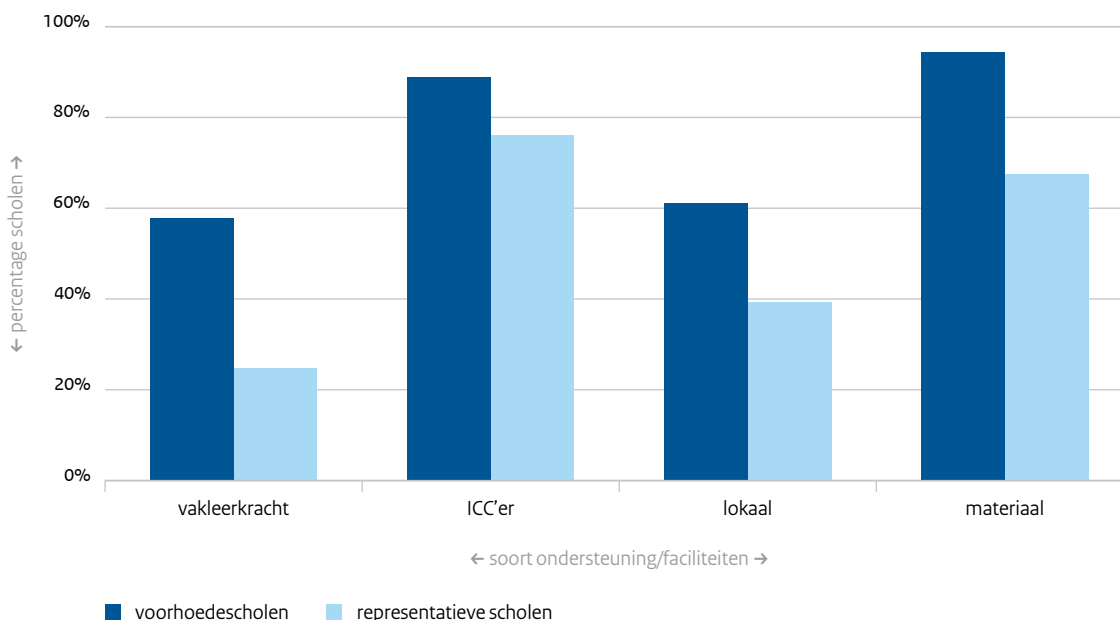
Figuur 3.2 – Methodegebruik per discipline, voorhoedescholen en representatieve scholen
(n voorhoedescholen=20, n representatieve scholen=117)



Bijna 80 procent van de voorhoedescholen volgt de vorderingen van zijn leerlingen op het gebied van Kunstsinnige oriëntatie. Dit was 53 procent onder de representatieve scholen. De meest voorkomende wijze waarop voorhoedescholen hun leerlingen volgen, is door middel van een portfolio (53%). Van de voorhoedescholen die de vorderingen van de leerlingen volgen, geven vervolgens twee scholen aan ook ondersteuning te bieden bij achterblijvende resultaten (10%).

Ondersteuning en faciliteiten – Als het gaat om ondersteuning en faciliteiten hebben de voorhoedescholen op alle onderscheiden gebieden een voorsprong op de representatieve scholen. Deels is dat niet verwonderlijk. De voorhoedescholen zijn onder meer geselecteerd op deze voorsprong, bijvoorbeeld op de aanwezigheid van één of meer vakdocenten voor een van de (kunst)disciplines.¹⁶ Vakdocenten zijn dan ook op 59 procent van de voorhoedescholen aanwezig. Interne cultuurcoördinatoren, die ook al bij veel van de representatieve scholen zijn aangesteld, zijn ook op de meeste voorhoedescholen aanwezig. Bijna 90 procent van de voorhoedescholen heeft een ICC'er. Ten slotte beschikt 60% van de voorhoedescholen over een apart lokaal voor Kunstzinnige oriëntatie en geven de meeste voorhoedescholen aan over voldoende materialen te beschikken.

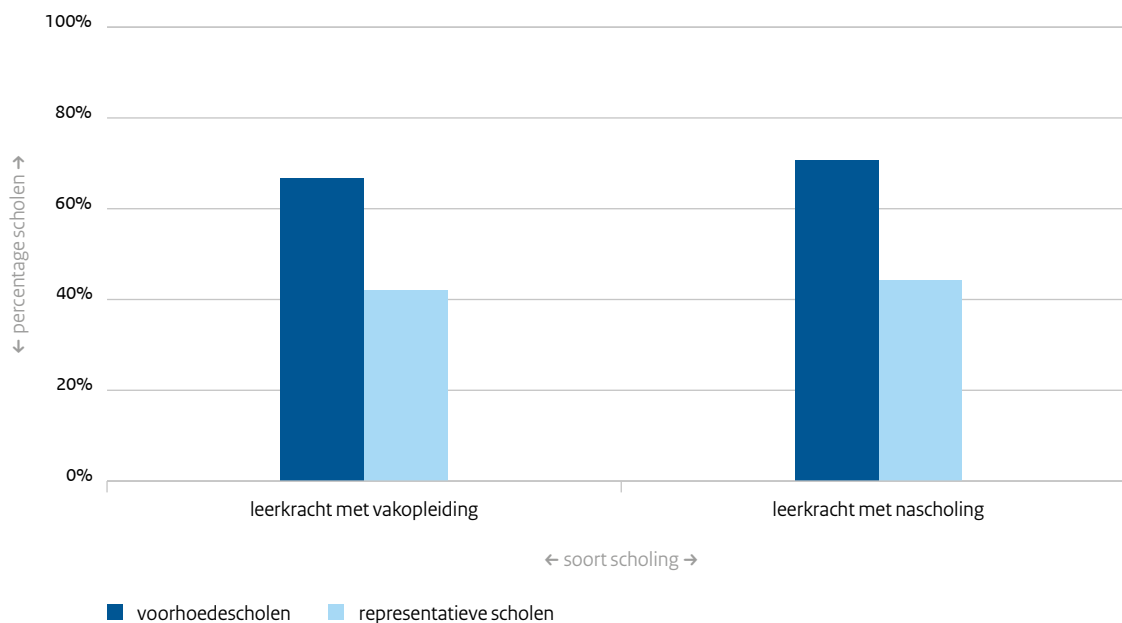
Figuur 3.3 – Ondersteuning en faciliteiten op voorhoedescholen en representatieve scholen
(n voorhoedescholen=18-19, n representatieve scholen=117)



Scholing leerkrachten – Op de voorhoedescholen zijn meer leerkrachten met een vakopleiding en hebben meer leerkrachten nascholing op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie gevolgd dan op de representatieve scholen. In beide gevallen is dit rond de 70 procent op de voorhoedescholen en rond de 40 procent op de representatieve scholen (zie figuur 3.4).

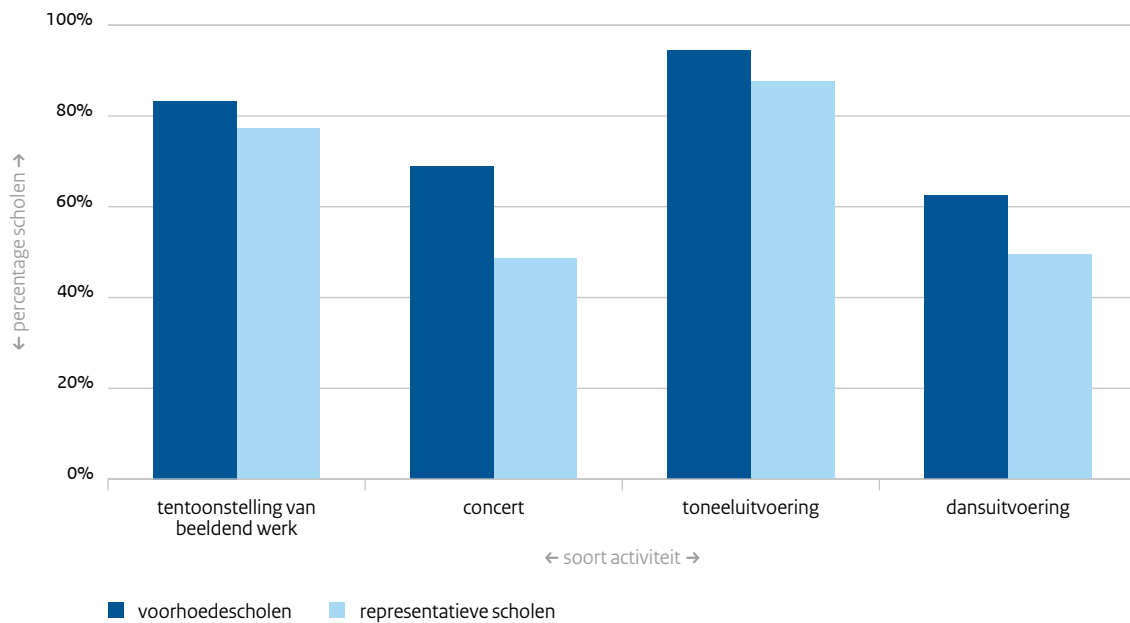
¹⁶ Dit was overigens geen verplichte eis; het alternatief was dat de school structureel samenwerkt met een kunstenaar of culturele instelling.

Figuur 3.4 – Scholing leerkrachten op voorhoedescholen en representatieve scholen
(n voorhoedescholen=18, n representatieve scholen=112)

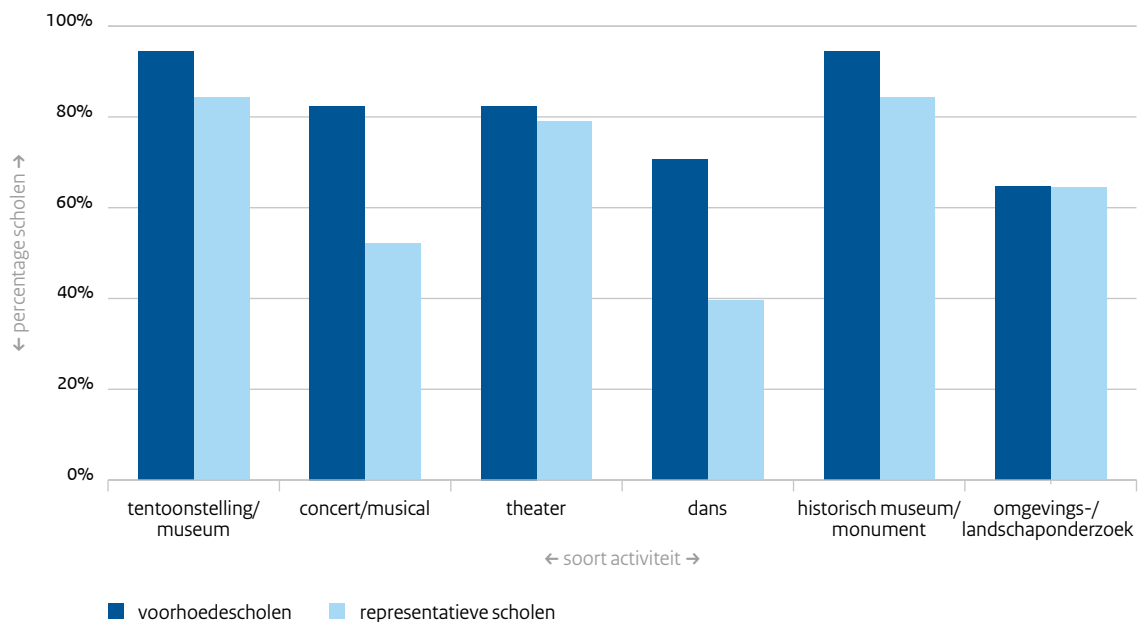


Kunstzinnige activiteiten op en buiten school – Als het gaat om het organiseren van kunstzinnige activiteiten op en rond de school, dan verschillen voorhoedescholen en representatieve scholen niet veel van elkaar. Bijna alle scholen, voorhoede én representatief, maken gebruik van externe diensten voor de lessen Kunstzinnige oriëntatie. Een kwart tot een derde van de scholen organiseert kunstzinnige activiteiten buiten de reguliere lestijd. En bijna alle scholen organiseren kunstzinnige activiteiten op en buiten de school. Verschillen tussen voorhoedescholen en de representatieve scholen zijn eerder te vinden in de invulling van de activiteiten. In de figuren 3.5 en 3.6 valt op dat de voorhoedescholen met name in de disciplines muziek en dans meer activiteiten op en buiten de school organiseren.

Figuur 3.5 – Activiteiten op de school: voorhoedescholen en representatieve scholen
(n voorhoedescholen=16-18, n representatieve scholen=111-114)



Figuur 3.6 – Activiteiten buiten de school: voorhoedescholen en representatieve scholen
(n voorhoedescholen=16-18, n representatieve scholen=111-115)



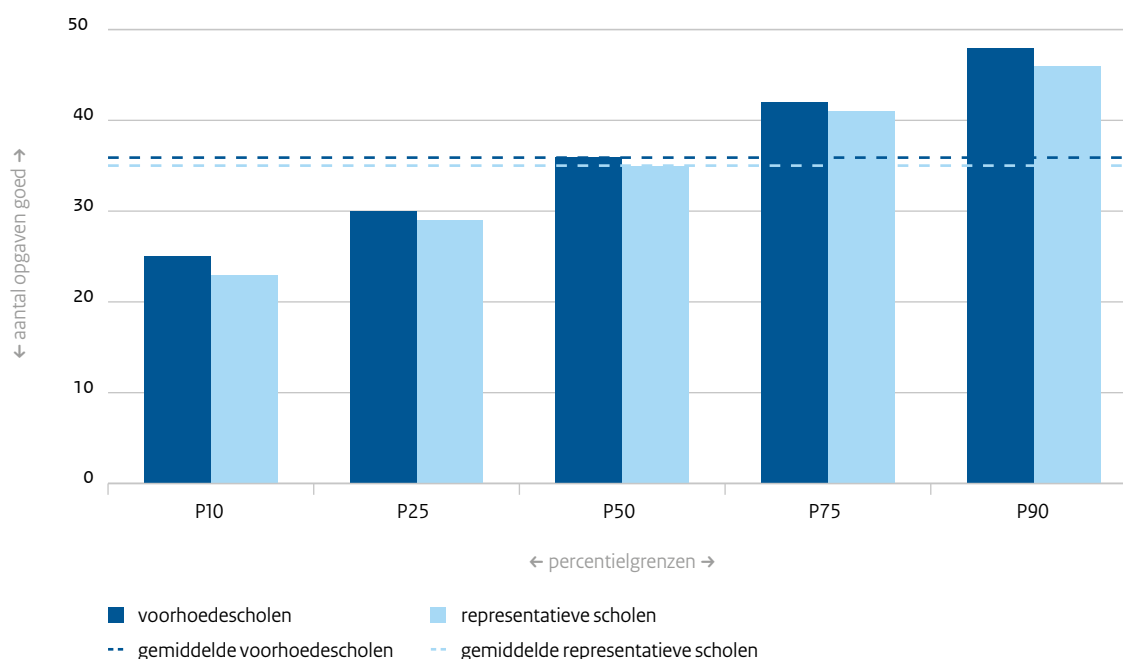
De voor dit onderzoek geselecteerde voorhoedescholen hebben een duidelijk meer uitgesproken aanbod op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie dan de groep representatieve scholen. Deels zijn ze hier ook op geselecteerd. De voorhoedescholen besteden meer lestijd aan de verschillende disciplines binnen Kunstzinnige oriëntatie en ontwerpen vaker zelf de lessen voor de verschillende disciplines dan de representatieve scholen. Voorhoedescholen hebben vaker dan de groep representatieve scholen een vakleerkracht, een interne cultuurcoördinator, een lokaal voor activiteiten op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie en voldoende materialen. Ook hebben ze meer geschoolde leerkrachten op kunstzinnig vlak. Ten slotte organiseren voorhoedescholen meer kunstzinnige activiteiten op en buiten de school.

3.2 Prestaties van leerlingen op voorhoedescholen

De prestaties van de leerlingen op voorhoedescholen worden in deze paragraaf vergeleken met die van de leerlingen op de representatieve scholen. Een toetsing van deze verschillen is achterwege gelaten, omdat de twee groepen te ongelijksoortig in aantal zijn en omdat de groep voorhoedescholen in dit onderzoek een niet-representatieve selectie is van alle mogelijke voorhoedescholen. Dit betekent dat de beschreven verschillen tussen de twee groepen scholen niet hoeven te gelden voor alle voorhoedescholen.

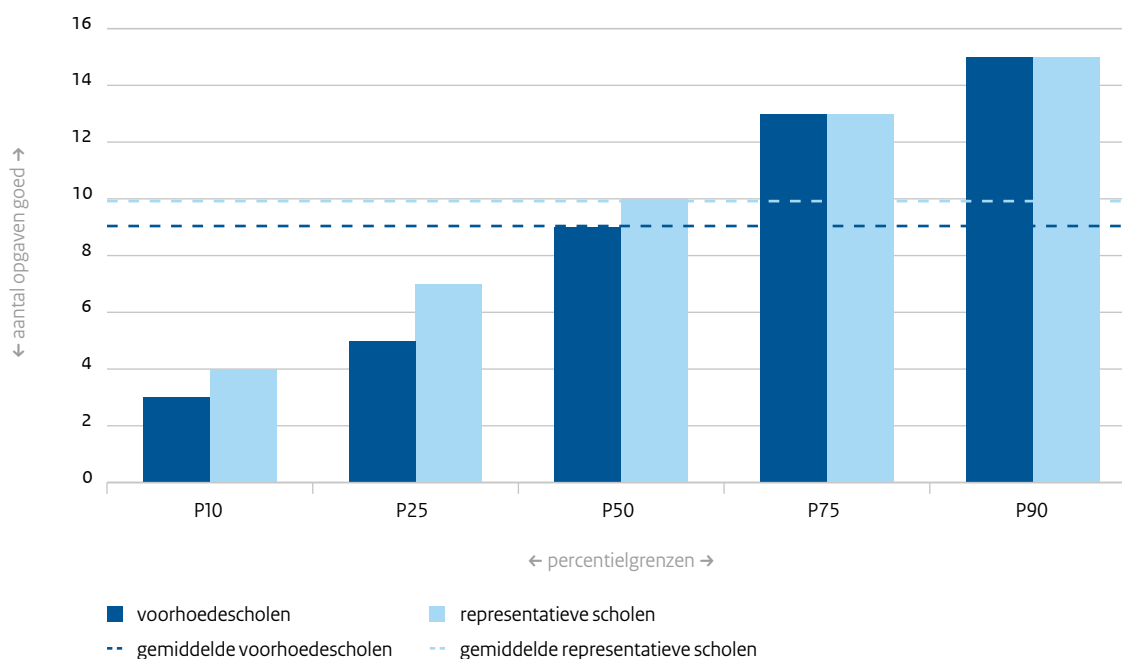
Kennis, eigen waardering en waardering anderen – In dit onderzoek presteren leerlingen op de voorhoedescholen iets hoger op de kennistoets, maar minder hoog op het kunnen onderbouwen van hun eigen waardering en die van anderen dan de leerlingen van de representatieve scholen.

Figuur 3.7 – Percentielverdeling en gemiddelde van leerlingen op voorhoede en representatieve scholen naar goede antwoorden op de kennistoets (n voorhoedescholen=486, n representatieve scholen=3170)



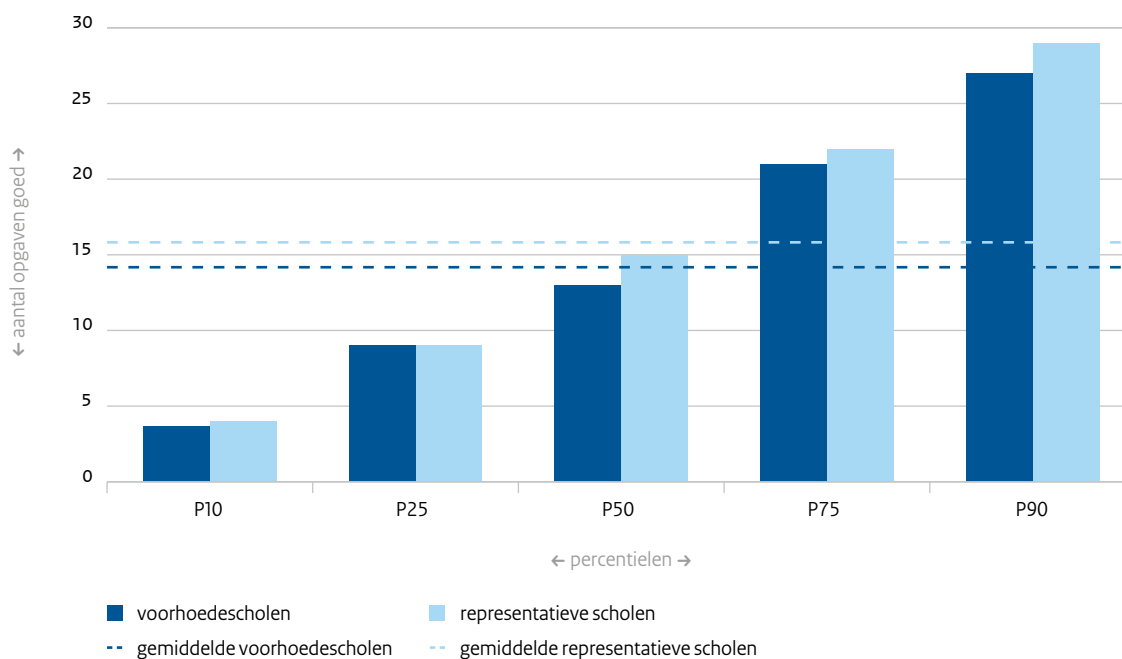
Gemiddeld hebben de leerlingen van de voorhoedescholen 36 van de 66 opgaven goed beantwoord. De leerlingen van de representatieve scholen hebben gemiddeld 35 opgaven goed (zie figuur 3.7). Het verschil tussen de leerlingen van voorhoede en representatieve scholen is consistent over de verschillende vaardigheidsgroepen heen: zowel de laagvaardige (percentielgrens 10) als de hoogvaardige leerlingen (percentielgrens 90) op de voorhoedescholen hebben gemiddeld ongeveer één vraag meer juist beantwoord.

Figuur 3.8 – Percentielverdeling en gemiddelde van leerlingen op voorhoede en representatieve scholen naar goede antwoorden op de toets eigen waardering (n voorhoedescholen=486, n representatieve scholen=3170)



In dit onderzoek hebben leerlingen van de voorhoedescholen gemiddeld één opgave minder goed op de toets eigen waardering dan leerlingen van de representatieve scholen (zie figuur 3.8). Opvallend is dat dit verschil alleen geldt voor de laagvaardige en middelvaardige leerlingen. De 10 procent laagst scorende leerlingen van de voorhoedescholen heeft op de toets eigen waardering drie of minder opgaven goed, op de representatieve scholen zijn dat vier of minder opgaven. Voor de 10 procent leerlingen met de hoogste score (percentielgrens 90) is er geen verschil tussen voorhoedescholen en representatieve scholen. Beide groepen leerlingen beantwoorden van de zeventien opgaven vijftien of meer opgaven goed.

Figuur 3.9 – Percentielverdeling en gemiddelde van leerlingen op voorhoede en representatieve scholen naar goede antwoorden op de toets waardering anderen (n voorhoedescholen=486, n representatieve scholen=3170)



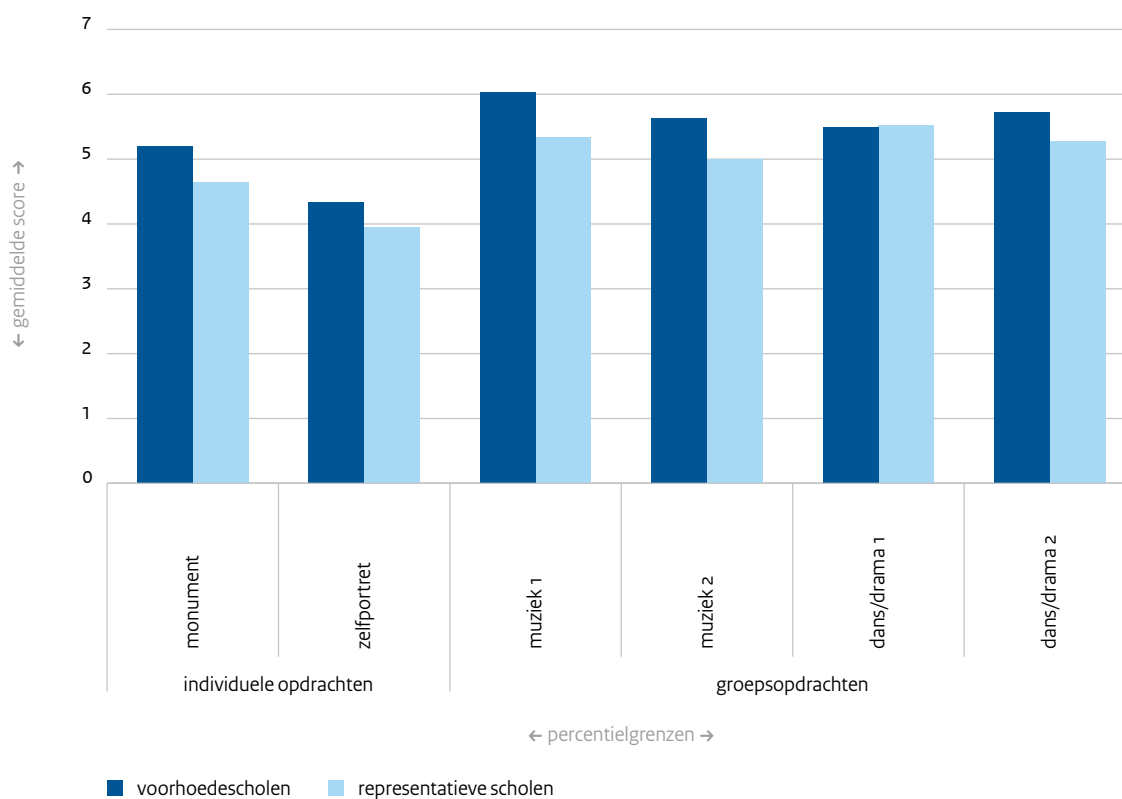
Ook op de toets waardering anderen hebben leerlingen van representatieve scholen in dit onderzoek meer opgaven goed dan leerlingen van de voorhoedescholen. Het verschil tussen de twee groepen scholen is bijna twee opgaven. Bij de toets waardering anderen lijken de verschillen tussen de groepen hoogvaardige leerlingen van beide groepen scholen groter. Het gemiddelde verschil tussen de groepen laagvaardige leerlingen (percentielgrens 10) is nog geen halve opgave. Het verschil tussen de twee groepen hoogvaardige leerlingen (percentielgrens 90) is daarentegen bijna twee opgaven.

Bij een vergelijking tussen leerlingen van voorhoedescholen en leerlingen van representatieve scholen zijn de verschillen op de drie schriftelijke toetsen niet groot. Het maakt voor de prestaties van de leerlingen nauwelijks uit of ze op een van de voorhoedescholen in dit onderzoek zitten of op een representatieve school. Bij de twee toetsen eigen waardering en waardering anderen presteren de leerlingen van de representatieve scholen zelfs iets hoger dan leerlingen van de voorhoedescholen. Mogelijk leveren andere schoolkenmerken dan het onderwijsaanbod in Kunstzinnige oriëntatie een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van deze vaardigheden. Te denken valt dan aan aandacht op de school voor argumenteren en discussiëren, begrijpend lezen, of jezelf presenteren.

Praktische opdrachten – De uitvoering van de praktische opdrachten is in bijna alle gevallen hoger beoordeeld voor leerlingen van voorhoedescholen dan voor leerlingen van representatieve scholen, maar de verschillen zijn klein (zie figuur 3.10). Voor de twee individuele tekenopdrachten geldt dat leerlingen van de voorhoedescholen in dit onderzoek ongeveer een halve punt hoger scoren dan leerlingen van de representatieve scholen. Dat is het verschil tussen bijvoorbeeld een vaardigheidsniveau gelijk aan een ankertekening of een vaardigheidsniveau tussen die ankertekening en de daaropvolgende.

Bij de groepsopdrachten valt op dat de verschillen tussen voorhoedeschoolleerlingen en leerlingen van representatieve scholen bij de muziekopdrachten groter zijn dan bij de dans-/dramaopdrachten. Het gemiddelde verschil over de twee muziekopdrachten samen is 0,66 punt, terwijl dit voor de dans-/dramaopdrachten 0,20 punt is. Daarbij is een van de twee opdrachten voor dans/drama iets lager beoordeeld bij leerlingen van voorhoedescholen dan bij leerlingen van de groep representatieve scholen. Eén punt verschil is vergelijkbaar met bijvoorbeeld het verschil tussen ‘zeer hoog’ en ‘hoog’ op een van de beoordelingsfactoren samenspel/dans- en speltechniek, zeggingskracht of de bijdrage van de leerling aan het groepsproces.

Figuur 3.10 – Gemiddelde score op de uitvoering van de praktische opdrachten, leerlingen van voorhoedescholen en representatieve scholen (n voorhoedescholen=60-77, n representatieve scholen=427-474)



Het verschil in beoordeling van de fasen oriënteren en evalueren is verwaarloosbaar en is de ene keer iets ten gunste van leerlingen van de voorhoedescholen en de andere keer iets ten gunste van leerlingen van representatieve scholen. Het grootste verschil is 0,30 (oriëntatie groepsopdracht dans/drama: aantal verzonden handelingen (maximaal 5) van de machine). In de fase onderzoeken zijn er enkele grotere verschillen. Dit betreft beide individuele tekenopdrachten en de dans/drama groepsopdrachten. Bij de tekenopdrachten zijn de schetsen van de leerlingen van voorhoedescholen in de fase onderzoeken hoger beoordeeld dan de schetsen van leerlingen van representatieve scholen. Bij beide groepsopdrachten was het gemiddeld aantal onderzochte handelingen van de machine groter bij leerlingen van de voorhoedescholen dan die van de representatieve scholen.

De uitvoering van de praktische opdrachten is voor bijna iedere opdracht hoger beoordeeld voor leerlingen van de voorhoedescholen dan die van de representatieve scholen. Mogelijk is er hier toch sprake van aanbodkenmerken op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie die prominenter op voorhoedescholen aanwezig zijn, waardoor leerlingen op deze scholen hoger worden beoordeeld op hun tekenvaardigheden en hun vaardigheden een klankstuk of voorstelling uit te voeren.

DEEL C

Achtergrond van de peiling





1 Doel en werkwijze van de peiling Kunstzinnige oriëntatie

1.1 De peiling Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016

Het is belangrijk om zicht te hebben op de resultaten van leerlingen, de ontwikkeling in die resultaten over de tijd en de relatie van de resultaten met het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld aanbod, onderwijstijd, didactisch handelen). Dit geldt voor kerndoelen zoals taal en rekenen, maar ook voor de kerndoelen met betrekking tot Kunstzinnige oriëntatie die in deze peiling aan de orde komen.

De peiling Kunstzinnige oriëntatie heeft plaatsgevonden in het schooljaar 2015-2016. Het instrumentarium voor de peiling Kunstzinnige oriëntatie is ontwikkeld door Cito (Cito, 2016). De data voor deze peiling zijn verzameld door het Kohnstamm Instituut (Regtvoort e.a., 2016). De dataverzameling heeft plaatsgevonden in de periode van eind oktober tot begin december 2015. Aan de peiling hebben 152 scholen in Nederland deelgenomen, waarvan een representatieve steekproef van 132 scholen (3.304 leerlingen) en een steekproef van 20 voorhoedescholen¹⁷ (505 leerlingen). De verdelingen van de leerlingen¹⁸ en scholen¹⁹ naar achtergrondkenmerken staan in het technisch rapport behorende bij deze rapportage (Regtvoort e.a., 2016).

Het doel van de peiling van Kunstzinnige oriëntatie was om op dit gebied het niveau te bepalen van de kennis en de vaardigheden van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs. De Kerndoelen Primair Onderwijs 54, 55 en 56 waren het centrale uitgangspunt voor de constructie van het toetsinstrumentarium (Greven & Letschert, 2006).

- 54** De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55** De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56** De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

¹⁷ Voorhoedescholen zijn scholen die zich al enkele jaren profileren op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie of die binnen hun curriculum relatief veel tijd inrichten voor kunstzinnige activiteiten (Regtvoort e.a., 2016). De criteria om te bepalen of scholen daadwerkelijk beschouwd konden worden als voorhoedescholen, zijn afkomstig uit het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' en/of afgeleid van de indicatoren die in de monitor cultuuronderwijs (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & van der Grinten, 2015) gebruikt zijn om de koplopers op het gebied van cultuureducatie te onderscheiden van de volgers en achterblijvers.

¹⁸ De verdeling naar geslacht en percentage gewichtenleerlingen van de deelnemende groep 8-leerlingen wijkt niet significant af van de landelijke populatie van groep 8-leerlingen. Van de overige achtergrondkenmerken zijn geen landelijke gegevens op leerlingniveau beschikbaar.

¹⁹ De steekproef van representatieve scholen is na toetsing representatief gebleken naar de schoolkenmerken percentage gewichtenleerlingen, schoolgrootte, stedelijkheid, denominatie, toezichtarrangement, G4/overige gemeenten en regio.

1.2 Van domeinbeschrijvingen naar toetsdoelen en instrument

De domeinbeschrijving van SLO vormt het brede kader voor de inrichting van de peiling Kunstzinnige oriëntatie (Van Tuinen, 2015). Uitgangspunt voor de domeinbeschrijving zijn de kerndoelen primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006). Tevens is het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/>) als richtinggevend kader gehanteerd.

De kerndoelen en de domeinbeschrijving die de SLO voor de peiling Kunstzinnige oriëntatie heeft opgesteld, geven richting aan het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie. Het betreft geen toetsbare prestatie-standaarden die aangeven wat de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs precies moeten kunnen (Cito, 2016). Nadere afbakening en prioritering van het domein heeft plaatsgevonden tijdens een valideringsbijeenkomst.

Het uiteindelijke instrumentarium – Op basis van de domeinbeschrijving van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs en de valideringsbijeenkomst, is het toetsinstrumentarium voor de peiling Kunstzinnige oriëntatie ontwikkeld. In de peiling Kunstzinnige oriëntatie is voor een relatief nieuwe benadering van het gebied gekozen, namelijk de procesgerichte benadering zoals uitgewerkt in het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie van de SLO. Naast instrumenten voor het meten van kennisaspecten, zijn ook instrumenten voor het meten van de ontwikkeling van houding en vaardigheden ontwikkeld.

Aanvullende kaders – Bij de toetsconstructie diende de toetsontwikkelaar ook rekening te houden met een aantal aanvullende kaders die vooraf door de inspectie waren gesteld. Zo mocht de afname van het toetsinstrumentarium maximaal anderhalf uur in beslag nemen om de belasting van scholen te beperken. Tevens diende het instrumentarium deels (maximaal 10%) uit ankeropgaven (opgaven die ook bij eerdere peilingen zijn afgenomen) te bestaan om vergelijking met het verleden mogelijk te maken. De te ontwikkelen opgaven dienden in combinatie met ankeropgaven uit de eerder door Cito uitgevoerde peilingen de opgavenset te vormen, die in zijn geheel de prestaties op de kerndoelen omvat.

1.3 De instrumenten

Cito heeft, in opdracht van de inspectie, de meetinstrumenten voor deze peiling ontwikkeld. Drie externe deskundigen hebben hun oordeel gegeven over het concept- en definitieve instrumentarium. Gedetailleerde informatie over de instrumentontwikkeling en de kwaliteit van het instrumentarium is na te lezen in de technische rapportage hierover (Cito, 2016). Het instrumentarium van de peiling Kunstzinnige oriëntatie dat is afgenomen bij de leerling, bestond uit een schriftelijke toetsing (schriftelijke toets en leerlingvragenlijst) en praktische opdrachten.

Schriftelijke toets

De schriftelijke toets bestond uit twee onderdelen: een onderdeel 'Kennnis' en een onderdeel 'Waarderingen'.

- **Kennistoets:** De kennistoets biedt zicht op kennis van cultureel erfgoed en van kunst in het algemeen (onderdeel van kerndoel 56). De set opgaven uit de peiling vormde een mix van vormen die aansluiten bij 'traditionele' onderdelen van het curriculum en bij recente opvattingen over curriculumvernieuwing. Aan de kennistoets zijn tevens dertien ankeropgaven uit de eerdere peiling voor muziek toegevoegd (Peiling Muziek 1997).

- **Waarderingen:** onder te verdelen in ‘Eigen Waardering’ (onderdeel van kerndoel 56) en ‘Waardering van anderen’ (onderdeel van kerndoel 55)
 - *Eigen waardering: Waardering cultureel erfgoed en kunst in het algemeen aan de hand van kunstwerken*
Open vragen waarin leerlingen gevraagd wordt om hun eigen gevoelens (als de eigen waardering) voor kunstzinnige uitingen te onderbouwen. Leerlingen geven steeds hun eigen waardering voor de kunstzinnige uitingen weer in de vorm van (uitleg bij) een woord.
 - *Waardering van anderen: Reflecteren op het werk van anderen (kunstenaars) (kunstbeschouwing)*
Dit onderdeel bestond uit open vragen waarin leerlingen gevraagd werd om gevoelens (als waardering) van anderen voor kunstzinnige uitingen te onderbouwen. Leerlingen scoren punten indien zij kunnen uitleggen (=redenen kunnen geven) waarom andere mensen een bepaald standpunt over de kunstuiting hebben, bijvoorbeeld dat een kunstuiting belangrijk, beroemd of vernieuwend is.

Omdat een waardering niet als (niet) correct kan worden gekenschetst, wordt deze waardering niet beoordeeld. Wel scoren de leerlingen een punt, indien de uitleg of onderbouwing past bij het beeld.

Leerlingvragenlijst

De leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld, gericht op de attitude (onderdeel van kerndoel 56) en gericht op het binnen-, buiten- en naschoolse leren.

- **Attitude:** Inventarisatie van de houding ten opzichte van en de waardering van de vier kunstdisciplines (muziek, beeldende vorming, dans en drama). Het instrument geeft een beeld van het plezier en de beleving (zowel actief als passief) van kunst (beeldend, muziek, dans, drama), de waardering (zowel meer traditionele als hedendaagse vormen) van kunst, het belang en het nut van het zelf produceren van kunst als persoonlijk, creatief en emotioneel proces.
- **Leerverslag:** Inventarisatie van wat de leerlingen naar eigen zeggen hebben opgestoken van de lessen of projecten Kunstzinnige oriëntatie in het vorige schooljaar (groep 7).
- **Buiten- en naschoolse leren:** Inventarisatie van wat de leerlingen in hun vrije tijd hebben geleerd in het kunstzinnige domein (bijvoorbeeld op het gebied van muziek, dans en artistiek).
- **Leerlingkenmerken:** Tevens is een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen in kaart gebracht, zoals geslacht, thuistaal, geboorteland leerling/moeder/vader en het verwachte brugklasniveau.

Praktische opdrachten

De praktische opdrachten, waarvan elke leerling er één uitvoerde, vormden het derde instrument (als onderdeel van kerndoel 54). Voor het domein beeldend zijn drie individuele opdrachten gemaakt die bestonden uit schetsen en tekeningen, die leerlingen individueel maakten en die zijn beoordeeld aan de hand van ankertekeningen. Voor de domeinen muziek, dans en drama zijn vier groepsopdrachten ontwikkeld rondom het thema ‘Machine’, waarbij groepjes van vier leerlingen een klankstuk of een kleine voorstelling maakten. Voor de beoordeling werden drie beoordelingsaspecten individueel gescoord, namelijk het niveau van samenspel of dans- en speltechniek, de zeggingskracht of expressie van de leerling en de positieve bijdrage van de leerling aan het groepsproces. Na afloop van iedere opdracht beantwoordden de leerlingen vragen. Deze vragen betroffen reflectie op hun eigen resultaat en proces (kerndoel 55).

Om zicht te krijgen op de competenties van leerlingen bij het doorlopen van een creatief proces zijn de praktische opdrachten zo geconstrueerd dat alle vier fasen van dit proces (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) zo veel mogelijk zichtbaar werden. Deze fasen zijn afzonderlijk beoordeeld. Teneinde de reflectie op eigen werk in het kader van kerndoel 55 te meten hebben de leerlingen bij alle zeven praktische opdrachten uitspraken op een 5-punts schaal gescoord over de start en het verloop van het teken-of groepsproces.

Aanbodvragenlijst

De aanbodvragenlijst voor schoolleiders is ontwikkeld door het Kohnstamm Instituut in samenspraak met de inspectie. Tevens zijn twee experts op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie geraadpleegd, is gebruik gemaakt van eerder door Cito gehanteerde vragen voor de periodieke peilingen muziekonderwijs en beeldende vorming (Hermans e.a., 2000; Van Weerden & Veldhuijzen, 2000) en van andere relevante literatuur (Regtvoort e.a., 2016).

De aanbodvragenlijst bestond uit twintig hoofdvragen over inbedding in het curriculum, methodegebruik, leermiddelen, volg- en evaluatiesystematiek, ondersteuning en faciliteiten, en het binnen- en buiten-schoolse aanbod van de scholen op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Tevens is gevraagd naar een aantal achtergrondkenmerken van de leerkrachten van de deelnemende leerlingen in groep 7 en 8. Scholen konden de vragenlijst online invullen in de periode van begin november tot begin december 2015.



Literatuurlijst

Cito (2016). *Kunstzinnige oriëntatie. Technisch rapport over resultaten Peil.onderwijs in 2015*. Arnhem: Cito.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science (second ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluijter, C. & Verhelst, N. (2000). *Balans van de peiling Beeldende Vorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. PPONreeks 18. Arnhem: Citogroep.

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A. & Grinten, M. van der (2015). *Monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Taal en rekenen aan het einde van de basisschool. Peil.onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M. & Bomhof, M. (2016). *Monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Peiling 2015/16)*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). *Cultuuronderwijs*. Brief van 23 november 2016 van de minister en staatssecretaris van OCW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer. Kamerstukken II 2016-2017, 32820, nr. 215.

Regtvoort, A., Elshof, D., Emmelot Y. & Ledoux. G. (2016). *Peil.onderwijs Kunstzinnige oriëntatie Primair onderwijs 2015-2016. Technisch rapport Veldwerk bij de scholen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Tuinen, S. van (2015). *Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

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

