

Cultuur+Educatie 46

Doelen op papier zijn mooi, maar echt wijzer worden we pas als we kijken naar wat er in de praktijk gebeurt: wat gaat er goed – en waarom? - en wat kan er beter? In dit nummer van Cultuur+Educatie is leren door evalueren het centrale thema.

In het openingsartikel schetst redacteur Vera Meewis de verschillende soorten evaluatieonderzoek om vervolgens nader in te gaan op responsief evalueren. In de daarop volgende vier artikelen reflecteren auteurs op eigen evaluatieonderzoek. Claudia de Graauw beschrijft haar ervaringen met evaluatieonderzoek in opdracht. Caroline Sharp vertelt over haar ontwikkelingsgericht evaluatieonderzoek om kwaliteitscriteria van culturele instellingen te achterhalen. Ellen van Hoek gebruikte het CIPP-evaluatiemodel om een leerlijn muziek voor het primair onderwijs en een kunstproject voor kwetsbare ouderen te evalueren. Nelly van der Geest beschrijft het proces van collectief leren in het CmK-programma van de stad Utrecht. Edwin van Meerkerk en Eelco van Es sluiten het themadeel af met een beschouwing over het begrip kwaliteit.

Het artikel van Hanka Otte valt formeel buiten het thematische deel, maar past daar goed bij. Het gaat over haar onderzoek naar de effecten van kunstparticipatie(beleid) op sociale cohesie.



jaargang 16 | 2016 | nr. 46

jaargang 16 | 2016 | nr. 46

Evalueren om te leren

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- Thema: Evalueren om te leren**
- 10 **Evaluatieonderzoek: kritiek en alternatief**
Vera Meewis
- 21 **Leren van andermans evalueren: lessen en tips**
Claudia de Graauw
- 32 **Betere kwaliteit door evaluatie**
Caroline Sharp
- 41 **Evalueren volgens het CIPP-model**
Ellen van Hoek
- 58 **Niet de kusten, maar de kaart.
Lerend netwerk Creatief vermogen Utrecht**
Nelly van der Geest
- 74 **Kwaliteit meten is positie kiezen
Een kritische beschouwing van cultuureducatie en kwaliteit**
Edwin van Meerkerk en Eelco van Es
- Overige bijdrage**
- 85 **Binden of overbruggen?
Een onderzoek naar de relatie tussen kunst en sociale
cohesie**
Hanka Otte

Redactioneel

Dit is niet het eerste nummer van *Cultuur+Educatie* over evaluatieonderzoek. In nummer 18 over effecten van kunsteducatie schreven Haanstra en Schönau (2007) al een overzichtsartikel over ontwikkelingen in onderwijs-evaluatieonderzoek. Zij benadrukken de verschillende functies, onderwerpen en schaalgroottes van evalueren in een onderwijscontext:

'Evaluatie in het onderwijs heeft verschillende functies, zoals selectie, feedback, diagnose, diplomering, controle en versterking van effectiviteit van programma's, en verantwoording aan buitenstaanders. Evaluatieonderzoek kan als onderwerp hebben de vorderingen en/of eindprestaties van de leerling, het onderwijs door de leerkracht, op educatieve methodes, projecten, schoolprogramma's enzovoort (zie Eisner, 1996). Evaluatie kan gedaan worden op het microniveau van de leerling en de leerkracht, op het mesoniveau van klas of school, maar ook op macroniveau van provincie, staat of land.' (p. 8)

Dit citaat laat zien wat je allemaal wel niet kunt evalueren, al dan niet via onderzoek, in het onderwijs. Ook evaluatieonderzoek zelf is er in soorten en maten, en er zijn allerlei classificaties te maken van modellen en aanpakken.¹ In *Cultuur+Educatie* 41 schreven Brandsma en De Jager bijvoorbeeld over het Living Lab als evaluatiemethode. Dit nummer richt zich niet op de evaluatie van het onderwijs in het algemeen, maar op de evaluatie van cultuureducatiebeleid. Evaluatieonderzoek definiëren we in dit nummer als praktijkgericht onderzoek naar de onderbouwing, implementatie en (daadwerkelijke en potentiële) (neven)effecten van (beleid)programma's. Een evaluatie beoordeelt of interpreteert de inspanningen van ontwikkelaars, uitvoerders dan wel andere betrokkenen.²

De afgelopen jaren is er in het kader van landelijk stimuleringsbeleid (zoals Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK), Muziek in ieder kind, Meer muziek in de klas) een grote diversiteit aan projecten en aanpakken bedacht om betere cultuureducatie te realiseren. De ontwikkelaars stellen zichzelf op papier diverse doelen, veelal afgeleid van de doelen van beleidsprogramma's. Om te achterhalen of de beleids- en programmadoelen in de praktijk gerealiseerd worden, is het zaak om zicht te houden op de uitvoering en op gezette tijden te bezien of alle inspanningen wel – het gewenste – resultaat opleveren en hoe dat zo gekomen is. In een ideale wereld ontwikkelen en doen mensen

- 1 Zie voor een uitgebreid overzicht van modellen en aanpakken het hoofdstuk 'Evaluation models, approaches and designs' van Hallie Preskill and Darlene Russ-Eftia in *Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*.
- 2 Evalueren wordt vaak in een adem genoemd met monitoren. Deze twee begrippen hangen met elkaar samen, maar verschillen ook van elkaar. Monitoring, eventueel via onderzoek, heeft een beperktere functie dan evalueren, namelijk het verzamelen van gegevens over bepaalde elementen van een programma, continu of op gezette tijden, om ontwikkelingen tijdig te signaleren en bij te kunnen sturen. Monitoring levert informatie op die je voor evaluatiedoeleinden kunt gebruiken.

niet alleen activiteiten en verklaren ze deze tot succes of fiasco, maar staan ze ook bewust stil bij de leermogelijkheden die het proces van plan tot resultaat biedt.

Onderwijsontwikkeling is een complex proces, zo laat een review van onderwijsonderzoek zien (Hofman, Vandenberghe, & Dijkstra, 2008). Dit proces evalueren betekent volgens de auteurs het zorgvuldig analyseren van de invloed van verschillende variabelen en contexten (leerling, leerkracht, school, bestuur) op de realisatie van verbeteringen. Het omvat ook een analyse van de wijze waarop partijen op verschillende niveaus, vanuit hun eigen opvattingen, betekenis creëren en daarbij aansluitend verbetering realiseren. Gebruikers zijn geen gehoorzame uitvoerders van wat door anderen bedacht is. Zij zoeken naar de betekenis van een voorgestelde aanpak voor hun eigen werksituatie en die betekenis groeit vanuit concrete ervaringen.

Voor verbetering van cultuureducatie moet er zicht zijn op het samenspel van betrokken partijen bij onderwijsontwikkeling en factoren die daarop van invloed zijn. Wat maakt de uitvoering van een bepaalde aanpak, of onderdelen daarvan, werkbaar en succesvol en wat niet? Wat gaat er goed en wat kan er beter? Wat verklaart waarom iets goed – of fout – gaat? En wat valt er te leren van wat niet slaagt? De praktijk mag weerbarstig zijn, dat mag professionals er niet van weerhouden om beter te willen begrijpen met welke stappen en acties ze daar toch invloed op kunnen uitoefenen. Door te evalueren zijn uit de ‘messy’ praktijk lessen te trekken over wat wel en niet werkt en waarom.

Het (laten) doen van evaluatieonderzoek is een manier om bewust vorm te geven aan leren. Verschillende vormen van evaluatieonderzoek, kwantitatief of kwalitatief, procesgericht, uitkomstgericht of ontwikkelingsgericht, leveren verschillende soorten kennis op. Je kunt via evaluatieonderzoek alleen de effecten van activiteiten in beeld brengen, maar het is ook mogelijk om onderzoek te doen naar werkzame elementen van een bepaalde aanpak, of onderzoek waarin het leren van betrokkenen centraal staat. In dit nummer van *Cultuur+Educatie* zijn voorbeelden van evaluatieonderzoek te vinden die rekening houden met de complexiteit van de uitvoeringspraktijk.

Omdat evaluatieonderzoek geen nieuw thema is, biedt het eerste artikel een kort overzicht van verschillende generaties van evaluatieonderzoek, die grofweg te plaatsen zijn op een schaal die loopt van meten en oordelen naar leren. Via twee voorbeelden van gevalsstudies, een uit de Verenigde Staten en een uit Nederland, beschrijft Vera Meewis de waarde van responsief evalueren voor kwaliteitsverbetering van cultuureducatie.

In de volgende artikelen reflecteren onderzoekers op eigen evaluatieonderzoek. Het gaat in deze voorbeelden niet primair om de onderzoeksresultaten, maar om de gebruikte methode, de evaluatiecriteria en het type kennis dat de evaluatievorm oplevert. Op basis van een scala aan eigen onderzoeken die als doel hadden om te kunnen leren schrijft Claudia de

Graauw over haar ervaringen met het doen van evaluatieonderzoek in opdracht. Caroline Sharp beschrijft de ontwikkelingsgerichte aanpak waarmee de National Foundation for Educational Research (NFER) in opdracht van de Arts Council England een evaluatieonderzoek uitvoerde onder culturele instellingen naar kwaliteitscriteria van cultuureducatie. Ellen van Hoek beschrijft haar (leer)ervaringen met het evalueren van twee projecten – een leerlijn muziek voor het primair onderwijs en een kunstproject voor kwetsbare ouderen – met het CIPP-evaluatiemodel van Daniel Stufflebeam.

Nelly van der Geest deed geen officieel evaluatieonderzoek, maar beschrijft het proces van collectief leren in het CmK-programma van de stad Utrecht. Ze reflecteert op de diverse rollen die de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht vervulde in het opbouwen van een lerend netwerk Creatief Vermogen. Edwin van Meerkerk en Eelco van Es sluiten het themadeel van dit nummer af. Zij blikken terug op de voorbeelden met het zoeklicht op het evalueren van kwaliteit. Omdat kwaliteit geen vaststaand gegeven is, zou een evaluatie van de werking van het CmK-programma uit meer lagen moeten bestaan. Zij benadrukken relationele kwaliteit als voorwaarde voor het succes van (de evaluatie van) een programma als CmK, omdat kwaliteit altijd een beroep doet op gemeenschappelijke waarden.

Het zevende artikel, van Hanka Otte, valt formeel buiten het thematische deel, maar past er wonderwel bij, want het is gewijd aan de effecten van kunstparticipatie (beleid) op cohesief gedrag van mensen. Via kwantitatief onderzoek vond Otte empirische aanwijzingen voor een verband tussen kunstparticipatie en sociale cohesie. Met kwalitatief onderzoek kon ze uitspraken doen over de verbindende of overbruggende werking van kunst.

De redactie wil professionals die te maken hebben met het evalueren van hun werk (en wie heeft dat niet?) laten zien hoe je evaluatieonderzoek op zo'n manier kunt opzetten dat het kennis oplevert om van te leren en bij te kunnen sturen.³ Onderzoek is bovendien een uitstekende manier om praktijkkennis te delen met betrokkenen en andere geïnteresseerden zoals subsidiënten. Dit nummer is dan ook een oproep aan ontwikkelaars én beleidsmakers om tijd en middelen vrij te maken voor het laten doen van evaluatieonderzoek of zelf te leren hoe je dat doet. Een oproep bovendien om vooral niet alleen successen met elkaar te delen, maar ook mislukkingen. Soms leer je daar namelijk het meest van. En is dat niet ook een deel van de boodschap die we leerlingen willen meegeven met cultuureducatie?

Vera Meewis en Edwin van Meerkerk
Redactieleden *Cultuur+Educatie*

3 Voor degene die geïnteresseerd is in een overzicht van instrumenten voor effectmeting zie de publicatie *Zicht op effect. Een overzicht van instrumenten om zelf het effect van je aanpak te meten* van Movisie.

Literatuur

Groot, N. de, & Mateman, H. (2014). *Zicht op effect. Een overzicht van instrumenten om zelf het effect van je aanpak te meten*. Utrecht: Movisie.

Haanstra, F., & Schönau, D. (2007). Ontwikkelingen in evaluatie-onderzoek. In M. van Hoorn (Ed.), *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (pp. 8-29). (Cultuur+Educatie 18). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hofman, R., Vandenberghe, R., & Dijkstra, B. (2008). *BOPO review Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling. Eindrapport*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek en Onderwijs.

Preskill, H., & Russ-Eftia, D. (2005). Evaluation models, approaches and designs. In H. Preskill & D. Russ-Eftia, *Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Evaluatie- onderzoek: kritiek en alternatief

Vera Meewis

De historische ontwikkeling van het evaluatieonderzoek laat zich vangen in een aantal generaties. Guba en Lincoln beschrijven de grote lijn van de ontwikkeling van evaluatieonderzoek in hun boek *Fourth Generation Evaluation* (1989). Zij onderscheiden vier generaties evaluatieonderzoek: meten, beschrijven, beoordelen en onderhandelen.¹ In de eerste generatie omvat evalueren het verzamelen van objectieve feiten en het analyseren van hoofdzakelijk kwantitatieve gegevens. In de tweede generatie gaat het om het beschrijven van de kenmerken, sterktes en zwaktes en mate van doelbereik van een programma. In de derde generatie is evalueren het uitspreken van een finaal oordeel over kwaliteit op basis van externe criteria. Voor Guba en Lincoln is evalueren in de vierde generatie een gezamenlijk onderhandelingsproces over 'claims, concerns & issues' tussen belanghebbenden.

Abma (2001) maakte een handzaam overzicht van kenmerken van de verschillende typen van evaluatieonderzoek gebaseerd op deze generaties, minus de tweede (beschrijven):

	Metten	Beoordelen	Onderhandelen
<i>Doel</i>	Verklaren en voorspellen	Oordeel vellen	Verhogen (wederzijds inzicht)
<i>Criteria</i>	Effectiviteit en efficiëntie	Brede rationaliteit / procesgang	Issues belanghebbenden
<i>Evaluator</i>	Technicus	Rechter	Facilitator
<i>Belanghebbenden</i>	Informatieverstrekkers	Informatieverstrekkers	Actieve partners
<i>Product</i>	Feitelijk verslag	Finaal oordeel	Werkdocument

De onderhandelende benadering, beter bekend onder de noemer responsieve evaluatie² verbreedt de eenzijdige en instrumentele focus op het al dan niet bereiken van beoogde resultaten naar de betekenissen van belanghebbenden. In de drie generaties ervoor is evalueren vooral een technische aangelegenheid, waarbij de onderzoeker een expert is die boven de partijen staat en vanuit die positie neutraal verslag doet of een oordeel velt. In de vierde generatie is evalueren een gezamenlijk leerproces met de

In dit artikel laat Vera Meewis zien hoe het denken over evaluatieonderzoek zich ontwikkeld heeft van meten naar leren. Opdrachtgevers blijven veelvuldig inzetten op traditioneel kwantitatief evaluatieonderzoek, terwijl de complexiteit van de uitvoeringspraktijk eigenlijk vraagt om zogeheten responsieve benaderingen. Met twee praktijkvoorbeelden bepleit de auteur om evalueren ter verbetering van cultuureducatieprogramma's meer in het teken van leren te stellen.

- 1 Inmiddels is de term *Fifth Generation Evaluation* in omloop. Doel is het (hypothese-toetsend) identificeren van mechanismen die effecten verklaren aan de hand van processen en uitkomsten in de werkelijkheid, om daarmee de beleidstheorie te re-herconstrueren. Dit is meer een combinatie van generaties dan een paradigma-shift of generatiewisseling. De vierde generatie zoekt ook naar verklaringen, in de vorm van een set van elkaar wederzijds beïnvloedende factoren en perspectieven van belanghebbenden.
- 2 De responsieve evaluatie komt voort uit het werk van Robert Stake, een onderwijs-onderzoeker die van grote invloed is geweest op het evalueren van kunsteducatie. Zie Stake (1975). *Evaluating the arts in education*.

onderzoeker als facilitator. De onderzoeker is partner in het proces en maakt het mogelijk dat betrokkenen oordelen, conclusies en aanbevelingen met elkaar uitwisselen. Als partner zal een onderzoeker er niet aan ontkomen soms ook zelf een standpunt in te nemen of een waardeoordeel uit te spreken.

Deze omslag in het denken over evalueren vond plaats in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw en liep parallel aan andere, minder hiërarchische, manieren van denken over sturing (Edelenbos & Van Buuren, 2005). Het idee dat een beleidsmaker of ontwerper met een programma top-down voorschrijft wat goed is voor de gebruiker die dat vervolgens braaf uitvoert, werd achterhaald verklaard. Zonder draagvlak en zonder gebruikmaking van de kennis of rekening houden met de opvattingen van belanghebbenden zal een programma niet snel in goede aarde vallen en weinig effect sorteren.

Kritiek op traditioneel evaluatieonderzoek

Korsten (2013) formuleerde een uitgebreide kritiek op traditioneel evaluatieonderzoek gericht op het meten en beoordelen van effecten. Zijn kritiek betreft de evaluatie van beleid, maar geldt net zozeer voor de evaluatie van andere vormen van sturing, zoals een programma voor verbetering van cultuureducatie. Zijn voornaamste kritiekpunt geldt de verklaring van output of outcome. Hij zegt: 'Tal van evaluaties kijken naar de bereikte prestaties of resultaten, zelfs naar effecten en naar de processen ernaar toe. Maar ze leggen geen relatie met de daarvoor verantwoordelijke mechanismen.' (p. 2).

Als een programma wel of geen effect heeft, zou een evaluatieonderzoek duidelijk moeten maken waarom dat zo is. Volgens Korsten worden de vooraf bepaalde doelen van een (beleids)programma te vaak als onomstreden vertrekpunt voor de evaluatie aanvaard. De onderzoeker gaat slechts na of de werkelijkheid in overeenstemming is met de officiële doelen. Als dat zo is, wordt een programma als succesvol bestempeld, terwijl er wellicht ruimte is voor verbetering als men ook zou zoeken naar officieuze doelen. En wie weet is aanpassing eigenlijk noodzakelijk, maar ziet de onderzoeker neveneffecten over het hoofd. Kortom, er kan een vertekend beeld van de werkelijkheid ontstaan.

Een ander kritiekpunt van Korsten dat hier nauw bij aansluit, is dat traditioneel evaluatieonderzoek de afhankelijkheid tussen de betrokken partijen in de uitvoeringspraktijk ontkent. Als een onderzoeker alleen de officiële doelen van een programma meeneemt in de evaluatie, mist hij de doelen, denkwijzen en belangen van alle andere partijen. Te vaak domineren volgens hem de waarden van de beleidsmaker of de programmaontwerper. Als opdrachtgever bepaalt deze voor een groot deel de evaluatievorm en -criteria. Voor andere belanghebbenden rest de rol van informant, terwijl hun perspectief en de dingen waar zij tegenaan lopen zeer relevant zijn om

uiteindelijk iets te zeggen over de werking van een programma. Resultaten van traditioneel evaluatieonderzoek hebben al met al vaak weinig relevantie voor en daardoor ook weinig invloed op de praktijk.

Responsieve evaluatie als alternatief

In de responsieve evaluatie ziet Korsten een waardevol alternatief dat grotendeels tegemoet komt aan zijn kritiek, omdat deze benadering rekening houdt met uiteenlopende waarden, en 'dus met meerdere maatstaven dan alleen effectiviteit en doelmatigheid' (2013, p. 7).

In Nederland is Abma (2014) de meest prominente pleitbezorger van de responsieve evaluatie. Zij omschrijft dit als een interpretatieve onderzoeksbenadering die gebruik maakt van participatieve en democratische methodes om diepgaand inzicht te bieden in praktijken en die praktische toepasbaarheid voorop stelt. Het is in deze benadering belangrijker om processen en acties te evalueren dan doelen en plannen. Evalueren is bovenal een collectief leerproces waarbij kennis, ervaringen en ideeën van diverse belanghebbenden betrokken worden. Dit leerproces moet volgens haar op gang worden gebracht door dialoog: 'Dit geeft verschillende belanghebbenden meer inzicht en wederzijds begrip, en ook partijen die vaak buiten beleidsvormingsprocessen staan een stem en zeggenschap. En deze ervaringen en perspectieven kunnen uiteindelijk een licht werpen op de effecten, werkzaamheid en de impact van beleid.'

Uitgangspunt van de responsieve evaluatie is dat ieder mens betekenis geeft aan de wereld om zich heen en dat elke representatie van de werkelijkheid beperkt en normatief is. Elk perspectief kan volgens Abma slechts een deel van die werkelijkheid belichten. Iemand die evalueert zoekt vanuit verschillen naar overeenstemming of in ieder geval naar meer wederzijds inzicht. Zij beveelt aan om altijd meer perspectieven en verschillende kennisvormen (ervarings-, praktijk- en wetenschappelijke kennis) in de evaluatie te betrekken. De onderzoeker beschikt namelijk lang niet altijd zelf over deze kennis. Dan pas ontstaat een rijk beeld van de onderzochte werkelijkheid waar diversiteit in waarden er mag zijn.

Dit type evaluatieonderzoek biedt uitkomst wanneer de te evalueren praktijk complex is. Wanneer een programma uiteenlopende of zelfs conflicterende betekenissen heeft, is het nodig om alle belanghebbenden een actieve inbreng te geven als partner in de evaluatie. Ook als een programma samen met anderen wordt ontwikkeld, zou een opdrachtgever met partners proces en resultaat moeten evalueren op basis van gedeelde criteria.

Het werk van Guba en Lincoln heeft volgens Abma (2000) grote invloed gehad op de theorievorming over evaluatie en het debat over methoden. Het is 'omarmd door degenen die reeds waren overtuigd van de waarde van interpretatieve benaderingen' (p. 6), dat wil zeggen mensen met een

constructivistische kennisopvatting. In Nederland zijn er zeker voorbeelden van dit type evaluatieonderzoek, maar het heeft de andere generaties niet ingehaald in populariteit bij opdrachtgevers.³

Er is zeker ook kritiek mogelijk op responsief evaluatieonderzoek. In zijn verslag van een Amerikaanse studiereis waarin hij tevens een overzicht geeft van toenmalige evaluatiemodellen, noemde Van der Kamp (1977) de responsieve evaluatie zinvol (en enigszins blijmoedig), maar volgens hem is het arsenaal aan methoden te beperkt, voornamelijk observaties en gevalsstudies; meer een mentaliteit dan een toepasbare strategie met uitgewerkte technieken. Daar had hij zeker een punt. Er is geen eenduidige receptuur voor een responsieve evaluatie. De onderzoeker staat midden tussen mensen die betekenis geven aan hun praktijk en aan hun sociale relaties met anderen. Verschil en variëteit zijn een gegeven in de sociale werkelijkheid. Om die te benutten en productief te maken kan een onderzoeker niet werken met een volledig uitgewerkt onderzoeksdesign en vooraf bepaalde methoden. Hij moet zijn design steeds opnieuw vormgeven en interventies bedenken al naar gelang de situatie vraagt.

De gevalsstudie als kwalitatieve evaluatiemethode

Omdat de gevals- of casestudie een van de meest gangbare onderzoeksdesigns is om inzicht te krijgen in praktijken laat ik via twee voorbeelden de waarde van dit type onderzoek zien als het gaat om leren via evaluatie. Op basis van de ideeën van Yin, Flyvbjerg en Engbersen stelt Lub (2014) dat een gevalsstudie heel geschikt is om het verloop van een programma te evalueren, omdat deze zich leent om vooronderstellingen te toetsen én bij te stellen.

Het gaat bij een gevalsstudie om de intensieve bestudering van een verschijnsel in zijn context, waarbij de verwevenheid van relevante factoren behouden blijft (Hutjes & Van Buuren, 1992). Via een gevalsstudie verzamelt een onderzoeker gedetailleerde kennis over gedragingen, argumenten, motieven, veronderstellingen, opinies, interpretaties en ervaringen van betrokkenen (Yin, 1994). Het doel is om de praktijk beter te begrijpen via een gedetailleerde beschrijving, altijd gebaseerd op diverse bronnen.

De methodologische vraag bij een gevalsstudie is in hoeverre resultaten en conclusies uit voorbeelden te generaliseren zijn. Volgens Lub kunnen inzichten uit een gevalsstudie wel degelijk gebruikt worden in andere contexten, als de onderzoeker maar representatieve cases selecteert en duidelijk maakt vanuit welk perspectief hij zijn uitspraken doet. Yin en Flyvbjerg zijn

3 Wel gaf het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het Kohnstamm Instituut opdracht om een methodiek voor verklarende evaluatie te ontwikkelen, omdat er behoefte was aan verklaringen van via effectonderzoek gevonden effecten en aan hanteerbare kwaliteitsstandaarden over hoe een goed verklarend onderzoek uit te voeren. www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/beschrijving/ki882.htm

van mening dat je ook in de bijzondere situatie van een enkele case algemene principes kunt vinden. Juist vanwege hun contextspecifieke kennis zijn cases of voorbeelden volgens Flyvbjerg (2006) enorm belangrijk voor het leren van mensen en dus voor het vergroten van expertise. Hij stelt zelfs: 'a [scientific] discipline without exemplars is an ineffective one' (p. 219). Daarom geef ik nu twee voorbeelden van gevalsstudies over programma's voor verbetering van cultuureducatie. Het eerste, Amerikaanse onderzoek, is een voorbeeld van een responsieve evaluatie. Het tweede voorbeeld, waar ik zelf aan meewerkte, is een kwalitatieve monitor (geen evaluatie, maar wel bruikbare informatie voor evaluatiedoeleinden) van het verloop van een beleidsprogramma in de uitvoeringspraktijk.

Voorbeeld 1: *The quiet evolution*

Het boek *The quiet evolution* (Wilson, 1997) is de weerslag van zeven jaar (1988-1995) uitgebreid evaluatieonderzoek naar de invoering van het Discipline-Based Art Education-programma (DBAE) in de Verenigde Staten.⁴ Theoretisch uitgangspunt van DBAE was leerlingen een holistische leerervaring bieden door kunst maken, kunstgeschiedenis, kunstkritiek en esthetica te integreren. Dit bood mogelijkheden om kunst te verbinden met andere vakgebieden en aan te sluiten bij de interesses en talenten van leerlingen. Het programma was bedoeld om leraren te scholen in curriculumontwikkeling in samenwerking met kunstenaars en culturele instellingen. In dit opzicht is het streven van DBAE vergelijkbaar met het Nederlandse beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit (zie voorbeeld 2). Zes regionale instellingen – de cases – voerden het programma voor deskundigheidsbevordering uit. Zij organiseerden zomerprogramma's voor nascholing waar leerkrachten intensief samenwerkten met kunstenaars, culturele instellingen, curatoren, kunsthistorici en filosofen aan innovatieve projecten. Deelnemers leerden om kunstinhoud via de principes van DBAE te vertalen in aansprekende lessen. Met vignettes en illustraties krijgen alle betrokkenen een stem in het boek.

Een evaluatieteam van zeven mensen voerde een responsieve evaluatie uit. Verschillen in opvattingen over de betekenis van kunst, over de rol van kunst in onderwijs, over de doelen en waarden van kunsteducatie en over wat goede kunsteducatie is, vormden het hart van de evaluatie. De evaluatoren waren zich zeer bewust van hun eigen waarden:

'From the program's inception, the evaluation team believed that differences in interpretations and judgements could have positive effects on the evolution of DBAE if all participants understood the purposes of evaluation and the bases upon which evaluation was being conducted – namely, that the interpretations and judgements of the evaluators were also subject to evaluation' (Wilson, 1997, p. 32).

4 Het is een exceptioneel onderzoek, zowel gezien de tijdsduur als de omvang.

De evaluatoren bezochten ruim honderd scholen (dikwijls meermaals) om na te gaan hoe deze de door scholing ontwikkelde DBAE-programma's hadden geïmplementeerd. Het team keek specifiek naar innovatieve praktijken die het DBAE-concept verbreedden en uitbreidden. Uit de evaluatie bleek dat de scholingsaanpak zeer effectief was, vooral als het de deelnemer uit zijn eigen wereld haalde en een authentieke ervaring bood van wat het betekent om in de 'kunstwereld' te leven. Het onderzoek leverde een lange lijst aan concrete adviezen op voor de praktijk, waarvan dit er een aantal zijn:

- Onderwijsvernieuwing slaagt alleen als de hele school verandert.
- Langetermijnplanning (vijf jaar) door de schoolleiding en het aanwijzen van een programmacoördinator is essentieel.
- Doorlopende communicatie en samenwerking met en in 'verandercommunities' bevordert vernieuwing.
- Programma's voor professionele ontwikkeling en het plannen van curriculum en instructie gaan samen en moeten op hetzelfde moment plaatsvinden.
- De beste programma's ontstaan in scholen waar leerkrachten gezamenlijk nieuwe rollen en verantwoordelijkheden aangaan om een curriculum te maken.
- Samenwerking tussen leerkrachten en experts in bepaalde vakdomeinen leidt tot betere onderwijsprogramma's.
- Schoolvakken worden verrijkt wanneer musea en andere lokale culturele instellingen inhoud voor de lessen leveren. Hun locaties zijn de plek voor onderdompeling in cultuur.
- Het belangrijkste leren vindt plaats wanneer schoolvakken geïntegreerd worden aangeboden binnen grotere thema's die opvattingen over menselijk welzijn en betekenisverlening laten zien.
- Vaardigheden zijn geen doel op zich. Het zijn middelen om de mens te begrijpen en tot nieuwe visies op cultuur te komen. Ze zijn nodig om kunst te maken en te begrijpen.

Dit soort inzichten in wat werkt bij ontwikkeling van onderwijs in de kunsten biedt een handvat bij het ontwerpen van nieuwe programma's. Door gebruik te maken van deze 'lessen' hoeven mensen het wiel niet steeds opnieuw uit te vinden, al zijn er natuurlijk altijd contextgebonden verschillen. Dit evaluatieonderzoek vervulde de belangrijke functie van het nationaal vastleggen van de regionale 'research & development' van zowel de DBAE-theorie als de -praktijk.

Voorbeeld 2: Cultuureducatie met Kwaliteit

Het LKCA koos er ook voor om via een gevalsstudie (Kox, Meewis, & Neele, 2016) gedurende tweeënehalf jaar (2013-2015) negen culturele instellingen te volgen die subsidie ontvingen vanuit de regeling Cultuureducatie met

Kwaliteit (CmK) van het Fonds voor Cultuurparticipatie. Het uitgangspunt van het landelijke CmK-beleidsprogramma is dat samenwerking tussen culturele instellingen en scholen bijdraagt aan de kwaliteit van cultuureducatie. Culturele instellingen, de pen- en uitvoerders van het beleid in de praktijk, worden verwacht te opereren als 'change agent' (Ijdens & Van Hoorn, 2013) voor verbetering van onderwijskwaliteit. Zij ontwierpen, binnen de gegeven kaders, allemaal een programma om in hun eigen provincie of gemeente de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren.

Hoe een CmK-programma vorm krijgt in de dagelijkse praktijk berust op de beslissingen en opvattingen van een divers scala aan betrokken partijen, zoals culturele instellingen, schoolbesturen, schoolleiders, leerkrachten, opleiders en andere deskundigen. De penvoerder is verantwoordelijk voor de uitvoering van het programma en voor de monitoring en evaluatie. Vraag is hoe zij vormgeven aan deze verantwoordelijkheden, wat ze anders doen dan voorheen en wat ze leren tijdens de rit. We onderzochten hoe negen, op diversiteit geselecteerde, penvoerders de uitvoering ter hand namen en (bij) stuurden. Het onderzoek was gericht op het verloop van het proces, met oog voor de mogelijkheden om van elkaar te leren.

Als onderzoekers volgden we het uitvoeringsproces vanuit de belevingswereld van de penvoerders. We gingen in gesprek met hen over hun activiteiten, motieven en werkwijzen. We keken mee bij relevante activiteiten (projectteambesprekingen en bijeenkomsten zoals cursussen, workshops of trainingen) en maakten daar verslag van. En we lazen hun documentatie, zoals de subsidieaanvraag, het beleids- en activiteitenplan, verantwoordingen, evaluaties, websites en ander materiaal. Op basis van alle verzamelde gegevens maakten we per casus een uitgebreide procesbeschrijving. Deze beschrijvingen zijn vervolgens geanalyseerd en verwerkt tot een tussenrapportage. De negen aanpakken waren deels vergelijkbaar, maar ook zo verschillend en uniek dat we bevindingen niet zonder meer konden veralgemeniseren.

Omdat leren van elkaar een doelstelling van het onderzoek was, organiseerden we in 2015 een aantal groepsbijeenkomsten met de penvoerders waarin we inzichten bespraken en becommentarieerden. Voor ons waren deze bijeenkomsten een aanvulling op de dataverzameling, om de stevigheid van de tussentijdse analyse te kunnen versterken en beter begrip te krijgen van – al dan niet collectieve – patronen in werkwijze en opvattingen. De penvoerders konden deze bijeenkomsten gebruiken om te reflecteren op de dagelijkse praktijk en om hierover met ons en met elkaar in gesprek te gaan.

Op basis van de tussenrapportage en de input uit de bijeenkomsten stelden we een lijst met aanbevelingen voor de volgende beleidsperiode op die met de penvoerders besproken is. Zo constateerden we dat het aantal betrokken scholen waarmee een penvoerder werkt, niet te groot moet zijn om het overzicht te behouden en uitwisseling mogelijk te maken. Dit lijkt een open deur, maar beleidsmakers zien graag een groot bereik, wat ten

koste kan gaan van kennisdeling. Voor succes bleek het van groot belang dat alle betrokken partijen zich mede-eigenaar van het programma voelen. De penvoerders waren het erover eens dat blijvende begeleiding vanuit culturele instellingen nodig is voor de verankering van cultuureducatie op basisscholen, zeker bij minder intrinsiek gemotiveerde scholen, maar ook bij de voorhoedescholen.

Pas aan het eind van het traject zijn er, met de bijeenkomsten, responsieve elementen aan het onderzoek toegevoegd waarbij er werd onderhandeld over de tussenrapportage. Als we daar eerder mee begonnen waren, hadden we meer leermogelijkheden kunnen creëren, zowel voor de penvoerders als voor onszelf. Ondanks de beperkingen – die ieder onderzoek noodzakelijkerwijs kent – heeft de gevalsstudie eraan bijgedragen dat kennis over en vanuit de uitvoeringspraktijk gedeeld werd op landelijk niveau.

Tot slot

Wat mij betreft laat de kritiek op traditioneel evaluatieonderzoek en de responsieve evaluatie als alternatief zien dat er andere doelen van onderzoek zijn dan het achteraf willen opsporen of beoordelen van effecten, wat nu vaak het geval is. Als onderzoeker bij het LKCA zie ik de nodige rapportages van metingen passeren. Na lezing vraag ik me geregeld af wat ik daarna meer weet dan ik ervoor wist. Mooi om te lezen dat inspanningen om de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren effect sorteren, maar waar komt dat precies door, wat ging er dus blijkbaar goed en wat kan beter? Ofwel: Wat is er eigenlijk geleerd van al het werk dat verzet is?

Dit houdt wat mij betreft niet in dat voortgang niet gemeten zou mogen worden, maar wel dat je een meting idealiter aanvult met informatie over de werking van een aanpak of activiteit. Via kwalitatief onderzoek kan je, in een interactief proces van oordeelsvorming, zoeken naar holistische of complexe verklaringen voor positieve dan wel negatieve effecten in de gedeelde en uiteenlopende betekenissen die alle belanghebbenden toeschrijven aan een programma.

Als we in ons veld willen leren van de uitvoering van programma's, dan is het nodig om een programma tijdens de gehele looptijd te volgen, tussentijds met alle betrokkenen te reflecteren op het proces, verbeteringen aan te brengen en de uitkomsten van dat leerproces met elkaar te delen om daar samen wijzer van te worden. Evaluatieonderzoek kan deze functie vervullen als een onderzoeker door een opdrachtgever, het liefst al vanaf de planfase, in staat gesteld wordt om de praktijk 'van binnenuit' te begrijpen. En er moet ruimte zijn om vooronderstellingen te kunnen weerleggen. Om dat te kunnen is het noodzakelijk dat een onderzoeker zich niet alleen verplaatst in het perspectief van de opdrachtgever / ontwerper / beleidsmaker, maar ook oog heeft voor dat van anderen.

Een lerende evaluatie vraagt stuurmanskunst en creativiteit van een onderzoeker om tijdens het proces geschikte methoden en technieken te kiezen en vormen van kennisdeling te bedenken die conflict vruchtbaar en leerprocessen mogelijk maken. Edelenbos en Van Buuren (2005) kwamen er door zelf te doen achter dat een lerende evaluatie vereist dat onderzoekers verschillende rollen kunnen uitoefenen: 'Een evaluator meet, beoordeelt, spiegelt zijn beschrijvingen, onderhandelt, adviseert, faciliteert, maar heeft vooral als taak om mensen tot leren te verleiden.' (p. 14). Nelly van der Geest laat deze diversiteit in rollen zien in haar artikel in dit themanummer.

Tot slot een advies van Lub (2014) aan programmaontwerpers en evenzeer aan beleidsmakers. Hij raadt hen aan om bescheiden niveaus van effectiviteit te formuleren en vooral ook goed na te gaan wat niet werkt. Hier sluit ik me graag aan. Processen van onderwijsontwikkeling vragen nu eenmaal een lange adem. Voor het vergroten van de praktische wijsheid in het werkveld is het wel essentieel dat betrokkenen in het traject van kwaliteitsverbetering – lokaal, maar ook op landelijk niveau – leren door ervaringen te delen, zeker ook als het allemaal niet zo goed ging als van tevoren gepland.

Vera Meewis (1981) werkt als medior onderzoek bij de afdeling cultuureducatie van het LKCA. Ze studeerde bestuurskunde aan de Universiteit van Tilburg en cultuurwetenschap (MA Kunstbeleid en -management) aan de Universiteit Utrecht. Ze is als extern onderzoeker verbonden aan de kenniskring van het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van Folkert Haanstra.
E: VeraMeewis@lkca.nl

Literatuur

Abma, T. (2000). *Onderhandelend evalueren. 'Fourth Generation Evaluation' van Egon Guba en Yvonna Lincoln. Klassieke studies in de bestuurskunde*, 17, 393-403.

Abma, T. (2001). Variaties in beleids-evaluaties: meten, beoordelen en onderhandelen. In T. Abma & R. in 't Veld (Eds.), *Handboek beleidswetenschap* (pp. 311-321). Amsterdam: Boom.

Abma, T. (2014). *Responsieve evaluatie: onderzoek dat niet wil controleren maar leren*. www.socialevraagstukken.nl/responsieve-evaluatie-onderzoek-dat-niet-wil-controleren-maar-leren, geraadpleegd 25 oktober 2016.

Edelenbos, J., & Buuren, A. van (2005). Evaluatie als leerproces. Een nadere kennismaking met de 'lerende evaluatie'. *Bestuurskunde*, 14(6), 2-12.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hutjes, J. M., & Buuren J. A. van. (1992). *De gevalsstudie: strategie van kwalitatief onderzoek*. Amsterdam/Heerlen: Boom/Open Universiteit.

Ijdens, T., & Hoorn, M. van (2013). De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013. In T. Ijdens, A. van den Broek, M. van Hoorn, & Ch. van Rensen (Eds.), *Jaarboek actieve cultuurparticipatie 2013: Koers kiezen onder wisselende omstandigheden* (pp. 44-63). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Kamp, M. van der (1977). *Perspectieven in evaluatieonderzoek. Een verslag naar aanleiding van een Amerikaanse studiereis*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Korsten, A. (2013). *De evaluatoren: Wat ze kunnen leren van kritiek*. www.arnokorsten.nl/PDF/Onderzoek/Wat%20evaluatoren%20van%20kritiek%20kunnen%20leren.pdf

Kox, R., Meewis, V., & Neele, A. (2016). *Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016*. Utrecht: LKCA.

Lub, V. (2014). *Kwalitatief evalueren in het sociale domein. Mogelijkheden en beperkingen*. Den Haag: Boom Lemma.

Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education*. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing Co.

Wilson, B. (1997). *The quiet evolution: Changing the face of arts education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Leren van andermans evalueren: lessen en tips

Claudia de Graauw

Effecten, input voor nieuw beleid, impact op deelnemers – wat je precies wilt weten bepaalt de methode van je evaluatieonderzoek. In dit artikel vertelt Claudia de Graauw aan de hand van voorbeelden uit haar eigen onderzoekspraktijk welke manieren er zijn om te evalueren en geeft ze tips voor een goede uitvoering.

‘Onderzoeken doe ik voor de lol, maar de meeste mensen hebben een andere motivatie voor een onderzoek.’ Deze uitspraak doe ik, als onderzoeker, regelmatig in gesprekken met professionals waarmee ik werk (onder andere beleidsmedewerkers en medewerkers bij culturele instellingen) om hen na te laten denken over waarom ze een onderzoek willen. Niet omdat het in de beleidscyclus staat of omdat het een verplichting is bij je subsidie. Onderzoek doe je altijd met een doel. Onderzoeksdoelen kunnen zeer divers zijn, zoals inventariseren, draagvlak creëren, verbeteren, leren of inzicht in doelbereik krijgen.

Zicht en inzicht

Monitoren en evalueren doe je ook met een doel. Deze doelen zijn smaller, maar nog steeds gevarieerd. Je kunt evaluatieonderzoek inzetten omdat je verantwoording moet afleggen aan subsidiegevers en financiers over de effecten. Maar je kunt ook evalueren, omdat je je programma wilt verbeteren, zoals een betere afstemming op de doelgroep, het wegnemen van drempels of betere samenwerking met partners. Je leert dan over je programma. Daarnaast kun je evalueren om zelf of als team te leren door op een meer overkoepelende manier naar je programma te kijken.

Monitoren is structureel zicht houden op het project- of programma-verloop. Door gedurende het project structureel informatie te verzamelen kun je waar nodig tijdig bijsturen. Een monitor geeft antwoord op vragen zoals: Ben ik op het goede spoor? Dragen de activiteiten bij aan mijn doel? Wat gaat goed en wat kan beter? Door te monitoren houd je zicht op je doelbereik. Zo weet je welke stappen je moet zetten om je doel te bereiken en bereik je het doel efficiënter.

Met evalueren houd je het resultaat tegen het licht. Dit gebeurt meestal na afloop van een project, maar kan ook tussentijds. Je beantwoordt vragen als: Is het doel bereikt? Levert dit het beoogde effect? Een evaluatie brengt helder in kaart wat de resultaten dan wel effecten van je project en/of proces zijn. Daarbij benoem je succesfactoren en verbeterpunten. Met die kennis weet je bij toekomstige trajecten waar je aandachtspunten liggen. Door beide te doen verkrijg je dus zowel zicht op het procesverloop als inzicht in de resultaten. Zo krijg je een compleet beeld van de effecten van je project en kun je, indien nodig tijdig bijsturen.

Het doel van je monitoring en evaluatie is bepalend voor hoe je je onderzoek inricht en wat voor soort informatie eruit komt. Het doel van je onderzoek bepaalt ten eerste de onderzoeksvragen. Aansluitend bepaalt het doel de inrichting van je onderzoek: de onderzoeksmethode(n) die je gebruikt en de momenten waarop je data verzamelt. Als je doel is effecten vast te stellen om zo verantwoording af te leggen aan je subsidiegevers en financiers, moet je in ieder geval na afloop van het programma meten en het liefst ook een

langere tijd na afloop van het programma om ook effecten op lange termijn vast te leggen. Als je doel echter is om het programma bij te sturen, dan moet je gedurende het project evalueren en kun je niet wachten tot het einde.

In dit artikel concentreer ik me op evaluaties die als doel hebben te kunnen leren. Dit is bij veel evaluaties het geval. Soms in combinatie met andere doelen, zoals het verbeteren van programma's of het verantwoorden over de effecten. Het ene staat het andere niet in de weg. Leren van evalueren is een brede term en valt nog verder op te splitsen. In dit artikel laat ik verschillende evaluaties de revue passeren waarbij leren centraal stond, terwijl er steeds een ander subdoel was. Door deze verschillende subdoelen hebben de evaluaties andere onderzoeksvragen, maken ze gebruik van andere onderzoeksmethode(n) en kennen ze andere meetmomenten. Bij elke evaluatie beschrijf ik het doel en de gevolgde onderzoekssystematiek. Aansluitend zal ik voor- en nadelen van deze manier van evalueren beschrijven en wat de opdrachtgever heeft gedaan met deze evaluatie. De genoemde evaluaties zijn, op verzoek van de redactie, door mij opgezette en vaak ook uitgevoerde evaluaties. Achtereenvolgens komen evaluaties van twee Cultuureducatie met Kwaliteit-programma's aan bod (Kunst Centraal en Sien), de regeling voor Talentontwikkeling en Manifestaties (Fonds voor Cultuurparticipatie), de familiewanden in het Van Goghmuseum, het cultuurbeleid in Noord-Brabant, de cultuurscouts in Schiedam en de educatieve activiteiten van de leden van de Vereniging van Science Centra.

Vanuit het programma Cultuureducatie met Kwaliteit was evalueren en monitoren een verplichting van het Fonds voor Cultuurparticipatie om subsidie te ontvangen. Penvoerders mochten zelf invullen hoe zij hun evaluatie en monitoring inrichtten mits deze ervoor zorgden dat de penvoerder tijdens de rit goed zicht kon houden op de uitvoering en resultaten van de regeling en tussentijds en na afloop zoveel mogelijk op basis van feiten kon beoordelen of de regeling doeltreffend en doelmatig is, met de intentie te leren van hun ervaringen en zo verbeteringen aan te brengen (Ijdens, 2012). Door deze verplichting zijn veel ondersteunende organisaties op het gebied van cultuureducatie aan de slag gegaan met monitoren en evalueren. Twee van deze organisaties heb ik geholpen bij hun evaluatie.

Evaluatie-instrumenten meervoudig gebruiken

Kunst Centraal is de provinciale organisatie in Utrecht voor cultuureducatie. Deze organisatie heeft haar programma voor Cultuureducatie met Kwaliteit ingericht met drie pijlers: Cultuur in het hart van het onderwijs, Scholen in talenten en School in de wijk. Deelnemende basisscholen kiezen zelf een pijler en committeren zich aan de bijbehorende doelen.

Kunst Centraal wil zelf leren van haar programma om zo het programma steeds te verbeteren. Om voldoende informatie te verzamelen en scholen

niet extra te belasten, verloopt de dataverzameling voor hun monitoring en evaluatie grotendeels via een vragenlijst die verschillende doelen dient. De vragenlijst is zo ingericht dat hij scholen zelf inzicht geeft in waar ze zijn. Deze vragenlijst wordt aansluitend gebruikt als input voor een gesprek met de school en Kunst Centraal om het proces voor de school op maat in te richten. Aansluitend wordt de vragenlijst gebruikt om te monitoren hoe het proces verloopt en wat de voorlopige effecten zijn. Door de vragenlijst jaarlijks en in dit geval dus drie keer af te nemen kan Kunst Centraal niet alleen het proces per school jaarlijks bijsturen, maar ook het programma als geheel kan zo jaarlijks bijgesteld worden om zo meer effect te bewerkstelligen. Door analyse op metaniveau worden trends en ontwikkelingen binnen de pijlers en het gehele programma zichtbaar: knelpunten die op meer scholen spelen, uitblijvende effecten en de bevestiging van verwachtingen.

Bij elke meting kwam ook een onverklaarbaar fenomeen of een tegenstrijdigheid boven water (Bol, Drost, Hartenberg, Matla, & De Graauw, 2016.) Zo bleek bijvoorbeeld bij de tweede meting dat minder scholen een visie hadden op cultuureducatie dan tijdens de eerste meting. Verwacht werd dat juist meer scholen een visie zouden hebben, omdat deze tijdens het programma werd ontwikkeld. Om deze fenomenen en tegenstrijdigheden te kunnen verklaren is wederom gebruik gemaakt van een bestaand instrument. Bijeenkomsten met scholen werden aangegrepen om de resultaten van de monitor kort te presenteren en met de aanwezige ict'ers en schooldirecteuren, de respondenten, te bespreken en samen op zoek te gaan naar verklaringen voor deze opmerkelijke uitslagen. In het bovengenoemde voorbeeld realiseerden veel ict'ers en directeuren zich dat wat ze aanvankelijk als visie op cultuureducatie beschouwden niet voldeed aan wat ze nodig hadden. Ze zijn opnieuw gaan denken, praten en schrijven aan een visie.

Door de vragenlijst en de bijeenkomst op verschillende manieren te gebruiken was er een zeer hoge respons van 100%. Dit is uitzonderlijk hoog, vooral bij scholen die vaak worden gevraagd mee te werken aan onderzoek, waardoor de respons vaak (te) laag is. Scholen zijn niet extra belast met extra gesprekken of bijeenkomsten, terwijl wel de benodigde informatie is verzameld. Ook het teruggeven van informatie naar aanleiding van een vragenlijst zoals bij een zelfscan geeft een instrument dubbelgebruik, wat de relevantie ervan verhoogt en de belasting voor respondenten vermindert. Het terugkoppelen van overzichtelijke informatie kan bijvoorbeeld door de score per indicator in een spinnenwebgrafiek weer te geven.

Natuurlijk moet het wel mogelijk zijn om bestaande instrumenten te gebruiken. Of instrumenten kunnen zo ontworpen worden, zodat ze een dubbele functie krijgen, bijvoorbeeld een vragenlijst die ook als zelfscan werkt en de respondent feedback geeft over de stand van zaken met enkele nuttige tips.

Betrokkenen van elkaar laten leren

Sien is een Limburgse kennisgemeenschap voor cultuureducatie van 23 onderwijsstichtingen. Deze organisatie werkt sterk vanuit de wensen en behoeften van de aangesloten scholen en heeft haar Cultuureducatie met Kwaliteit-programma zo ingericht dat de scholen en de vragen van de scholen centraal staan. Het programma brengt scholen en culturele aanbieders samen om ze gezamenlijk te laten werken aan het antwoord op de vraag van een school. Bij de evaluatie van dit programma stond dan ook deze samenwerking en wat beide partijen daarvan leerden voorop. Dit hebben we bewerkstelligd door hen samen in gesprek te laten gaan over hun gezamenlijke project. Beide partijen bereidden het gesprek voor door een beknopte vragenlijst in te vullen. Het gesprek werd gevoerd over de punten waar ze van mening verschilden of waarop beide negatief scoorden.

Om de leerpunten uit deze gesprekken te delen met andere scholen en culturele partners is de beknopte vragenlijst digitaal ingevoerd met de gezamenlijke antwoorden, leerpunten en besproken oplossingen. Aan de hand van dit databestand heeft Sien geregeld een verslag uitgebracht met leerpunten. Voor vaker voorkomende knelpunten is ze samen met enkele scholen en culturele partners gaan brainstormen om oplossingen te bedenken. Deze werden vervolgens weer gedeeld met iedereen. Door betrokkenen te laten leren van de monitoring en evaluatie hebben meer partijen er profijt van. Als andere partijen direct profijt hebben en ervan leren, zijn ze eerder bereid mee te werken aan de evaluatie.

Verschillende lagen in een evaluatie brengen

Een voorbeeld van een andere subsidieregeling waar geleerd werd van de evaluatie is de regeling Talentontwikkeling en Manifestaties. Om input te leveren voor de regeling Talent en Festivals in de nieuwe subsidieperiode heb ik in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie de voorgaande regeling geëvalueerd (De Graauw, 2015).

Het fonds was op zoek naar behaalde impact en hoe deze verbeterd kon worden. Daarom heb ik verschillende lagen ingebracht in de evaluatie in de vorm van verschillende gespreksrondes met verschillende partijen. In de eerste ronde hield ik individuele interviews met de subsidiënten over de afgelopen periode over wat er bereikt is, wat hun rol daarin is en hoe die verbeterd kan worden. In de tweede ronde hield ik groepsgesprekken met organisaties en personen die werken met jonge talenten nadat deze soms deel hebben genomen aan een talentontwikkelingstraject. Deze gesprekken gingen over wat er in de nabije toekomst nodig is voor talenten. In groepsgesprekken kunnen experts elkaar aanvullen en ontstaat er een completer beeld dan bij individuele gesprekken. In de derde ronde heb ik in groepsgesprekken met

de subsidiënten eerst terugblijkt op de twee eerste gespreksrondes om vervolgens samen met hen naar de toekomst te kijken.

De informatie wordt rijker door deze gelaagdheid en gevonden resultaten kunnen geduid worden. Door deze gelaagdheid hebben subsidiënten de mogelijkheid gekregen om kritisch te kijken naar hun eigen rol. Dit is voor velen een leerzame ervaring geweest. Daarnaast heeft het Fonds voor Cultuurparticipatie geleerd van de vorige regeling en concrete verbetermogelijkheden gekregen om de nieuwe regeling in te richten. Hierbij kan gedacht worden aan het zelf een actievere rol spelen in het initiëren van samenwerking of het vervullen van een rol als sparringpartner voor nieuwe initiatieven. Door ook in gesprek te gaan met experts in het veld en te praten over wat zij nodig hebben van de talentontwikkelaars die deelnemen aan de regeling, heeft het fonds aanpassingen kunnen doen zodat subsidieontvangers van de nieuwe regeling voor talentontwikkeling beter kunnen aansluiten op behoeften van het veld.

Door goed te kijken kun je veel leren

Het Van Goghmuseum doet op veel verschillende manieren aan cultuureducatie: met scholen, met bezoekers door rondleidingen en lezingen te geven, door workshops te geven met verschillende doelgroepen, maar ook op zaal. Zo zijn er familiewanden ingericht om families ((groot-)oudersmet (klein-)kinderen) in gesprek te brengen en te inspireren over het werk van Van Gogh. Het museum wilde graag weten of deze familiewanden het gewenste effect hebben. Uit de evaluatie bleek dat het geval: families en andere bezoekers vinden de wanden erg interessant (De Graauw & Broers, 2015a). De wanden geven aanleiding om met elkaar in gesprek te gaan over het werk van Van Gogh. De wanden kunnen nog beter door meer objecten te integreren in de wand.

Om bezoekers zo min mogelijk te belasten koos ik bij deze evaluatie voor observaties. Aansluitend is met een deel van de geobserveerde bezoekers een kort interview gehouden. Door goed te kijken wordt een deel van de onderzoeksvragen beantwoord en realistischer dan met een vragenlijst. Bij vragenlijsten geven respondenten vaak gewenste antwoorden, terwijl je bij observaties daadwerkelijk gedrag ziet. Observeren doe je aan de hand van een observatielijst die je kalibreert met alle observanten, zodat alle observanten wat ze zien op dezelfde manier noteren. Door voldoende bezoekers te observeren heb ik kwantitatieve gegevens verkregen waardoor ik uitspraken kon doen over de effecten van de familiewanden. De interviews dienden om de uitkomsten beter te kunnen begrijpen en duiden en tevens achterliggende motivatie van de bezoekers om te discussiëren over wat ze zien op de familiewand, te achterhalen. Door de observaties konden de gesprekjes kort zijn, wat de respons ten goede kwam.

Informatie wordt realistischer doordat daadwerkelijk gedrag wordt geregistreerd en niet gevraagd wordt naar gedrag, waarbij vaak sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven. Daadwerkelijk gedrag kan op verschillende manieren geregistreerd worden. Naast observaties met een observatieformulier kun je ook 'tracking devices' gebruiken: digitale zenders die bezoekers bij zich dragen en waardoor zichtbaar wordt hoe zij zich bijvoorbeeld door een tentoonstelling bewegen. Een 'mysteriebezoeker' (afgeleid van de beter bekende mysteriешopper) is ook een vorm van observeren en registreren van daadwerkelijk gedrag, maar dan ligt de focus op het gedrag van medewerkers en niet van de bezoekers.

Combinatie kwantitatief en kwalitatief onderzoek

Beleidsbeoordelingen kunnen lastig zijn, omdat in een beleidsperiode verschillende ontwikkelingen zijn en meerdere zaken die invloed hebben op ontwikkelingen. Wat is het gevolg van lokaal beleid en wat is het gevolg van provinciaal beleid? Wat is het gevolg van lopende ontwikkelingen in de maatschappij en wat is het gevolg van activiteiten die culturele organisaties hebben ontwikkeld, al dan wel of niet als gevolg van het beleid door de gemeente, de provincie of de overheid. Alleen een voor-, tussen- en nameting, zoals vaak gebeurt bij educatieve programma's volstaat niet, omdat waargenomen effecten niet toegeschreven kunnen worden aan bepaald beleid.

In de praktijk zie je dan ook vaak dat verschillende beleidsonderwerpen en beleid van verschillende overheidslagen geëvalueerd worden met een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Kwantitatief om de effecten aan te tonen en kwalitatief om de effecten te duiden. Het kwalitatieve deel bestaat dan vaak uit groepsgesprekken met experts die kunnen duiden welke effecten waaraan toe zijn te wijzen, dan wel welke combinatie van factoren ten grondslag ligt aan ontwikkelingen.

Zo heb ik samen met Het Pon voor de provincie Noord-Brabant de vitaliteit van het cultuursysteem in beeld gebracht (De Graauw, Van Dalen, & Van Bommel, 2016). De provincie gebruikt het onderzoek als inventarisatie van de huidige situatie om zo beleid te kunnen bepalen. De inventarisatie is gemaakt aan de hand van piramides van talentontwikkeling. Voor zeven disciplines een piramide samengesteld, waarbij gekeken werd naar de verschillende lagen in de piramide: cultuureducatie, amateurkunst, jong talentontwikkeling, (beroeps)opleiding, talentontwikkeling, werkplaatsen, beroepsuitoefening en top. Voor elke laag inventariseerden we welke spelers er waren (producenten, makelaars, organisaties waar de kunst is te zien (podia, musea, galleries, ed.) en festivals) en wat hun rol is. Dit is gedaan aan de hand van bestaande databestanden en in gesprekken met het veld. Aansluitend keken we in groepsgesprekken met experts uit het Brabantse veld (van de betreffende discipline) per discipline hoe de informatie in de

piramide geduid kon worden en wat dit betekende voor de discipline. De piramides zijn aan de hand van deze gesprekken aangepast en voorzien van uitleg. Door deze aanvulling kreeg de in aanvang platte data meer betekenis.

Deze combinatie van onderzoeksmethoden wordt bij onderzoek naar cultuurbeleid vaak gebruikt, omdat het lastig is om effecten van cultuur in cijfers te vangen. Met name als het gewenste sociale doelen betreft zoals participatie, betrokkenheid of leefbaarheid van de wijk. De combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek maakt de meerwaarde van cultuur beter duidelijk. Zo heb ik voor de gemeente Schiedam de impact van de cultuurscouts gemeten (De Graauw, 2013a). De cultuurscouts brengen kunst en cultuur op een laagdrempelige manier in de wijk met als doel de betrokkenheid van bewoners bij de wijk te verhogen en daarmee de leefbaarheid van de wijk te verbeteren. Uit het onderzoek bleek dat dit hen lukte. De gemeenteraad moest beslissen wat hij wilde met de cultuurscouts. Enkele raadsleden wilden hiervoor graag cijfers. Ook hier is gekozen voor een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. In het jaarlijkse bevolkingsonderzoek zijn enkele vragen opgenomen over het bereik van de cultuurscouts. Daarnaast voerde ik groepsgesprekken met buurtbewoners over wat de cultuurscouts betekenden voor de wijk. Dit gecombineerde onderzoek leverde enerzijds bereikcijfers op en daarnaast inzicht in de betekenis van het werk van de scouts voor de bewoners. De gegevens hebben elkaar versterkt en lieten zien dat de scouts de beleidsdoelen realiseerden.

Samenwerken met concullega's om te vergelijken

Evalueren kun je ook gezamenlijk aanpakken om zo niet alleen van je zelf te leren, maar ook van elkaar. Bij de Vereniging van Science Centra (VSC) evalueren de leden gezamenlijk hun binnenschoolse educatieve activiteiten. Het voordeel is dat de sector gezamenlijk bepaalt wat kwaliteit is en dit ook samen naar buiten uitdraagt. Bij de science centra wordt kwaliteit bepaald door de mate waarin de musea erin slagen jongeren te interesseren voor wetenschap, natuur, techniek of media.

Doordat de science centra gezamenlijk optrekken heb ik dit voor hen meetbaar kunnen maken met input van verschillende partijen (De Graauw, 2013b; De Graauw & Broers, 2016). Dat maakt zo'n meetinstrument sterker. Een ander voordeel van samen optrekken is dat de gegevens op instellingsniveau met elkaar vergeleken kunnen worden. Uit metingen komt naar voren waar musea sterk in zijn en waar zij landelijk voor worden benaderd. Deze sterke punten kunnen zij versterken en verder uitbuiten. Ze positioneren zich dus ten opzichte van elkaar: de ene specialiseert zich in basisscholen waar leerkrachten niet weten wat ze moeten met technieklessen, terwijl een ander zich richt op het voortgezet onderwijs waar docenten iets extra's willen bieden aan leerlingen boven wat de leerkracht kan bieden. Daarnaast leren

ze ook van elkaar. Na de meting ga ik met alle deelnemende musea in gesprek over de resultaten en wat ze van elkaar kunnen leren.

Het ontwikkelen van een gezamenlijk instrument, het samen meten, met elkaar vergelijken en van elkaar leren heeft een grote meerwaarde voor de leden van de VSC. Door samen op te trekken bereiken ze meer dan door de binnenschoolse activiteiten intern te evalueren.

Denk breder bij input voor beleid

Evaluaties dienen vaak om input te geven voor programma's, activiteiten of beleid. Maar voor input van beleid hoef je niet altijd te wachten tot na afloop. Je kunt ook vooraf onderzoek doen. Een interessante manier is kijken bij anderen. Voor een museum heb ik gekeken hoe zij meer publiek kunnen trekken voor hun lezingen (De Graauw & Broers, 2015b). In plaats van te kijken naar hoe de lezingen tot nu toe liepen, heb ik de literatuur erop nageslagen en heb ik andere musea met lezingen benaderd met de vraag hoe zij bezoekers trokken. Je hoeft tenslotte niet alles zelf te bedenken. Je kunt bij voldoende bestaande bronnen ook in de literatuur kijken. Daarnaast heb ik andere musea benaderd met de vraag hoe zij bezoekers trokken voor hun lezingen en welke lessen we konden leren van hun lezingen.

Deze manier van informatie verzamelen, bij anderen, heeft gezorgd voor rijke informatie, waardoor het museum nu volle zalen trekt bij lezingen. Deze informatie is gedeeld met de meewerkende musea, zodat zij ook input hadden voor hun beleid. Dit was niet gelukt als de blik alleen intern gericht was geweest en naar de eigen lezingen was gekeken. Juist omdat er maar weinig bezoekers waren, was het niet realistisch te verwachten dat evalueren met hen voldoende informatie zou opleveren om nieuw en meer publiek te trekken.

Voorwaarden om te kunnen leren van evalueren

Er zijn dus verschillende tips & tricks om praktische informatie te verzamelen waar je mee aan de slag kunt. Onderzoeken doe je namelijk niet voor de lol, maar omdat je een doel voor ogen hebt. Om waardevolle informatie te verzamelen waar je mee aan de slag kunt, moeten je onderzoek, de betrokken onderzoekers en de opdrachtgever echter ook aan een aantal voorwaarden voldoen. Allereerst moet de opdrachtgever een open en lerende houding hebben. Dit klinkt als een open deur, maar het is zeer belangrijk. Soms word ik gevraagd programma's te evalueren door programmaleiders of directeuren die niets willen veranderen aan wat zij doen. Zij willen uit de evaluatie graag horen dat zij goed bezig zijn. Een evaluatie of effectmeting heeft dan weinig nut. Uit elke evaluatie komen goede en verbeterpunten. Je moet

bereid zijn met deze resultaten aan de slag te gaan. Als programma-eigenaar moet je dus open staan voor verandering, voor suggesties van anderen dat wat jij vindt en doet beter kan.

Ook voor een onderzoeker is een open houding en goed kunnen luisteren belangrijk; daarnaast moet hij kunnen doorvragen en kritische vragen kunnen stellen. Dit moet naar de opdrachtgever, maar ook naar de betrokken partijen in het onderzoek. Luisteren en doorvragen zijn voorwaarden van een goed onderzoeker.

De betrokken onderzoeker moet samen met de opdrachtgever de juiste onderzoeksvragen opstellen en hierbij de juiste keuzes maken. Vraag je alleen of een programma effect heeft of vraag je ook waarom het effect heeft? Vraag je alleen naar wat goed gaat en naar wat beter kan of vraag je ook hoe het beter kan? Vraag je alleen naar de stand van zaken of vraag je ook naar de ideale situatie voor de verschillende betrokken partijen? Hiervoor kijk je naar het doel van het onderzoek: verantwoorden, verbeteren, leren voor toekomstige programma's, input voor nieuw beleid of nieuwe programma's.

Bedenk dus voordat je begint met je evaluatie wat je doel is en welke informatie je dan nodig hebt. Zoals al eerder gezegd: 'Onderzoeken doe ik voor de lol, maar de meeste mensen hebben een andere motivatie voor een onderzoek.'

Claudia de Graauw is senior onderzoeker en verricht samen met collega's praktijkgerichte onderzoeken naar kunst & cultuur, cultuureducatie, wetenschaps- & techniekeducatie, sport en sociaal beleid vanuit haar eigen onderzoeksbureau Claudia de Graauw, Effectmeting & Doelbereik. Daarnaast verzorgt ze cursussen om onderzoek en onderzoek doen toegankelijk te maken voor professionals in onder meer de culturele sector en voor beleidsmedewerkers.
E: info@claudiadegraauw.nl

Literatuur

Bol, J., Drost, N., Hartenberg, I., Matla, C., & Graauw, C. de (2016). *Eindrapport Moneva 2013-2016. Resultaten scholen*. Bunnik: Kunst Centraal.

Graauw, C. A. H. de. (2013a). *De impact van Schiedamse cultuurscouts*. Rijen: Onderzoeksbureau Claudia de Graauw.

Graauw, C. A. H. de. (2013b). *De kwaliteit van techniek- en wetenschapseducatie meten. De resultaten van de eerste meting*. Rijen: Onderzoeksbureau Claudia de Graauw.

Graauw, C. A. H. de. (2015). *Talenten iets extra's bieden waardoor zij kunnen excelleren. Verbetermogelijkheden regeling Talentontwikkeling en Manifestaties*. Rijen: Onderzoeksbureau Claudia de Graauw.

Graauw, C. A. H. de, & Broers, B. (2015a). *Samen naar kunst kijken. Een publieksonderzoek naar de familiewanden in het Van Gogh Museum*. Rijen: Onderzoeksbureau Claudia de Graauw.

Graauw, C. A. H. de, & Broers, B. (2015b). *Verbeterplan zondaglezingen*. Rijen: Onderzoeksbureau Claudia de Graauw.

Graauw, C. A. H. de, & Broers, B. (2016). *De kwaliteit van wetenschapseducatie meten. De resultaten van de tweede meting*. Rijen: Onderzoeksbureau Claudia de Graauw.

Graauw, C. A. H. de, Dalen, B. van, & Bommel, M. van. (2016). *Vitaliteit van het cultuursysteem in Noord-Brabant. Update van de culturele infrastructuur 2015*. Tilburg: Het PON.

Ijdens, T. (2012). *Hoofdlijnen van de landelijke monitoring en evaluatie van de matchingsregeling*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Betere kwaliteit door evaluatie

Caroline Sharp

In dit artikel beschrijft Caroline Sharp de toepassing van ontwikkelingsgericht evaluatieonderzoek binnen de Engelse cultuursector. Ze zet de belangrijkste verschillen uiteen tussen deze en meer traditionele methodes. Grootste voordeel van de ontwikkelingsgerichte aanpak is dat deze culturele instellingen de mogelijkheid biedt om zichzelf te evalueren en daarvan te leren.

De Arts Council England wilde in 2011 met onderzoek naar kwaliteitscriteria het werk door, met en voor kinderen en jongeren onderbouwen. Daarnaast wilde de raad weten welke instrumenten zij en andere subsidiegevers, maar ook culturele instellingen, zouden kunnen inzetten om kwaliteit van cultuureducatie te meten. Het onderzoek moest behalve de kwaliteit ook de toegankelijkheid van kunst- en cultuuractiviteiten voor kinderen en jongeren in Engeland verbeteren.

In opdracht van de Arts Council hebben Shared Intelligence en de National Foundation for Educational Research (NFER) vervolgens kwaliteitsbeginselen ontwikkeld (zie Lord, Sharp, Lee, Cooper, & Grayson, 2012; Sharp & Lee, 2015). Tussen 2012 en 2015 deden we een review naar kwaliteitsaspecten van cultuureducatie en verzamelden we meningen en ervaringen uit de praktijk via de door ons opgezette website 'Quality Conversations', interviews en bijeenkomsten voor educatieprofessionals, docenten en jongeren. In 2014 namen vervolgens 51 culturele instellingen deel aan een pilot waarbij ze de gevonden kwaliteitsbeginselen gebruikten.

Vanaf het begin waren we ons ervan bewust dat we moesten samenwerken met de cultuursector om te zorgen dat de kwaliteitscriteria gewaardeerd, toegepast en gebruikt zouden worden. We moesten een oplossing vinden die voor een uiteenlopende groep instellingen en werkvelden bruikbaar en aanvaardbaar zou zijn. Een andere vereiste was de medewerking van professionals in de praktijk. We hoopten goede relaties op te bouwen die konden bijdragen aan de geloofwaardigheid van het uiteindelijke 'product'. Daarom leek een aanpak gericht op ontwikkeling ons passend voor dit onderzoek.

Ontwikkelingsgerichte evaluatie

Volgens Patton (2010) kan ontwikkelingsgerichte evaluatie helpen bij het tweewegbrengen van maatschappelijke verandering in complexe of onduidelijke omgevingen. Doel van deze manier van evalueren is om snel feedback te leveren aan programmamedewerkers als onderdeel van permanente ontwikkeling. In dat opzicht is er geen sprake van een methodiek of specifiek ontwerp, maar van een benadering.

Hoewel ons doel geen evaluatie, maar het opstellen van een aantal basisbeginselen was, zagen we in de ontwikkelingsgerichte evaluatie goede aanknopingspunten voor ons onderzoek. Ze bood ons de mogelijkheid om in co-creatie een nieuw evaluatie-instrument te ontwikkelen voor de Engelse culturele sector met zijn complexe sociale, culturele en economische eisen. Tabel 1 laat de voornaamste verschillen zien tussen traditionele evaluatiemethodes en de ontwikkelingsgerichte benadering.

Tabel 1. *Vergelijking tussen traditionele evaluatie en de ontwikkelingsgerichte benadering (Patton, 2006, p. 30).*

Traditionele evaluatie...	Op complexiteit gebaseerde ontwikkelingsgerichte evaluatie...
Geeft een definitief oordeel over succes of falen	Geeft feedback, genereert lessen/tips en ondersteunt de koers dan wel bevestigt een koerswijziging
Meet succes af aan vooraf gestelde doelen	Ontwikkelt nieuwe maatregelen en monitorsystemen, terwijl nieuwe doelen zich ontwikkelen
Houdt de beoordelaar op afstand om onafhankelijkheid en objectiviteit te garanderen	Beschouwt evaluatie als een taak van het team, zich uitend in acties en doorlopende interpretatieprocessen
Ontwerpt de evaluatie op basis van lineaire modellen volgens oorzaak-gevolglogica	Ontwerpt de evaluatie om systeem-dynamiek, onderlinge afhankelijkheden en wisselwerkingen vast te leggen
Heeft als doel om generaliseerbare uitspraken te doen, los van tijd en plaats	Heeft als doel om contextspecifieke uitspraken te doen voor innovatie
Richt verantwoording op externe instanties en financiers	Richt verantwoording op de wezenlijke waarden en verplichtingen van de vernieuwers
Gaat uit van controle en het aanwijzen van een verantwoordelijke bij fouten	Gaat uit van leren omgaan met gebrek aan controle, contact te houden met wat er gebeurt en daarop strategisch te reageren
Heeft een (externe) evaluator als leider die beslist over het ontwerp en dit baseert op zijn ideeën over wat belangrijk is	Heeft een evaluator die meewerkt om een veranderingsproces te ontwerpen dat qua filosofie en opzet past bij de organisatie
Roept faalangst op	Bevordert leergierigheid

Toepassing van de ontwikkelingsgerichte aanpak

Het belangrijkste kenmerk bij de ontwikkelingsgerichte aanpak is de sterke nadruk op 'wat werkt'. De onderzoeker is geen buitenstaander op afstand, maar wordt onderdeel van het team, met aandacht voor nieuwe kwesties die zich voordoen en inspelend op veranderende omstandigheden.

Deze open rol van ons als onderzoekers zorgde ook voor uitdagingen, niet in het minst omdat het moeilijk was om alles goed te plannen en budgetteren, iets waartoe we als projectmanagers contractueel wel verplicht waren. We stelden een plan op om culturele instellingen te betrekken bij

ons onderzoek via bijeenkomsten en voorlichting.¹ Het hielp dat de Arts Council de opdracht in drie fases wilde laten uitvoeren. Hierdoor konden we de middelen, zodra we zicht hadden op wat nodig was, gefaseerd inzetten. Alsnog konden we niet altijd zo proactief of snel reageren als we wilden, omdat we moesten werken met een vooraf gesteld budget en tijdschema.

Een van de voordelen van een ontwikkelingsgerichte aanpak is het voldane gevoel dat je als onderzoeker krijgt bij het samen werken aan en bereiken van een doel. De NFER zet onderzoeksresultaten in om zowel het onderwijs als het leven van leerlingen te verbeteren, dus in dit geval hadden wij en culturele instellingen een gemeenschappelijk belang: betere kunst- en cultuureducatie. Het was een fantastische kans om samen te werken met de meest gerenommeerde cultuurprofessionals van het land. Het opzetten van nieuwe samenwerkingsverbanden moet echter niet worden onderschat. Respect voor de expertise van de ander en de bereidheid om van elkaar te leren waren cruciaal in dit proces. Vertrouwen opbouwen kost tijd.

Om tot daadwerkelijke co-creatie te komen moesten we rekening houden met wat leeft in de cultuursector, zoals een verlangen naar zelfontplooiing, mogelijkheden om gestructureerd te leren, de steeds strenger wordende eisen van financiers om resultaten te zien en de wens om interne evaluaties zelf uit te kunnen voeren. Maar we moesten ook rekening houden met de belangen van de Arts Council England, zoals de verantwoordelijkheid voor ontwikkeling van de sector, de behoefte aan middelen om interne investeringen te kunnen ondersteunen en de druk om resultaten te laten zien. Een van de manieren om spanningen door deze verschillende belangen te verminderen was door deze regelmatig bespreekbaar te maken tijdens vergaderingen met de stuurgroep, waarin de Arts Council, sectororganisaties en het onderzoeksteam vertegenwoordigd waren.

Kwaliteitsbeginselen

Het project bestond uit verschillende onderdelen. Het eerste was de beoordeling van 31 kwaliteitskaders uit het Verenigd Koninkrijk en daarbuiten. We voerden daarnaast gesprekken met belanghebbenden uit alle hoeken van de sector. We zetten de website 'Quality Conversation' op, waar leiders uit de cultuursector hun mening konden geven om het gesprek op gang te brengen. Het onderzoeksteam identificeerde een aantal globale ontwerpbeginnselen die we daarna duidelijker konden definiëren met informatie vergaard tijdens sectorevenementen en online bijdragen. Er was onder meer een door jongeren georganiseerd evenement zodat we ook hun visie konden meenemen in het onderzoek.

Het proces heeft geleid tot zeven kwaliteitsbeginselen voor culturele instellingen die werken door, met en voor kinderen en jongeren (Lord et al., 2012). Elk beginsel is teruggebracht tot een enkele uitspraak met een bijbehorende vraag (zie tabelfiguur 2).

¹ Deze Prezi geeft onze belangrijkste activiteiten weer: <https://prezi.com/fzrtd0egk4w8/arts-council-quality-principles-journey-so-far/>

Tabel 2. Zeven kwaliteitsbeginselen voor kunst- en cultuureducatie.

1. Streven naar hoge kwaliteit en innovatie	<i>Zet men zich echt in om te streven naar hoge kwaliteit in het werken met, door en voor kinderen en jongeren?</i>
2. Authenticiteit	<i>Is het authentiek, is het het echte werk?</i>
3. Spannend, inspirerend en boeiend	<i>Lopen kinderen en jongeren er warm voor, vinden ze het boeiend en inspirerend?</i>
4. Open sfeer waar iedereen een positieve ervaring opdoet	<i>Zorgt het voor een positieve en inclusieve ervaring?</i>
5. Actief betrekken van kinderen en jongeren	<i>Worden kinderen en jongeren actief betrokken?</i>
6. Persoonlijke vooruitgang mogelijk maken	<i>Boeken kinderen en jongeren vooruitgang en weten ze waar ze hierna naartoe kunnen?</i>
7. Ontwikkeling van een gemeenschapsgevoel en betrokkenheid	<i>Hebben kinderen en jongeren het gevoel dat ze deel uitmaken van een gemeenschap die eigen is?</i>

Pilotfase

Werken in samenwerkingsverbanden is een essentieel kenmerk van ontwikkelingsgerichte evaluatie. Dit kwam het sterkst naar voren in de pilotfase (tussen maart 2014 en januari 2015). De onderzoeksvragen hierbij waren:

1. Hebben de kwaliteitsbeginselen toegevoegde waarde voor culturele instellingen/professionals en zo ja, hoe/op wat voor manier?
2. Veranderen ze de organisatiecultuur/praktijk?
3. Wat voor impact hebben ze op de kwaliteit van kunst- en cultuurervaringen?
4. Hoe verhouden ze zich tot de pilot Kwaliteitsindicatoren²?
5. Wat leert de pilot ons en hoe kan deze helpen bij het opzetten van een aanpak om kwaliteit te meten voor de cultuursector, de Arts Council England en haar partners?

Aan de pilot namen 51 vooraanstaande culturele instellingen deel, in samenwerking met ruim 850 partners en 9350 kinderen en jongeren. Zij vertegenwoordigden een brede groep instellingen (zoals musea, galleries, bibliotheken en scholen) uit verschillende sectoren en kunstvormen (zoals beeldende kunst, dans, muziek, theater en drama) en van verschillende

2 De bedoeling van de kwaliteitsindicatoren is om de kwaliteit en het bereik van kunst- en cultuuruitingen te meten. Voor meer informatie, zie www.artscouncil.org.uk/quality-metrics/quality-metrics

omvang (van kleine zelfstandigen tot grote landelijke instituten). Iedereen deed vrijwillig mee zonder financiële vergoeding.

Als eerste heeft het onderzoeksteam aan 15 instellingen gevraagd om samen te werken. Tijdens een workshop bespraken we de pilot en werkten we uit hoe instellingen de kwaliteitsbeginselen konden toepassen. Het team moedigde elk van de instellingen aan om hun eigen 'verandertheorie' te ontwikkelen om zo onze belangen af te stemmen op de eigen motivatie voor de pilot. Dit stimuleerde instellingen om hun beoogde impact op kinderen en jongeren te omschrijven, alsook de resultaten waar ze naar streven en hun activiteiten, processen en middelen. Sommige instellingen wilden alle zeven kwaliteitsbeginselen testen, terwijl anderen geïnteresseerd waren in het testen van specifieke beginselen waarvan ze het belang voor hun werk wellicht niet eerder hadden ingezien.

We hielden in het begin per e-mail en telefoon contact totdat we een online onderzoeksnetwerkomgeving hadden opgezet waar de grotere groep van 51 instellingen informatie kon uitwisselen. De Arts Council England organiseerde bovendien een congres voor alle instellingen, zodat ze ideeën konden uitwisselen en opdoen. Tot slot vroegen we onze partners om terug te koppelen hoe zij de kwaliteitsbeginselen hadden ingezet en wat het resultaat was.

Dit proces verliep goed, hoewel een groot aantal pilotinstellingen vond dat ze onvoldoende tijd hadden om de kwaliteitsbeginselen in te zetten. Helaas konden we de pilot niet verlengen. Uit de feedback bleek dat de pilotinstellingen over het algemeen sterke voorstanders waren van de kwaliteitsbeginselen. Ze vonden het fijn dat de beginselen meer algemeen waren in plaats van zeer specifieke prestatie-indicatoren, zodat zij deze konden aanpassen aan verschillende omstandigheden. Twee instellingen meldden dat ze minder uit de pilot hebben gehaald omdat ze in hun werk al gebruik maakten van de kwaliteitsbeginselen. Desalniettemin lieten ze weten dat de beginselen nuttig konden zijn voor nieuwe medewerkers en andere culturele instellingen.

Pilotinstellingen hebben de kwaliteitsbeginselen op vier manieren toegepast:

1. *Voor het ontwikkelen van evaluatiemethoden, instrumenten dan wel kaders*
Veel organisaties bekeken hoe ze het proces van feedback geven door kinderen en jongeren konden verbeteren. Zij besloten van de gelegenheid gebruik te maken om hun evaluatie-instrumenten en zelfs hun hele evaluatiekaders onder de loep te nemen en te herzien.
2. *Voor het herzien van een bestaand project, programma of werkgebied*
Veel organisaties hebben de kwaliteitsbeginselen gebruikt als referentiekader om hun bestaande aanbod voor kinderen en jongeren te evalueren.
3. *Voor het plannen van nieuw werk*
Enkele organisaties hebben de kwaliteitsbeginselen gebruikt als kader

voor het plannen van nieuwe projecten of het aanboren van nieuwe werkerterreinen voor, door dan wel met kinderen en jongeren.

4. *Voor zelfreflectie, ontwikkeling van medewerkers en intercollegiaal leren* Verschillende organisaties hebben de kwaliteitsbeginselen gebruikt als basis voor reflectie, samenwerking en intercollegiaal leren. Dit gebeurde vooral bij organisaties met een sectoroverschrijdende functie, maar ook tussen organisaties en hun partners (zoals scholen) en verspreid over professionele netwerken.

Uit de pilot kwamen uiteenlopende doelen en methoden van evaluatie naar voren. Zo erkenden verschillende instellingen die de kwaliteitsbeginselen voor zelfevaluatie hebben ingezet, dat ze hiermee de kwaliteit van de ervaringen van kinderen en jongeren konden verbeteren. Zij hebben nagedacht over hoe evaluatie zou kunnen worden ingezet voor hun eigen professionele ontwikkeling en voor organisatieontwikkeling in plaats van evaluatie te beschouwen als een van buitenaf (door subsidiegevers) opgelegde taak. Een instelling legde uit wat dit voor hen betekende: 'Een verschuiving van het gebruik van evaluatiegegevens hoofdzakelijk voor financiële monitoring en communicatie naar gebruik voor de toekomstige invulling van ons gehele programma.'

Door het werken met de kwaliteitsbeginselen kwam de aandacht te liggen op het perspectief van kinderen en jongeren. Sommige pilotinstellingen realiseerden zich dat hun methoden om feedback te verzamelen (in veel gevallen papieren vragenlijsten) jongere generaties niet echt aanspraken en dit bewoog hen om hun evaluatiemethoden te herzien. Daarnaast realiseerden ze zich dat hun aanbod vaak leraren, ouders of subsidiegevers aansprak in plaats van de kinderen en jongeren, de uiteindelijke deelnemers. Ze zagen in dat ze vertrouwden op de feedback van deze volwassenen en niet op de feedback van de deelnemers zelf.

Voor sommige pilotinstellingen waren de kwaliteitsbeginselen aanleiding om het aanbod aan te passen en zo beter in te spelen op de behoeften en de interesses van kinderen en jongeren. Ze verwachtten dat zij met diepere en betere feedback van kinderen en jongeren in de toekomst verbeterde programma's konden aanbieden. Sommigen stelden als doel om regelmatig kinderen en jongeren naar hun mening te vragen. Enkele instellingen namen de logisch daaropvolgende stap en betrokken kinderen en jongeren direct bij het opstellen en uitvoeren van onderzoek dan wel het ontwikkelen van nieuw aanbod. Het betrekken van kinderen en jongeren kreeg een hogere plaats op de participatieladder van Hart (1992). In plaats van hen voornamelijk als consumenten te zien overlegden pilotinstellingen meer met hen, hielden ze meer rekening met hun meningen en zochten ze manieren om hen een meer leidende rol te geven.

Conclusie

Ontwikkelingsgerichte evaluatie bood ons een zinvolle manier om ons onderzoek naar kwaliteitsbeginselen vorm te geven en stelde ons als onderzoeksteam in staat om intensief samen te werken met culturele instellingen en de opdrachtgever. De pilot heeft culturele instellingen aangemoedigd tot zelfevaluatie en -beoordeling. Dit bood hen de mogelijkheid om evaluatie te gebruiken voor hun eigen ontwikkeling en zo hun werk voor kinderen en jongeren te verbeteren.

Caroline Sharp is onderzoeksdirecteur bij de National Foundation for Educational Research (NFER) in het Verenigd Koninkrijk. Ze heeft veel onderzoek gedaan naar kunst en cultuureducatie. Tussen 2002 en 2011 gaf zij leiding aan verschillende studies naar Creative Partnerships en onlangs werkte ze mee aan het ontwikkelen van de nationale evaluatie van 'In Harmony' (een muziekeducatieprogramma voor kinderen uit achterstandswijken).

Literatuur

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. (Innocenti Essays 4). Florence: International Child Development Centre, Unicef.

Lord, P., Sharp, C., Lee, B., Cooper, L., & Grayson, H. (2012). *Raising the standard of work by, with and for children and young people. Research and consultation to understand the principles of quality*. Slough: NFER.

Patton, M. Q. (2006). Evaluation for the way we work. *The Nonprofit Quarterly*, 13(1), 28-30.

Patton, M. Q. (2010). *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.

Sharp, C., & Lee, B. (2015). *Using Quality Principles in Work for, by and with Children and Young People: Results of a Pilot Study*. Slough: NFER.

Evalueren volgens het CIPP-model

Ellen van Hoek

De afgelopen jaren heeft Ellen van Hoek (mee)gewerkt aan evaluatieonderzoeken van een doorlopende leerlijn muziek en een kunstproject voor kwetsbare ouderen. Ze gebruikte daarbij het CIPP-evaluatiemodel van Daniel Stufflebeam. In haar artikel licht ze deze methode toe met beide projectonderzoeken als voorbeeld, waarbij ze ook de voor- en nadelen van het model schetst.

Het CIPP-model is ontstaan eind jaren zestig van de vorige eeuw in de Verenigde Staten en is oorspronkelijk bedoeld ter evaluatie en verbetering van schooleducatieprojecten. Sindsdien is het in bredere contexten gebruikt en verder ontwikkeld. Evalueren geldt binnen CIPP als een middel om tot verbetering te komen en niet om iets te bewijzen. Het bestaat uit het systematisch kijken naar de organisatie, de middelen en het proces om uiteindelijk te kunnen bepalen wat de opbrengsten van een project zijn.

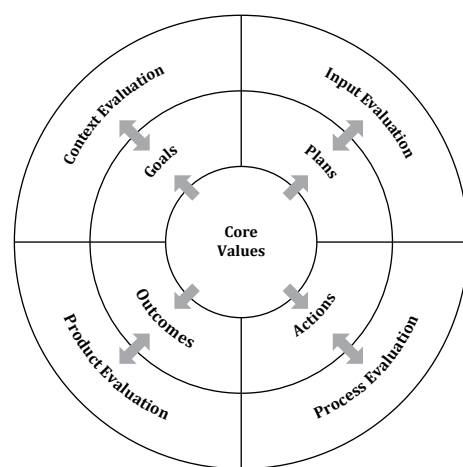
Introductie op het model

De afkorting CIPP staat voor Context, Input, Proces en tot slot Product – de vier segmenten die de uitgangspunten van het model vormen. Onderliggende vragen zijn hierbij:

- Context: Wat moet er gebeuren, wat zijn de doelen van het project?
- Input: Hoe moet dat gebeuren wat zijn de plannen?
- Proces: Wordt het gedaan, hoe zijn de acties?
- Product: Is het gelukt, wat zijn de resultaten?

Afbeelding 1 toont schematisch de opbouw en basiselementen van het CIPP-model.

Afbeelding 1. Het CIPP-evaluatiemodel (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 333)



Het CIPP-model kan vanuit twee verschillende functies worden ingezet: evaluatie met een formatief dan wel evaluatie met een summatief doel. Onder formatieve evaluatie wordt hier verstaan directe evaluatie voor de

besluitvorming bij projectmanagement, zodat de uitvoerders tijdens het project tijdig waardevolle informatie krijgen opdat ze kunnen bijsturen en eventuele aanpassingen kunnen maken. Bij een summatieve evaluatie is het doel eerder een evaluerende eindbeschrijving van het project om het hiermee zichtbaar en overdraagbaar te maken en de mogelijkheid te scheppen het te vergelijken met andere projecten. Sturende vragen hierbij kunnen zijn: Zijn de belangrijkste behoeften aangepakt? Leidden het ontwerp en budget van het project tot een effectieve aanpak? Was de uitvoering vakkundig en zijn de noodzakelijke aanpassingen gemaakt? Zijn de inspanningen geslaagd en waarom wel of niet?

Ideaal gezien zijn de gegevens vanuit de formatieve evaluatie weer te gebruiken voor de summatieve evaluatie (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Twee praktijkvoorbeelden

Met de twee projecten laat ik zien hoe het CIPP-model is toegepast, maar voorafgaand geef ik eerst een kleine introductie van beide projecten.

De doorgaande leerlijn muziek, 'de Muziek Talent Express' (MTE) van Aslan Muziekcentrum, viel onder de subsidieregeling Muziek in ieder kind van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP). Leerlingen van zestien Amsterdamse basisscholen kregen hierbij in de periode 2010-2013 wekelijks muziekonderwijs van muziekdocenten van Aslan Muziekcentrum volgens een speciaal ontworpen muziekleerlijn voor de acht leerjaren van de basisschool. Met dit leerprogramma, specifiek lesmateriaal, de inbreng van muziekinstrumenten in de klas en de inzet van inspirerende muziekdocenten wilde Aslan bijdragen aan goede muzikeducatie voor het primair onderwijs (Herfs & Van Hoek, 2013).

Het project 'Muzisch Actief Plus' (MA+) richt zich met muziek, spel en beweging op ouderen in de dagopvang. Het zijn ouderen met een grote diversiteit aan geriatrische aandoeningen. Veel van hen raken steeds meer geïsoleerd van de samenleving en de mensen om hen heen. Het project MA+ beoogt de ouderen vanuit interdisciplinaire activiteiten gebaseerd op muziek, spel en beweging te verlokken tot meer interacties met elkaar en ze uit te dagen vergeten motorische vaardigheden aan te spreken en te benutten. MA+ is een project binnen de regeling Lang Leve Kunst en is tijdens het onderzoek twee keer uitgevoerd, een keer als onderdeel van de dagbesteding in een complex met zelfstandige zorgwoningen en een keer met een groep intern wonende ouderen met een meervoudige zorgindicatie (Van Hoek, 2016).

Beide projecten wilden door onderzoek gelegenheid geven voor een kritische reflectie op het project en verzochten een onafhankelijke partij om dit onderzoek uit te voeren. Dat gebeurde in beide gevallen door onafhankelijke onderzoekers van het lectoraat kunst- en cultuureducatie van de

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Naast de inzet op verbetering was het voor beide organisaties ook belangrijk dat het project systematisch beschreven zou worden om hiermee de overdraagbaarheid te bevorderen. De MTE om muziekcentra elders in het land te laten delen in de opgedane ervaring en bekend te maken met de MTE-werkwijze. Voor MA+ was het daarnaast de bedoeling dat het onderzoek een bijdrage zou leveren voor een te ontwikkelen lesmodule. In beide projecten werd een summatieve evaluatie volgens het CIPP-model uitgevoerd.

Onderliggende onderzoeksvragen

De centrale vraag van de evaluatie van de MTE was of de uitvoering beantwoordde aan de gestelde doelen en of de doorlopende leerlijn voor muziekonderwijs daadwerkelijk werd gerealiseerd. Werden de gekozen middelen effectief ingezet? In welke mate was er behoefte aan verbetering, verdieping en aanscherping om de praktische bruikbaarheid en het effect van deze middelen te vergroten? En hoe waardeerden de gebruikers (leerlingen, ouders, teams) de opbrengst van het project? Het ging dus om echt brede evaluatievragen naar de doelen, effectiviteit, noodzakelijke aanpassingen en waardering. De hoofdvraag bij het MA+-project was inhoudelijker: welke effecten voor interacties en motorische vaardigheden beogen en ervaren de betrokkenen (makers, deelnemers en activiteitenbegeleiders)?

Het ging in beide gevallen om kwalitatief beschrijvend onderzoek, met voornamelijk kwalitatieve data die met open codering zijn geanalyseerd. Bij de MTE waren daarnaast uit de enquêtes en de observaties ook kwantitatieve data beschikbaar die met een statistisch data analyseprogramma (SPSS) zijn geanalyseerd.

Vooraf zijn de verschillende betrokkenen voor de projecten bepaald: de opdrachtgever(s) voor het project, de producent (die tevens opdrachtgever voor het onderzoek was), de uitvoerenden en de doelgroep. Allen zijn voor de dataverzameling benaderd. Het initiatief voor het verzamelen van de data en de vormgeving hiervan lag vanzelfsprekend bij de onderzoekers, maar zij zijn in beide projecten ondersteund door de betrokken producenten. Deze zorgden voor de noodzakelijke introductie bij de overige betrokkenen en creëerden daarmee het vertrouwen om medewerking te verlenen. De data zijn over het algemeen niet verzameld naar het CIPP-kwadrant waarin zij gebruikt zijn, maar meestal later zo geselecteerd. Alleen met de producenten/ontwerpers is vooraf intensief gesproken. Aan beide onderzoeken lag een degelijk beschreven plan voor de financierende fondsen ten grondslag, gegevens hieruit zijn deels gebruikt, maar er is bij de omschrijving van de context vooral uitgegaan van eigen dataverzameling. Voor de evaluatie voor de fondsen hebben de uitvoerenden kwantitatieve data verzameld, deze zijn ook gebruikt in de verslaglegging.

Invulling van de context

Volgens CIPP gaat het bij het bepalen van de noodzaak van een project om het vergelijkenderwijs in kaart brengen van doelen en prioriteiten, behoeften, problemen, middelen en kansen.

Bij de MTE-contextevaluatie werden de doelen van en beslissingen in dit project geëvalueerd in relatie tot de behoeften, problemen, kwaliteiten en mogelijkheden van de doelgroep en de omgevingsfactoren. Basis van de evaluatie vormen de data die in de periode 2010-2013 zijn verzameld via deskresearch, interviews, literatuuronderzoek, beleidsonderzoek en het observeren van activiteiten (scholing, lessen, festival) op locatie. In afbeelding 2 is een samenvattende tabel als onderdeel van de contextevaluatie van het MTE-project te zien.

Afbeelding 2. Tabel en toelichting uit de contextevaluatie van MTE, (Herfs & Van Hoek, 2013, p. 30)

De verbinding van een op de context toegesneden programma, structurele uitvoering en adequate dienstverlening & productie vanuit Aslan Muziekcentrum kan in samenhang beschouwd worden als een gunstige mix van factoren die het mogelijk maakt succesvol het MTE-muziekonderwijs uit te rollen.

Bevindingen met betrekking tot de context

De Muziek Talent Onderwijsuitvoering Express	Dienstverlening & productie
Muziek	• Van voldoende naar excellent
• Zingen	• Ambachtelijke vakdeskundigheid
• Spreken	• Muzikaal rijke leeromgeving
• Spelen	• Ontmoetingen in de wijk en elders
• Maken	• Realistisch: presenteren voor publiek
• Luisteren	• Doorlopende leerlijn en tussendoelen
• Bewegen	• Rijk aan activiteiten
• Weten	• Opbrengstgericht
• Noteren	• Dienstverlening:
	- faciliteren via muziekinstrumenten
	- ondersteunen
	- materiaal produceren

Voor het onderdeel context van het project MA+ is een omschrijving gegeven van het grotere, landelijke kader voor ouderen en kunstparticipatie van waaruit het project werd geïnitieerd, van de directe omgeving waarbinnen het project zich afspeelde en van musiceren vanuit de theoretische concepten

'embodiment' en 'muzikale interacties' tijdens het musiceren. Afbeelding 3 geeft een voorbeeld uit het onderdeel context over ouderen en cultuurparticipatie. Naderhand, in het onderdeel 'product', wordt de aanpak van het project weer vergeleken met de hier genoemde principes van Hartogh en Winckel.

Afbeelding 3. Voorbeeld uit de contextevaluatie van MA+, over ouderen en cultuurparticipatie (Van Hoek, 2016, pp. 16-17)

Aandacht voor ouderen en cultuurparticipatie

Ouderen leren anders, langzamer, dan jongeren, maar koppelen de nieuwe kennis aan bestaande kennis. Dit vereist van de aanbieders een andere methodisch-didactische aanpak (Fricke en de Groote, 2013). In Duitsland heeft zich vanuit de inzichten uit cultuurpedagogiek, gerontologie en gerontagogiek een specifiek kennisgebied ontwikkeld: de cultuurgeragogiek en meer specifiek voor muziek de 'Musikgeragogik'. Vanuit de opgedane ervaring formuleerden Hartogh en Winckel (2008) acht principes en attitudes voor een muziekdidactiek voor ouderen met als uitgangspunt sociaal welbevinden. Boog en Perkins (2009) voegden daar nog een negende principe aan toe. (pp. 16-17)

In tabel 1 staan de evaluatieonderwerpen voor de context van beide projecten naast elkaar.

Tabel 1. Contextevaluatie onderwerpen van MTE en MA+

Contextevaluatie	
MTE, Basisonderwijs Aslan muziek	MA+, cultuurparticipatie en ouderen
Muziekeducatie	Ouderen in de zorg
School en omgeving	Ouderen en kunstparticipatie
Amsterdam	Muzikale interacties

Invulling van de input

Bij de inpuvaluatie wordt het operationele plan van aanpak beschreven. Het is gericht op een beoordeling van het projectmodel (van MTE en MA+) en het strategische plan van uitvoering, zoals de inzet van middelen (materieel en personeel) en de aanpak van de beoogde doelen. De data komen voort uit een inventarisatie en analyse van de ingezette middelen en werkwijzen in verhouding tot onder meer relevantie, haalbaarheid en taakbelasting van de uitvoerenden. Daarnaast komen data uit interviews met de producenten, literatuuronderzoek, observatie van de uitvoering op locatie en deelname aan scholingsbijeenkomsten.

De beschrijving van de input hoeft niet volledig overeen te komen met hoe deze in het projectplan beschreven staat. Bij de MTE constateerden

de onderzoekers dat ook de organisatiestructuur en dienstverlening aan de klanten, een belangrijke bijdrage leverden aan de resultaten. Deze zijn daarom toegevoegd aan het onderdeel input. Uiteindelijk werden bij het MTE-project vier inputlijnen onderscheiden: dienstverlening, uitvoering, productie van materialen en het MTE-festival. Deze lijnen zijn bij de verdere verslaglegging in proces en product zo gehandhaafd (zie afbeelding 4).

Afbeelding 4. Passage over de dienstverlening uit de MTE-inpuvaluatie (Herfs & Van Hoek, 2013)

Dienstverlening: Aslan Educatieteam

De activiteiten van het Educatieteam vormen de kern van Aslan Muziekcentrum. Vanuit dit team worden onder meer naschoolse en binnenschoolse activiteiten georganiseerd, scholen geadviseerd, docenten begeleid en wordt educatief materiaal ontwikkeld. Het educatieteam bewaakt ook de kwaliteit van het aanbod en beschikt over een materialenbank. (p. 34)

Bij het project MA+ zijn de doelen, de diverse betrokkenen bij het project met hun verschillende achtergronden en de inhoud van het project beschreven. Ook de gebruikte werkvormen zijn benoemd en geanalyseerd vanuit de gekozen theoretische invalshoek (zie afbeelding 5). Strikt genomen zouden de doelen al bij de Context vermeld moeten worden, maar voor de leesbaarheid is er in het laatste verslag voor gekozen ze voorafgaand aan de input te benoemen.

Afbeelding 5. Voorbeelden uit de input van MA+ (Van Hoek, 2016)

Participanten en betrokkenen: De workshop sessies van het project MA+ zijn zo opgezet dat ze worden uitgevoerd vanuit een wisselwerking tussen workshopleiders en activiteitenbegeleiders (...). (p. 25)

Deelnemers: De deelnemers van het project MA+ zijn mensen die vallen in de eerder beschreven categorie 'kwetsbare ouderen', ouderen die worden getroffen door ouderdomsziekten, chronische aandoeningen, het verlies van naasten en het uitdunnen van sociale netwerken. Over het algemeen in de leeftijdsklasse boven de 75, maar beide groepen hadden onder de deelnemers van de workshop een deelnemer die aanmerkelijk jonger was. (p. 27)

Muziekmateriaal: Het liedrepertoire bestaat uit traditioneel Nederlandse liederen, maar ook uit liederen uit Afrika en Amerika, liedmateriaal uit alle tijden van 'vroeger' en van nu, zoals rap. Soms is er nieuw materiaal gemaakt, en soms wordt bestaand materiaal gebruikt maar wordt er bijvoorbeeld een nieuwe tekst bij gemaakt. Dit is zowel door de workshopleiders zelf gedaan als vanuit een samenwerking tussen de deelnemers en de begeleiders. (p. 30)

Tabel 2 toont de evaluatieonderwerpen voor de input van beide projecten naast elkaar.

Tabel 2. Onderwerpen voor inpuvaluatie van MTE en MA+

Inpuvaluatie	
<i>Plan van de MTE</i>	<i>Project opzet MA+</i>
Middelen	Doelen
Vakdocenten	Medewerkers
Faciliteiten	Inhoud

Invulling van het proces

De procesevaluatie toetst en beoordeelt of het projectplan wordt gerealiseerd. Wordt er gedaan wat bedoeld is volgens de projectvisie, de doelstellingen en de werkplanning? Dit onderdeel leverde bij beide onderzoeken verreweg de meeste data op. Hiervoor zijn verschillende verzamelmethode gebruikt: zowel interviews, enquêtes, observaties als het bestuderen van de werkdocumenten.

Voor de MTE zijn in de periode 2010-2013 drie inhoudelijk vergelijkbare enquêtes onder de muziekdocenten gehouden. Deze gegevens geven een beeld van het proces gedurende de drie projectjaren. Evaluatieonderwerpen waren bijvoorbeeld:

- Scholing en ondersteuning
- Profiel en vaardigheden van de MTE-docenten
- Onderwijsdoelstellingen volgens de MTE-docenten
- School en omgeving
- Wisselwerking groepsleerkracht en muziekdocent
- Een inhoudelijke analyse van de *doorlopende* leerlijn; informatie, overdracht en communicatie over de leerlijn en de productie van lesmateriaal

Afbeelding 6 toont een aantal bevindingen uit de interviews met docenten en leerlingen van de MTE.

Voortschrijdend inzicht bij de ontwikkelaars van de MTE leidde ertoe dat ze kaders tussentijds bijstelden. De werkdruk bij de MTE-docenten bijvoorbeeld is daardoor in de loop van 2012 verminderd.

Bij het MA+-onderzoek ging het bij het proces bijvoorbeeld over:

- Doelgroepgerelateerde onderwerpen zoals generatieverschillen en aandoeeningen die bepalend waren voor de uitvoering, de werving van deelnemers die vanwege de doelgroep een speciale aanpak vereiste
- De ruimte, veiligheid en opstelling binnen de sessies
- Rolverdelingen en inzet van competenties
- Inhouden en aanpassingen: kenmerken voor de didactische aanpak, toepassing van instrumenten en materialen, de opbouw van de workshops en de afsluiting van het project

Afbeelding 6. Citaten en bevindingen uit de procesevaluatie MTE (Herfs & Van Hoek, 2013)

Docenten passen hun onderwijs aan (lesstijl, inhoud, tempo, afspraken) zodat het muziekonderwijs zo goed mogelijk aansluit op het niveau en leergedrag van de leerlingen. Verreweg de meeste docenten zoeken oplossingen in het aanpassen van de lesinhoud. Ze tasten het beginniveau van de leerlingen zorgvuldig af en zorgen dan dat zij ruimte hebben om te kunnen differentiëren. Ook zorgen ze dat er ruimte is voor de leerlingen om zich te verbeteren. Een andere aanpassing is een sterk gevarieerde les aan te bieden waarbij de leerlingen veel moeten doen en steeds actief bezig zijn, veel zingen en bewegen. Docenten zorgen voor een hoog tempo in de lessen en houden de instructies kort. Ze maken heldere afspraken met de leerlingen en spreken leerlingen die niet goed meewerken aan op hun gedrag (paper 2013)

Leerlingen over de muzikles

De juf of meester vervult een sleutelrol voor de leerlingen. We hebben er in de vragen niet specifiek naar gevraagd, maar ze beginnen allemaal spontaan te vertellen over de muziekjuf of -meester en of ze die al dan niet leuk en aardig vinden. Uit hun opmerkingen blijkt wat de kinderen belangrijk vinden:

- Een muzikaal voorbeeld zijn, goed kunnen zingen of goed een instrument kunnen bespelen. "Ze kon heel goed opera zingen, dan ging ze voor ons opera zingen!"
- Het goed uit kunnen leggen van moeilijke dingen.
- Gevoel hebben voor wat de leerlingen leuk vinden om te doen of een aansprekend repertoire vinden.
- Het al dan niet kunnen neerzetten van een veilig leerklimaat, waarin de leerlingen zich durven uiten. "Ik durfde het nooit, maar ze heeft met geleerd dat je je niet hoeft te schamen. Maar bij hem niet, het is nu weer naar binnen gegaan." (p. 45)

Ook hier is bij de tweede editie van het project lering getrokken en zijn er enkele aanpassingen gemaakt. Afbeelding 7 toont een aantal voorbeelden uit de procesevaluatie van MA+.

Afbeelding 7. Voorbeelden uit de procesevaluatie van MA+ (Van Hoek, 2016)

Generatie en aandoeeningen: De deelnemers kenmerken zich niet alleen doordat ze kwetsbaar zijn, maar ook door dat ze een andere generatie vertegenwoordigen. (p. 38)

Ruimte en veiligheid: Een ander probleem met deze ruimte was dat er, als de tafels aan de kant waren geschoven, de piano in de buurt stond, en alle rollators aan de kant, maar bereikbaar voor de deelnemers, er met moeite ruimte gecreëerd kon worden waar alle deelnemers in een prettige, werkbare open kring konden zitten. (p. 40)

Rol van de Activiteitenbegeleiders (AB'ers): Kennis van de doelgroep. Een punt waarop de medewerking en de betrokkenheid van de AB'ers belangrijk was voor het project was de specifieke kennis die de AB'ers hebben over alles wat met deze doelgroep te maken heeft. Ze weten veel van de fysieke en mentale beperkingen waar de deelnemers mee kampen.

De kernonderwerpen voor de procesevaluatie van beide projecten staan in tabel 3.

Tabel 3. *Procesevaluatieonderwerpen van MTE en MA+*

Procesevaluatie	
<i>Dienstverlening, uitvoering en productie MTE</i>	<i>Uitvoering MA+</i>
Acties	Doelgroep
Leeractiviteiten	Medewerkers
Leerlijn MTE	Inhoud

Invulling van het product

De product- of outputevaluatie vormt het sluitstuk van het vierluik van het CIPP-evaluatiemodel, waarin de bevindingen bij elkaar komen: de onderzoeksvragen worden beantwoord en de bereikte resultaten getoetst en beoordeeld, zowel de beoogde resultaten zoals beschreven in de projectdoelen, als de eventuele niet-beoogde resultaten.

Bij de MTE keken de onderzoekers naar de impact, effectiviteit, bestendigheid en overdraagbaarheid. Is de MTE bruikbaar en effectief? Welke effecten heeft de MTE teweeggebracht? Een vraag was in hoeverre de ontwikkelde praktijken overdraagbaar zijn en al dan niet in aangepaste vorm elders bruikbaar, bijvoorbeeld in andere grootstedelijke omgevingen. Zijn de beoogde doelgroepen in en rond de school bereikt en in hoeverre heeft het project een bijdrage geleverd aan het oplossen van de gesignaleerde problemen in cultuur- en muziekeducatie? In welke mate verwachten de scholen duurzaam te profiteren van de opbrengst van het project?

Afbeelding 8 laat een kleine selectie zien uit de MTE-productevaluatie.

Afbeelding 8. *Enkele genoemde opbrengsten en leereffecten uit de MTE productevaluatie (Herfs & Van Hoek, 2013)*

Opbrengsten

Het merendeel van de docenten vindt de leerlingen competenter geworden bij het musiceren. Zij zijn meer gewend aan de lessituatie en daardoor gewend te zingen, te spelen en te bewegen, ze staan meer open voor 'andere' muziek. Verschillen tussen leerlingen nemen toe en talenten worden duidelijker zichtbaar, al kan dat van klas tot klas verschillen. Zij schrijven de opbrengst hoofdzakelijk toe aan de muzikles en de talentband. Andere muziekdocenten vinden het nog te vroeg voor conclusies. (p. 82)

Leereffecten

Waaruit blijkt het effect van de muzieklessen? De MTE-muziekdocenten daarover bevraagd, rapporteren allereerst dat muzikale kennis en vaardigheden zichtbaar en hoorbaar toenemen en dat de leerlingen deze vaardigheden inzetten binnen en buiten de school:

- De leerlingen tonen zich enthousiast en muzikaal betrokken
- Ze verzorgen in de klas en het openbaar muzikoptredens en passen het geleerde uit de muzikles toe: ze spelen, zingen, bewegen, en presenteren.
- Ze gaan steeds meer en beter zingen en durven te improviseren
- Ze ontwikkelen gevoel voor ritme en beweging

Ook melden zij dat het muziekonderwijs het sociale gedrag en welbevinden van de leerlingen in positieve zin beïnvloedt. Dat blijkt onder meer uit hun enthousiasme, het trots zijn op hun prestaties, beter naar elkaar kunnen luisteren, initiatief nemen en samenwerken. (p. 84)

In het MA+-verslag zijn de ervaringen van deelnemers en activiteitenbegeleiders naast elkaar gezet en staan de effecten zoals waargenomen door de overige direct betrokkenen, beschreven. Vervolgens worden de onderzoeksvragen beantwoord, waarbij de onderzoekers resultaten naast gegevens leggen zoals gevonden in de literatuur (context) en beschreven in de doelen (input). Een selectie van de bevindingen van de deelnemers en de activiteitenbegeleiders is te vinden in afbeelding 9. Hier is ook te zien hoe ze met elkaar corresponderen.

Afbeelding 9. Voorbeelden van bevindingen en waargenomen effecten uit de MA+-productevaluatie (Van Hoek, 2016, p. 62)

Bevindingen van deelnemers

Je leert weer wat: Ook het leren is een aspect waarvan veel deelnemers aangeven dat prettig te vinden. In aanraking te komen met nieuwe kennis en activiteiten en middelen te krijgen om met een andere blik naar de ‘gewone’ dingen te kijken. (p. 57)

Het is fijn met elkaar iets te doen: *“Ik vind dit gewoon spontaan en gezellig. En je doet wat en het wordt ook wat, dat vind ik leuk. Met heel simpele dingen doe je toch samen een geheel. En dat vind ik positief.”* (p. 57)

Waargenomen effecten door activiteitenbegeleiders:

Alert reageren: *“Dat vond ik ook zo leuk om te zien, vorige week bij de uitvoering, toen zat een gast leuk mee te doen, maar tegelijkertijd overal doorheen te spelen. Omdat hij niet op de gebaren lette. De groep had tijdens het project leren reageren op de afspraken, zoals samen beginnen, stoppen die aanduidingen. Hard en zacht.”*(AB) (p. 59)

Deelnemers	AB'ers en zorgcoördinator
<i>Leren en presteren</i>	
Je leert weer wat	Nieuwe dingen bedenken Lied kennen
Het is fijn te merken dat je nog iets kunt	Iets kunnen, meer kunnen dan gedacht
Uitdaging	Iets overwinnen Alert reageren
<i>Psychisch</i>	
Het verzet de gedachten	Emoties ervaren
Er gebeurt weer eens iets	Goed voelen
<i>Beweging</i>	
Het is fijn te kunnen bewegen	Bewegen, meer bewegen
<i>Sociaal</i>	
Het is fijn met elkaar iets te doen	Resultaten van de groep samen
Samen zingen is fijn	

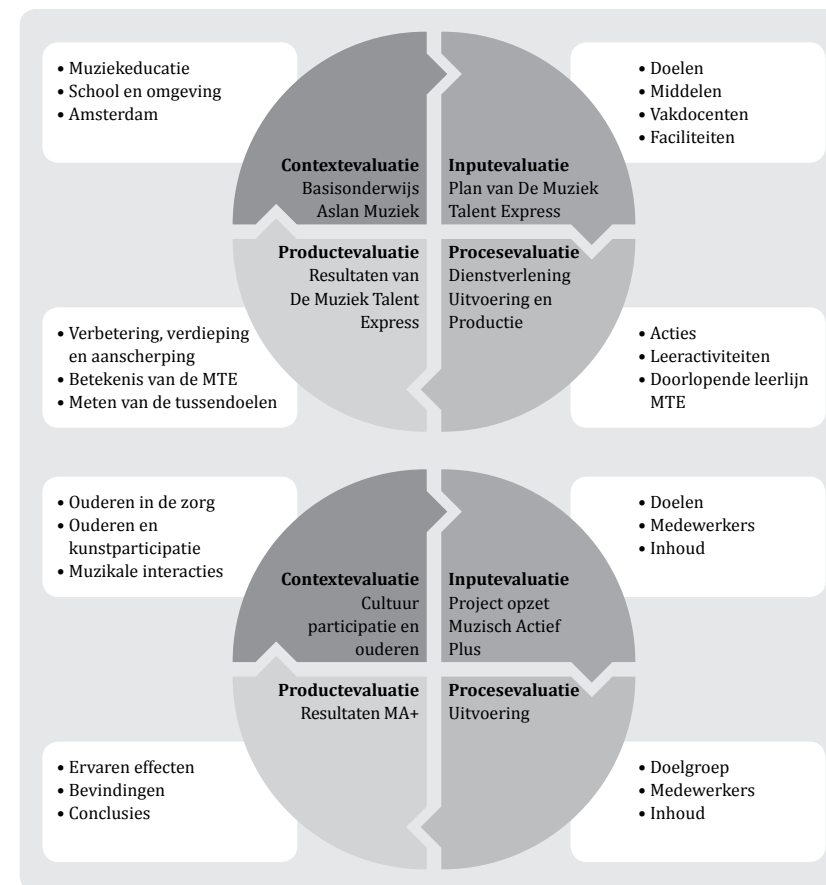
Tabel 4 biedt een vergelijking van de onderwerpen uit beide productevaluaties.

Tabel 4. Onderwerpen uit productevaluatie MTE en MA+

Productevaluatie	
Resultaten van de MTE	Resultaten van MA+
Verbetering verdieping en aanscherping	Ervaren effecten
Betekenis van de MTE	Bevindingen
Meten en tussendoelen	Conclusies

Afbeelding 10 biedt een totaaloverzicht van beide projecten volgens CIPP.

Afbeelding 10 Totaaloverzicht CIPP- model MTE en MA+



Ervaringen met het CIPP-model

Gebruik van het CIPP-model in twee projecten leidt tot de volgende constatering:

- Het CIPP-model leent zich speciaal voor de evaluatie van projecten die over een langere termijn inzetten op de verbetering van een probleemsituatie. Het is flexibel genoeg om zowel te worden gebruikt bij de evaluatie van een langlopend, veelomvattend project als voor een kortlopend en kleinschalig project.
- Het CIPP-model is een heel bruikbaar en overzichtelijk model waarbij de bevindingen zo zijn gestructureerd dat ze passen bij de opzet van projectmanagement en resulteren in een daarbij passend logisch gestructureerd verslag. Door het systematisch doorlopen van de verschillende kwadranten en bijpassende reflectievragen wordt de onderzoeker voortdurend gedwongen de lange lijnen en de samenhang in een project inzichtelijk te maken. Stufflebeam stelde hiervoor een CIPP-checklist vrij beschikbaar op internet.¹
- Hierdoor geeft een evaluatie uitgevoerd met CIPP feedback voor praktische toepassing gericht op verbetering in de toekomst.
- De summatieve evaluatie, uitgevoerd door een derde, onafhankelijke, partij schept een situatie van 'critical friends', die kritisch en analytisch reflecteren op de doelen van en het handelen binnen een project. Daarmee verkrijgen betrokkenen inzicht waarmee ze de interne kwaliteit kunnen ontwikkelen en verbeteren. Bij het MTE-project heeft dit geresulteerd tot het inzetten op twee nieuwe ontwikkeltrajecten om het project te verduurzamen.
- De beide projecten doorliepen meer cycli: de MTE drie schooljaren, waarbij elk jaar aanpassingen zijn doorgevoerd en MA+ twee workshopseries, weliswaar met een iets afwijkende doelgroep maar met overeenkomstige opzet. Formatief is dit in verschillende evaluaties verwerkt, voor de summatieve verslaglegging zijn de diverse cycli samengevoegd, waardoor effecten op de lange termijn duidelijker zichtbaar worden.
- De onderverdeling van een projectanalyse in context, input, proces en product is vergeleken met de realiteit als een samenhangend geheel af en toe kunstmatig, mede omdat data vaak niet van elkaar gescheiden kunnen worden verworven. Data voor de verschillende CIPP-kwadranten verkregen onderzoekers geregeld in één verzamelingsmethode (interview/enquête) en pas bij de verwerking verdeelden ze deze. Daarmee vormde het bij de verslaglegging vaak een puzzel wat waar te vermelden. Vooral bij het langlopende MTE-project was er een grote hoeveelheid en diversiteit aan gegevens. Het voordeel van de onderverdeling is dat het verslag zelf overzichtelijk is en daardoor leesbaarder wordt en dat het daardoor reflectief juist weer heel sterk is.

¹ https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf

- Bij de beschreven projecten was er verantwoording verschuldigd aan de betrokken fondsen, de formatieve evaluatie hiervoor doorliep een geheel eigen traject. De onderzoekers leverden wel een bijdrage aan deze evaluatie, de bevindingen van de fondsen zelf zijn niet openbaar en waren dan ook geen bron voor de summatieve evaluatie. In de verslaglegging van beide projecten is het budgettaire onderdeel dan ook buiten beschouwing gelaten.

Daarnaast zijn er enkele dilemma's bij het toepassen van het CIPP-model:

- Het onderscheid dat CIPP maakt voor de invulling voor formatieve en summatieve evaluatie is in de realiteit niet zo strikt te scheiden. Het projectmanagement heeft altijd gegevens nodig en wil graag ook vanuit het onderzoek feedback gedurende het proces, omdat onderzoekers vaak de enigen zijn die niet vanuit een handelende positie bij een project betrokken zijn. Hier wringt soms de onafhankelijke positie die van een onderzoeker verwacht wordt en kan hij onderdeel worden van het proces.
- De snelheid waarop voor formatieve evaluatie, bevindingen nodig zijn, is vaak in conflict met de zorgvuldigheid van het onderzoek. Onderzoekers hebben vaak meer tijd nodig om de data zorgvuldig te verwerken.
- De beide onderzochte projecten werden gefinancierd door een aantal (cultuur)fondsen. Deze bepaalden de kaders en de voorwaarden voor de projecten. Het geval zou zich kunnen voordoen, en daar was gelukkig bij beide projecten geen sprake van, dat vanuit het summatieve evaluerende perspectief wordt geconcludeerd dat de gestelde voorwaarden niet bijdragen aan de beleidsmatig gewenste verbetering. Hiermee wordt indirect het beleid geëvalueerd in plaats van het project.

Een doel voor reflectieve evaluatie is mogelijkheden te bieden voor zorgvuldig afgewogen keuzes waar diverse mogelijke oplossingen zich voordoen voor een probleemsituatie. Onafhankelijke, openbare en volwaardige (allesomvattende) evaluatie over een langere termijn van projecten voor de Nederlandse cultuureducatie, het ideaal dus van het CIPP-evaluatiemodel, is eerder uitzondering dan praktisch. Onderzoeksrapportages geven nu dikwijls een gefragmenteerd beeld, omdat het om de verantwoording van incidentele projectgelden en specifiek projectbeleid gaat en de openbare documenten bestaan veelal uit brochureachtig materiaal dat tevens een promotiedoel dient en een positief beeld wil scheppen van een project.

Dit maakt dat projecten die wel de gelegenheid geven voor een openbare inhoudelijk-systematische reflectie zich kwetsbaar opstellen. De gewenste selectiemogelijkheid (een keuze kunnen maken uit meer opties) wordt niet gecreëerd, doordat er te weinig vergelijkbare alternatieven systematisch beschreven zijn. Wanneer we meer willen weten over beleidseffectiviteit en langetermijneffecten van dat beleid en de inhoudelijke effecten van

kunsteducatie beter willen begrijpen, dan zal men ook moeten investeren in daarbij behorende middelen voor bijpassende openbare en onafhankelijke reflectie op zowel inhoudelijke aanpak als de grotere beleidsmatige context ervan.

Ellen van Hoek is afgestudeerd als fluitist en als master kunst-educatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en werkt als onderzoeker, musicus en docent. Zij werkt samen aan diverse onderzoeken naar kunst- en muziekeducatie, onder meer met het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, het Conservatorium van Amsterdam, Stichting Match Onderwijs en Cultuur Amsterdam, Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam en Trias Centrum voor de Kunsten. Op het moment werkt zij aan onderzoek naar beoordelen in het muziekonderwijs en naar co-teaching in het primair onderwijs.

Literatuur

Herfs, J., & Hoek, E. van. (2013). *Muziekles is anders*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie.

Hoek, E. van (2016). *Bewogen muziek. Onderzoek naar een kunstproject voor ouderen vanuit muziek, spel en beweging*. Santpoort-Noord: Stichting Muzisch Spoor.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Niet de kusten, maar de kaart

Lerend netwerk Creatief vermogen Utrecht

Nelly van der Geest

In de stad Utrecht kreeg het programma Cultuur-educatie met Kwaliteit vorm in het netwerk Creatief vermogen Utrecht. Elf culturele instellingen vormen samen met 23 basisscholen een lerend netwerk voor cultuureducatie op maat, met creatieve partnerschappen als basis. Met een klein team¹ begeleidde Nelly van der Geest vanuit HKU het proces van samen kennis ontwikkelen en delen. In dit artikel beschrijft ze de verschillende fasen en kantelmomenten in de vorming en groei van het netwerk.

¹ Nelly van der Geest vormde samen met Jolanda Schouten en Salomé Nobel van 2013-2016 het HKU-kernteam. Daarnaast leverden wisselende teamleden gedurende een bepaalde periode een bijdrage.

HKU is al eerder, van 2009-2012, betrokken geweest bij de Utrechtse Creatief partnerschappen als externe monitor (Van der Geest, 2014). In dit evaluatie-onderzoek lag de focus op beschrijven (vergelijk de indeling van Vera Meewis in haar artikel elders in dit nummer).

Constatering in dit onderzoek was dat culturele partners en scholen zelfs binnen creatief partnerschappen de neiging hebben naar binnen te kijken en moeite hebben hun inzichten te delen en overdraagbaar te maken (Van der Geest, 2014, p. 95). Om dat te verbeteren werd voor de beleidsperiode 2013-2016 het concept lerend netwerk geïntroduceerd om kennisdeling en onderlinge samenhang tussen de vele partners te stimuleren.

HKU nam de taak op zich om alle partners te helpen bij de opbouw van een lerend netwerk en zo een collectief begrippenkader en gezamenlijke producten te bevorderen.² Zo werd HKU van een *critical friend* een speler in het netwerk. Om rolverwarring te voorkomen wilde HKU wel bijdragen aan de ontwikkeling van het programma, maar niet als spiegel fungeren. Leren en overdragen lijkt in tegenstelling met controleren en monitoren, was onze gedachtegang. De monitoring kwam in handen van de partnerschappen en de penvoerder, het Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK) met als rugsteun een klankbordgroep van een aantal *critical friends* uit het veld. Daarnaast werd gekozen voor peermonitoring: kijken in elkaars keuken.

Achteraf – met de kennis van nu – is het de vraag of de scheidslijn tussen speler zijn en monitoren misschien poreuzer is dan aanvankelijk gedacht.

Voor ik inga op de kantelmomenten tijdens het vormen van een lerend netwerk, sta ik kort stil bij de unieke aanpak van Creatief vermogen Utrecht. Daarna verbind ik de kantelmomenten met een aantal noties uit de literatuur om ons proces te kunnen benoemen. Ik besluit met een reflectie op onze rol als speler of monitor aan de hand van een verhaal dat ik hield tijdens een diner met directeuren.

De kracht van bottom-up werken

Uitgangspunt voor de werkwijze bij Creatief vermogen Utrecht was het ontwikkelen van een leerlijn via creatief partnerschappen, waarbij de praktijk van de individuele partnerschappen leidend is. In de vormgeving van het partnerschap – hoe geven de culturele partner en scholen hun wederzijdse wisselwerking vorm? – én de uitvoering in de praktijk waren de partners onafhankelijk. De contacten met de scholen liepen in de eerste fase getrapd via de culturele partners. Binnen deze non-hiërarchische uitgangspunten was HKU speler voor het onderling leren.

Tijdens het ontwikkelingstraject groeide een intiem samenwerkingsband tussen culturele instellingen en scholen. Culturele partners hebben op

² Zie <https://vimeo.com/167419871>

verschillende manieren invulling gegeven aan hun rol voor de school. We zien drie grondvormen. De focus kan liggen op: (1) het uitvoeren van projecten in de klas, als voorbeeld van hoe je kan werken; (2) het ontwikkelen van lesmateriaal, dat de leerkrachten (vaak na training) zelfstandig gaan gebruiken; of (3) het bewust worden en stimuleren van de onderliggende vraag naar kunsteducatie bij de leerkracht/teams en die dan samen vormgeven.

Uitgaand van verschillen in disciplines en aanpak hebben we gekozen voor de ontwikkeling van een open en interdisciplinaire leerlijn creatief vermogen. Open in de zin dat elk kind op eigen manier zijn creatief vermogen kan en mag ontwikkelen. Maar ook openheid naar scholen en culturele partners. De leerlijn creatief vermogen wil op maat werken, dus aansluiten op de verschillende pedagogisch-didactische strategieën van scholen. Ten slotte ontwikkelden culturele partners in co-creatie met de scholen werkwijzen en programma's die recht doen aan ieders unieke identiteit. In de open leerlijn kiest netwerk Creatief vermogen Utrecht ervoor om de vele verschillende wegen naar creatief vermogen zichtbaar te maken.

Het ruimte laten voor verschil in aanpak betaalt zich uit. Nu een nieuwe ronde Cultuureducatie met Kwaliteit (2017-2020) zich aandient, willen de meeste scholen verder met de huidige culturele partners en vice versa. Deze scholen vragen om door culturele partners 'uit de bunkers van het onderwijs' gehaald te worden.

Kantelmomenten

Eigenlijk wisten we, toen we begonnen, nog amper wat een lerend netwerk was. Bij *leren* van professionals in een netwerk gaat het over drie zaken: (1) de professional ontwikkelt zich in zijn vak; (2) professionals ontwikkelen en testen innovatieve producten en (3) er vormt zich een gemeenschap waaraan de individuele professional zich kan schuren en waarvan de deelnemers samen het vakgebied en de waarden daarin herijken. We lieten ons in deze eerste fase inspireren door de boeken *Lerende Organisaties* van Senge (1992/2009) en *Communities of practice* van Wenger (2006).

Concreet werkten we met bijeenkomsten voor het gehele netwerk en met subgroepen: intervisiegroepen waaraan alle culturele partners en enkele leerkrachten deelnamen, de denktank³ (een werkgroep van partners die het project inhoudelijk mede ontwikkelden) en het HKU-team, die het Creatief vermogen Utrecht inhoudelijk mee ontwikkelde.

In diverse theorieën over netwerken wordt over faseringen van zowel de inhoudelijke als de relationele spanningsboog gesproken. De Actor Netwerk

³ In de denktank was het eerste jaar het thema 'Why: visie op kunsteducatie' en in 2015 was het thema 'What: wat moeten kinderen kennen, kunnen en ervaren hebben om zicht te krijgen op hun creatief vermogen?' in 2016 ging het om het 'how': het ordenen van de best practices in een samenhangende open leerlijn.

theorie (Naafs, 2010) heeft het daarbij over het *obligatory passage point*: het moment dat het netwerk zich onderling verbindt. Rituelen, een publicatie of een gemeenschappelijk event kan een gezamenlijk knooppunt zijn en zo dit moment onderstrepen. Deze theorie ziet naast mensen voorwerpen of concepten ook als knooppunten. *Obligatory passage points* ofwel kantelmomenten komen in verschillende fasen weer naar voren.

Ik heb, met hulp van de denktank, drie momenten in de vorming van het netwerk Creatief vermogen geïdentificeerd die ik achteraf als kantelmomenten beschouw, momenten die een overgang naar een andere fase markeren. Voor het nadenken over onze eigen rol als speler versus monitor van een lerend netwerk voeg ik als reflectie een herinnering toe.

Een kantelmoment bestaat meestal niet uit een enkele gebeurtenis. Er is een trigger, waarop een aantal reacties volgen en interventies (waarin ikzelf en andere leden van Creatief vermogen Utrecht nieuw professioneel gedrag vertonen) en dat leidt tot de overgang naar de nieuwe fase. In hun publicatie *Netwerkgemeenschap* spreken Zaalink, Smit, Wielinga, Geerling-Eiff en Hoogerwerf (2007) over een beginfase van ruil of vlucht, een tweede fase van uitdaging of strijd, een derde fase van ordening of berusting en een vierde fase van dialoog of aanpassing

Mijn drie kantelmomenten zijn: de startbijeenkomst in Palladio (maart 2013), de soepbijeenkomst voorafgaand aan de mid-term evaluatie (december 2014) en een caféafspraak met koplopers (kerstvakantie 2015). Ik beschrijf hierna de trigger en de gebeurtenissen die deze teweeg bracht: samen het kantelmoment.

Poolse landdag: de startbijeenkomst in Palladio



Roland Sohier: *Moriskendans*, 2009, Houtskool, pastel, potlood op papier
275 x 300 cm

Dit beeld is gekozen door Jolanda Schouten, deelnemer denktank

Het begint met een Poolse landdag in Palladio, een prachtige zaal in hartje Utrecht, die culturele partner De Dansers ter beschikking stelt aan alle deelnemers. Het overleg – voor de tweede keer bij elkaar – heeft geen naam en de deelnemers zitten op initiatief van de gemeente Utrecht bij elkaar. Aan tafel zitten UCK, culturele instellingen en cultureel ondernemers van klein tot groot⁴ en een enkele vertegenwoordiger van een school. Ook HKU is uitgenodigd.

In Palladio presenteren alle partners – rijp en groen – wat zij denken te kunnen gaan doen voor Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK). Het zijn vooral activiteitenplannen. Alles voelt politiek: met CmK kunnen sommige kleine spelers hun voortbestaan financieel verstevigen.

Daphne de Bruin, artistiek leider van de Vrijstaat, zegt later dat zij het ervoer als 'oorlog': 'De gemeente smeed een zak geld op tafel en we moesten maar zien hoe we het gingen redden. Als 'inhoudelijke figuur' voelde ik me er

⁴ In 2013 namen ook partijen die niet in de aanvraag zijn opgenomen zoals Museum in de klas deel aan het overleg. Naast de huidige leden van netwerk Creatief vermogen Utrecht (zie www.creatiefvermogenutrecht.nl) heeft Cultuurhuis Kanaleneiland en stichting Kunstbikken tot 2015 deel uitgemaakt van Ontwikkelingstraject Creatief vermogen Utrecht.

helemaal niet thuis en ik heb de taak direct doorgeschoven naar mijn zakelijk leider.'

Ook ik, aanwezig als HKU-vertegenwoordiger, ervaar het als een vergadering vol verborgen agenda's. Als UCK zijn ambitie als penvoerder bekend maakt, ondersteunt het hele gezelschap dit min of meer. Mij wordt daar duidelijk dat HKU ook een van de partners in CmK kan worden. Ik begrijp (ook door navraag bij de gemeente) dat onze bijdrage het stimuleren van de onderlinge kennisdeling en kennisontwikkeling zou moeten zijn. Ik heb daar aan tafel bijvoorbeeld aan alle partners gevraagd of zij ook in collectief leren willen investeren. Dat beaamt men schoorvoetend, maar er moet vooral geen centrale leiding zijn en veel geld beschikbaar blijven voor uitvoeren in de klas. Ik proef ambivalentie om te investeren in het grote geheel.

Na diverse ontwerp-overleggen die gekenmerkt worden door de 'vergaderstand', besef ik als leider van het HKU-team, dat ik ergens anders op uit ben. Willen wij een lerend netwerk gaan vormen, dan moet er een andere cultuur neergezet worden. Kaats en Opheij (2012) pleiten voor een collectief verhaal, een overkoepelende ambitie én voor verbindend leiderschap. Met die noties in mijn hoofd ga ik interventies doen om met ons team hieraan vorm te geven.

Mijn eerste stap is de werkwijze veranderen. In de allereerste bijeenkomst na de toekenning van het collectieve plan (juli 2013) begin ik over de gezamenlijke ambitie. Ik probeer het collectieve verhaal te belichamen door de zogeheten schoonmoedertest: Hoe leg je je plannen in drie minuten uit aan je schoonmoeder? Als voorbeeld benoem ik mijn persoonlijke ambitie en die van HKU bij het traject, om daarna in tweetallen elkaars ambitie verkennen. De partners reageren wat verdwaasd en de vertegenwoordiger van UCK zegt dat ik 'lang van stof ben'. Mijn interventie om de collectieve ambitie beter boven tafel te krijgen, werkt niet.

Als ik terug kijk op de foto van die eerste bijeenkomst waren er relatief veel zakelijk leiders aanwezig. Later keerden de inhoudelijke figuren terug.

De septemberbijeenkomst 2013 zetten we sterker in op het 'hoe' met een atelierachtige werkwijze (Van Rosmalen, 2015; Mertens, 2011). Het HKU-team biedt trainingen aan voor intervisie training en peermonitoring, beide met werkboek. De training verschilt van overleggen door het gebruik van werkvormen en het leren van vaardigheden. Belangrijk neveneffect is het vormen van subgroepen, waardoor partners elkaar inhoudelijk leren kennen. Het lukt ons om een cultuur van leren neer te zetten rond het netwerk. We weten een aantal zinderende bijeenkomsten te organiseren met inleiders als Suzan Lutke, Nirav Christoph (HKU), Karel Moons (De Veerman) en journalist Mark Mieras. We veranderen van een lobbynetwerk in een lerend netwerk.

Netwerken kenmerken zich in de eerste fase door ruil en vlucht. Dat zijn twee kanten van dezelfde medaille. Ruil gaat om de vorm vinden waarin mensen van elkaar leren. Vlucht gaat om zeker stellen van de eigen speelruimte, wat ertoe kan leiden dat organisaties uit het netwerk stappen. In de

Palladio-bijeenkomst waren de meeste partners druk bezig om hun eigen inhoudelijke en financiële speelruimte zo groot mogelijk te maken. Het ruilen komt amper op gang. Door het leren van elkaar via het 'hoe' aan te vliegen en niet vanuit zoiets inhoudelijks als ambitie bieden we de veiligheid dat je op eigen manier je project mag vormgeven, maar openen we ook een manier om met elkaar tot ruil te komen.

We bewegen ons van een strategisch (lobby)netwerk naar een lerend netwerk. Tabel 1 beschrijft de kenmerken van beide vormen.

Tabel 1. Kenmerken van lobbynetwerken en lerende netwerken

Lobbynetwerk	Lerend netwerk
werkvorm: praten, informeren, overleggen en onderhandelen	werkvormen: training, afwisseling van creatieve en cognitieve opdrach- ten gericht op uitwisseling en kennis verwerven
plenair werken	subgroep vorming stimuleren
benoemen van belangen en verschillen	collectieve ambitie laten groeien, vrijheid in doelen en werkwijzen van de partners garanderen
besluitvormingsproces	leerproces - kennis van buiten naar binnen halen - empowerment van partners: laat ze stralen - stappen zichtbaar maken: documenteren van ontwikkelde kennis - steeds inhoudelijk impulsen blijven genereren of geven
partner haalt en doet er het zijne mee	verschillend niveau van participatie mogelijk, ruilen

Soepbijeenkomst



Twan de Vos: De soepeters, Linosnede

Dit beeld is gekozen door Jolanda Schouten, deelnemer denktank

In december 2014 is er op initiatief van één van de culturele partners een soepbijeenkomst, zonder UCK of HKU daarbij te betrekken. Daar komt een onvrede brief uit voort met als hoofdtoon: we voelen ons geen eigenaar van het project. De onvrede betreft voornamelijk de financieel-technische procedures, maar ook inhoudelijke zaken (relaties en inhoud). De klacht is dat het collectieve deel te veel tijd kost, ongeacht waar het over gaat. Daarbij maken de culturele partners geen onderscheid tussen de jaarlijkse verantwoording en de ontwikkelingstaken. Ze hebben de scholen niet gepolst voor het mee ondertekenen van deze brief. UCK en HKU reageren door de eerstvolgende kennisdelingsbijeenkomst aan de onvrede te besteden.

De initiatiefnemer van het soepoverleg zit ook in de denktank, maar heeft daar zijn kritiek verzwegen. Ik vind dat beneden peil en confronteer hem daarmee. Hij draait om de hete brij heen en mompelt wat over dat hij niet overzien heeft dat het zo zou vallen. Er ligt een bom onder het netwerk. Ik schrijf een woedende brief, die ik daarna verscheur, omdat ik beseft dat mijn rol lankmoedigheid vergt. We zijn weer terug bij een strategische invulling van netwerken.

Dit incident confronteert me met de schier onmogelijke opdracht om, conform de Actor Netwerk theorie (Naafs, 2010), non-hiërarchisch een netwerk te verbinden, als je tegelijkertijd voortgang wilt boeken en samen

kwalitatieve collectieve producten wilt ontwikkelen. We zijn inmiddels halverwege het project en naast activiteiten op de scholen moet er ook een vorm gevonden worden om het collectieve gedachtengoed te ordenen.

Vanuit het principe *practice what you preach* hebben we als HKU ons team al laten trainen via organisatieopstellingen gebaseerd op het werk van Hellinger (Janse, Van der Valk, & Weggemans, 2007). We hebben hiervoor gekozen, omdat deze opstellingen ingrijpen op het proces en ingaan op hoe je botsingen tussen organisaties of individuen als vertegenwoordiger daarvan, productief kunt maken voor het begrijpen en bouwen van een gemeenschap. Uitgangspunt is dat elk systeem een natuurlijke ordening kent, waarbij drie principes van belang zijn: (1) erken en herken die ordening, (2) iedereen heeft recht op een plek en (3) er moet een balans van geven en nemen zijn voor deelnemers van het systeem. Dat lijken goede principes om democratisch een lerend netwerk mee te bouwen. Met deze principes heeft het HKU-team naar zichzelf als team gekeken en gewerkt aan dilemma's en vragen die wij op dat moment over het netwerk hebben. Aan de training van het HKU-team neemt ook de net nieuwe UCK-coördinator deel en dat vergemakkelijkt het samen optrekken. UCK en HKU besluiten de kritiek concreet te maken door goed onderscheid te maken tussen de twee verschillende taken van elke deelnemende partner: projectverantwoording en kennisontwikkeling en -deling en de kritiek daarop.

We spreken een aantal oplossingen af. Zo wordt de accountant van UCK de collectieve accountant en om meer ruimte te houden voor inhoudelijke kennisdeling schaffen we de peermonitoring af. Zo halen we een aantal angels uit de samenwerking.

Voor kennisontwikkeling en -deling ligt de bal bij het HKU-team. We beseffen dat dat het HKU-team dit inhoudelijk meer gezicht moet krijgen. We zien in dat we niet kunnen verwachten dat de partners die ordening aanbrenge. We moeten een structuur ontvouwen waar de partners bij kunnen aanhaken. Ik had het idee om te werken met de metafoer van de diamant van het creatief vermogen, en zet dit idee door. Tijdens de onvredebijeenkomst delen we een fietslampje met het diamantlogo erop uit. De denktank en het HKU-team schrijft het essay *Creatief Vermogen en de Diamant* (2015) als onderbouwing. Verder publiceren we in samenwerking met KOPA het Dot spel, organiseren we onderzoekstafels Creative Capacity en organiseren met ons allen de conferentie 'Creatief Vermogen en de Diamant'.⁵ Onze aanpak is tegenstrijdig aan wat het netwerk in zijn onvrede leek te vragen: in plaats van minder treden we meer op de voorgrond en vragen we meer aan de partners, maar nu meer gericht. Ons motto wordt 'laat de partners stralen'. Doordat het netwerk collectief door een dal is gegaan, groeien we en oogsten we tijdens de conferentie 'tastbare resultaten en positieve energie'.⁶

Besloten wordt dat UCK vanuit zijn monitorverantwoordelijkheid rechtstreeks contact opneemt met alle deelnemende scholen. De lijnen in het netwerk met de scholen lopen niet meer alleen via de partners. HKU neemt als sparring partner deel aan die scholenronde. De scherpe scheiding tussen monitoren en faciliteren van het lerend netwerk wordt daarmee verlaten. Het HKU-team gaat van een faciliterende rol naar een procesbegeleider *plus*: gericht op de relaties, maar we bieden de partners ook een begrippenkader en helpen mee met het monitoren. We verleiden de partners om hun ervaringen en aanpak inzichtelijk te maken en te ordenen. Het gaat om inhoudelijk en procesmatig verbinden.

Het HKU-team brengt steeds meer ordening aan, waarbij we ervoor kiezen om half open vormen en producten te ontwikkelen waarin de partners zelf hun inhoud kunnen inbrengen – zoals de essays, de website en de slotconferentie. Die werkwijze past naadloos bij het concept van een 'open' leerlijn, waarin weliswaar beoogde competenties zijn geformuleerd en bouwstenen worden aangereikt, maar waar partners daarna zelf kunnen stoeien met hoe zij het willen opbouwen in relatie tot hun pedagogische visie.

Na de onvrede sessie in januari 2015 volgt een inhoudelijk zeer productief jaar. De soepbijeenkomst was een kantelmoment waarin veel partners beter zagen wat hun bijdrage in het netwerk kan zijn en waarin het essay over de diamant mede dankzij de vormgeving als een knooppunt gaat fungeren.

We bevinden ons in de transitie van de tweede fase van het netwerk – de dubbelzijdige medaille van uitdaging en strijd – naar de derde, waarin ordening de stuwende kracht is. We beginnen bij de ordening van de kennis.

⁵ Zie <https://vimeo.com/131477201>

⁶ Aldus Daphne de Bruin, artistiek leider Vrijstaat, tijdens de denktankbijeenkomst op 26 mei 2016.

Kerstvakantie 2015



Charley Toorop: *De maaltijd der vrienden*, 1935, olieverf op doek, 200 x 129,5 cm

Dit beeld is gekozen door Jolanda Schouten, deelnemer denktank

Vlak voor de kerstvakantie van 2015 word ik gebeld door twee culturele partners uit het netwerk. Ze willen met overkoepelende schoolbesturen een aanvraag voor deskundigheidsbevordering van leerkrachten ontwikkelen. Eenzelfde vraag krijgen we op hetzelfde moment van een culturele instelling buiten het netwerk, die onze uitwisselingsbijeenkomsten gevolgd heeft. Ze willen de Diamant van het Creatief Vermogen daarbij gebruiken en waar mogelijk aansluiten bij de open leerlijn in ontwikkeling. Met plezier ga ik met de partners samen een kop koffie drinken in Orloff op het Wed om dit initiatief tot zelforganisatie te steunen.

De twee partners kregen de aanvraag weliswaar niet rond, maar ze hebben elkaar gevonden en nemen voorjaar 2016 opnieuw een initiatief naar het netwerk. Zij ontplooiën zich als voortrekkers of koplopers en trekken het initiatief naar zich toe. Ze willen met andere culturele partners verkennen hoe de inhoudelijke en financiële kaders eruit kunnen zien om tot een goede uitgangspositie voor de zittende partijen te komen in volgende ronde Cultuureducatie met Kwaliteit (2017-2020). Alle partners reageerden positief. Over de positie van de penvoerder UCK, tevens de grootste speler in het educatieve veld, moeten we even puzzelen. Want hoe balanceren we het non-hiërarchische met de eindverantwoordelijkheid van een penvoerder? UCK schuift, net als de gemeenteambtenaar, ook aan.

Het hele gezelschap van de Poolse landdag 2013 zit weer bij elkaar. Heel voorzichtig verkennen we elkaars agenda's. Deze bijeenkomst gaat openlijk om

lobbywerk. Waar we in 2013 een wilde onderhandeling aangingen, proberen we voorjaar in 2016 als netwerk samen kaders te vinden om een gezamenlijke aanvraag voor te bereiden. Er tekent zich een nuancering van posities in het netwerk af. De ordening van de gemeenschap is aan het gebeuren.

Zaalmink en collega's (2007) wijzen op gelaagdheid in netwerken en onderscheiden initiatiefnemer, partner, schakel, gebruiker en leverancier en merken op dat deze verschillende rollen allemaal bijdragen aan de duurzaamheid van het netwerk. Initiatiefnemers – die ik zelf liever koplopers zou willen noemen – ontwikkelen het idee. Partners gaan ermee aan de slag, gebruikers voeren uit en kunnen feedback geven over wat werkt en wat niet. Leerkrachten kun je zien als de gebruikers, die teruggeven of de gevonden ingangen voor hen werkbaar zijn.

In ons netwerk zijn grote en kleine partijen. Samenwerking is niet altijd zonder dilemma's. De balans van geven en nemen kan gevoelig liggen. Voor een aantal van de kleine partijen betekent het werk binnen Creatief vermogen hun financieel bestaansrecht. Voor anderen is het educatieve aandeel belangrijk als legitimatie van hun totaalpakket aan activiteiten. Meer oog voor de gelaagdheid in het netwerk versterkt de ordening. Waar we na de soepbijeenkomst eerst een inhoudelijke slag maakten, volgt nu een slag die het netwerk als groep versterkt. Er is een organische ordening aan het ontstaan. Je realiseren dat het netwerk voor de verschillende partners een andere urgentie kan hebben, betekent dat je als speler die het lerend netwerk stimuleert, differentiatie in deelname mogelijk moet maken.

Voor de continuïteit is het waardevol voor lerende netwerken om schakels te hebben: organisaties die het idee of product kunnen verbinden aan parallelle ontwikkelingen of die buiten het netwerk aandacht op de producten van het netwerk kunnen vestigen. In deze positie voorziet het netwerk Creatief vermogen Utrecht op dit moment nog niet. HKU vervult deze positie hoofdzakelijk, naast leden van de klankbordgroep. Voor schooldirecteuren is hier schone taak mogelijk. Hun rol als schakel versterken lijkt de inzet voor een volgende ronde CmK.

Kijkend naar de vier fasen van netwerkontwikkeling van Zaalmink en collega's (2007) zit het lerend netwerk Creatief vermogen Utrecht nog in de derde fase van ordening en berusting. Het kantelmoment voor de vierde fase van dialoog en aanpassing heeft zich nog niet aangediend

In de afgelopen vier jaar is het HKU-team meer gaan differentiëren, zoals intervisiegroepen voor partners met een beperkte ervaring in educatie en een denktank voor partners die meer willen. We faciliteren daarnaast eigen initiatieven van koplopers en toen we de mogelijkheid opperden om een essay te schrijven over een van de stralen van de diamant waren er opeens zeven partners die daaraan mee willen werken. En passant draagt het HKU-team zo deskundigheid over. Een van de partners, een school, heeft geen tijd het essay zelf te schrijven. We interviewen hen om zo hun kennis te ontsluiten. Niet elke partner hoeft op dezelfde manier bij te dragen aan het netwerk.

Ingrediënten voor lerende netwerken

Vanuit de kantelmomenten dringen zich vijf belangrijke ingrediënten op voor lerende netwerken:

1. Als een netwerk start vanuit een strategische relatie is het nodig om een omslag te maken naar een lerend netwerk. Het gebruik van muzische en trainingswerkvormen kan daarbij helpen.
2. Lerende netwerken met outputverplichtingen vragen om een procesrol-plus van een inhoudelijk kernteam. Het kernteam moet zich naast de relaties ook op de ordening van producten richten.
3. Bij het bottom-up realiseren van producten helpt het om de ordening te organiseren via half open producten. Er is een flexibele structuur, waarin partners verschillende inhoud kunnen inbrengen.
4. Het is goed om je als lid van een kernteam te realiseren dat deelnemers aan een lerend netwerk daar om verschillende redenen zitten. Deze redenen kunnen bijdragen aan de duurzaamheid en samenhang van het netwerk, mits er mogelijkheden zijn om op verschillende manieren bij te dragen en er naast deelname aan algemene bijeenkomsten in subgroepen wordt samengewerkt. Koplopers hebben vaak een nauwe band met het netwerk als geheel, anderen gebruiken het meer functioneel.
5. Het is goed om je als lid van een kernteam te realiseren dat lerende netwerken nooit af zijn: Verbinden is geen eindpunt maar een wordingsproces met verschillende fasen. Elke fase kent weer een moment van overgang (*obligatory passage point*). Fases markeren (vieren) helpt de deelnemers hun bijdrage steeds opnieuw te herijken. Voor het herkennen van fasen en het plaatsen van ontwikkelingen is reflectie en theorie nodig. Dit reflecteren en interpreteren kan goed met metaforen.

Vloot en loodsboot

Niet lang na de soepbijeenkomst houd ik volgens sommigen mijn beste praatje over Creatief vermogen Utrecht. Dat gebeurt tijdens het eerste directeurendiner, een bijeenkomst waar alle directeuren van de betrokken scholen informeel ervaringen uitwisselen. We hebben een inhoudelijk voor-midden- en hoofdgerecht. In het voorgerecht heeft een van de directeuren verteld over hoe zij met de kinderen het schoollied heeft gemaakt. Ze laat zien hoe trots kinderen zijn op hun lied en hoe het hen helpt om samen als school een community te vormen.

Ik mag het hoofdgerecht vullen. Om de verschillende rollen in ons netwerk uiteen te rafelen werken we al met begrippen als 'de diamant' en 'schatkaart'. Ik borduur daar op verder door ons netwerk te duiden als een bende ontdekkingsreizigers op zoek naar onbekende kusten. Net als ten

tijde van Marco Polo en Columbus zijn er geen kaarten, er is wel ambitie, een droom van verre landen en een opdracht van reders: zilver, goud, diamant. Ik omschrijf ons als een vloot met op elk schip een eigen kapitein, of liever gezegd twee: de schooldirecteur en de culturele partner. Elk schip gaat zijn eigen koers, met HKU als een loodsbootje dat soms op eigen initiatief vooruit vaart, soms in opdracht van een van de schepen de sinaasappelen gaat zoeken om de scheurbuik te bestrijden.

Achteraf gezien is het belangrijkste wat middeleeuwse ontdekkingsreizigers hebben opgeleverd niet de nieuwe kusten, maar de kaart. Die was er niet in een keer, er zijn prachtige tussenstappen gezet voordat we de Googlemaps van nu hebben. De ontdekkingsreizigers hebben een nieuw concept ontwikkeld om de wereld te begrijpen: de land- en zeekaart. Net als bij hen hoeft niet wat je vooraf denkt te bereiken het duurzame resultaat te zijn. Het tekenen van de kaart – hoe laat je kinderen hun creatief vermogen ontdekken? – lijkt het werkelijke doel van onze collectieve inspanningen.

De aanwezigen tijdens het diner omarmen de metafoer van de vloot, de loods en de kaart. Ze sluit bovendien goed aan op de responsieve wijze van evalueren zoals Abma (2014) die schetst (zie ook het artikel van Vera Meewis elders in dit nummer). Zij gaat in op evaluatieonderzoek met veel verschillende partijen. De onderzoeker is speler in het geheel en interpreteert de ontwikkelingen door verhalen naar voren te halen. Evaluatieonderzoek is hier een continue onderhandeling met elkaar en met het vinden van de verhalen die verteld moeten worden. Als loodsboot is dit artikel een van onze logboeken. Het HKU-team is namelijk een van de vele boten in de vloot en heeft niet de (alleen)macht om te sturen: er zijn veel kapiteins op autonome schepen. Het HKU-team vormt een van de spelers van het netwerk, maar met een onderscheiden rol: als loods interpreteert het team ontwikkelingen, schakelt het tussen theorie en praktijk, tussen netwerk en het bredere veld en faciliteert het gezamenlijk tekenen van de kaart.

Aanvankelijk hield HKU zich sterk aan de faciliterende rol, juist om democratische principes van het lerende netwerk en de bottom-up aanpak te respecteren. In de eerste fase is geprobeerd partners door peermonitoring te leren elkaar feedback te geven en elkaar te spiegelen. Na de soepbijeenkomst is deze aanpak van monitoren als te arbeidsintensief afgeschaft en is UCK directer het gesprek met de scholen aangegaan. HKU is sparring partner over monitoring voor UCK geworden. Gaandeweg bleek dat het netwerk om lerend te worden, meer nodig heeft dan een faciliterende partner en oefent HKU explicieter de procesrol-plus, de schakelrol en het verbindend leiderschap uit: de loodsfunctie. Het boven water halen van verhalen, die interpreteren en overdragen in en buiten het netwerk opdat de partners daarop kunnen reageren en navigeren, blijkt een essentiële bijdrage van het HKU-team aan het leren in netwerk Creatief vermogen Utrecht. Het gaat erom tijdens het traject van de reis te leren: responsieve

evaluatie in de terminologie van Abma. Niet volgens een vooraf vastgesteld model, maar inspeland op wat er nodig is om de kaart te tekenen waarmee wij het creatief vermogen van kinderen, leerkrachten, scholen en culturele instellingen kunnen versterken.

Nelly van der Geest is opgeleid tot sociologe, theatermaakster en veranderkundige. Ze werkt bij het HKU-Expertise centrum Educatie en heeft veel ervaring met onderwijsinnovatie en partnerschap. Haar programma (Kunst in de samenleving) richt zich op vernieuwing die ontstaat doordat kunst en maatschappelijke ontwikkelingen op elkaar inwerken. Ze geeft les aan de HKU-master kunsteducatie en bij het landelijk programma Leiderschap in Cultuur (LinC). Vanaf 2013 leidt ze het HKU-team Creatief vermogen Utrecht. Over creatief partnerschappen publiceerde zij *Creatief partnerschap, evenwicht tussen creativiteit en samenwerking* en zij was een van de auteurs van *Creatief vermogen en de diamant*.
E nelly.vandergeest@hku.nl

Literatuur

Abma, T. (2014). *Responsieve evaluatie: onderzoek dat niet wil controleren maar leren*. www.socialevraagstukken.nl/responsieve-evaluatie-onderzoek-dat-niet-wil-controleren-maar-leren, geraadpleegd 8 september 2016.

Geest, N. van der. (2014). *Creatief Partnerschap, evenwicht tussen samenwerking en creativiteit*. Amsterdam/ Utrecht: IF&TB/HKU.

Geest, N. van der, Nagtzaam, M., Nobel, S., & Schouten, J. (2015). *Creatief vermogen en de diamant. Essay*. Utrecht: HKU.

Janse, W., Valk, E. van der, & Weggemans, T. (2007). De organisatieopstelling: zonder woorden in gesprek. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 5, 68-84.

Kaats, E., & Opheij, W. (2012). *Leren samenwerken tussen organisaties, allianties netwerken ketens partnerships*. Deventer: Kluwer.

Mertens, N. (2011). *Leidinggeven aan lerende netwerken*. Utrecht: APS.

Naafs, J. (2010). *Weet het (nog) niet. Over relaties in het transdisciplinaire maakproces*. Utrecht: HKU.

Rosmalen, B. van. (2015). *Muzische professionalisering, publieke waarden in professioneel handelen*. Utrecht: IJzer.

Senge, P. (2009). *De vijfde discipline, de kunst & praktijk van lerende organisaties*. Schiedam: Scriptum.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf

Zaalmink, B. W., Smit, C. T., Wielinga, H. E., Geerling-Eiff, F. A., & Hoogerwerf, L. (2007). *Netwerkgereedschap voor vrije actoren. Methoden en technieken voor het succesvol begeleiden van netwerken*. Wageningen: WUR.

Kwaliteit meten is positie kiezen

Een kritische beschouwing van cultuureducatie en kwaliteit

Edwin van Meerkerk en Eelco van Es

In dit artikel blikken Edwin van Meerkerk en Eelco van Es terug op de verschillende evaluatieonderzoeken die in dit nummer zijn gepresenteerd. Ze gaan dieper in op wat kwaliteit precies is en welke waarden achter een kwaliteitsbegrip kunnen schuilgaan. Zolang dat kwaliteitsbegrip onbepaald is, zo betogen ze, blijft onduidelijk wat je precies aan het evalueren en meten bent binnen een programma als Cultuureducatie met Kwaliteit.

Evaluatieonderzoek toetst de mate waarin en de manier waarop gestelde doelen zijn behaald (Van Eijck, 2015). Die doelen en de manier waarop de evaluatie is vormgegeven komen voort uit onderliggende opvattingen van kwaliteit. Op basis van vormen van kwaliteit die in evaluatieonderzoek een rol kunnen spelen kijken we in dit artikel naar de vooronderstellingen die impliciet en expliciet in evaluatieonderzoek van Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) kunnen worden gehanteerd. In dit artikel stellen wij voor deze kwalitatieve vooronderstellingen onder te verdelen in drie typen: *relationele*, *operationele* en *inhoudelijke* kwaliteit.

Zoals in het artikel van Vera Meewis valt te lezen, is er een ontwikkeling ingezet waarin de evaluatie van beleidsprogramma's minder 'top-down', en meer interactief van aard en opzet is geworden. Een evaluatie is daarmee in zekere zin een onderhandeling tussen verschillende deelnemers geworden, in plaats van een onderzoek vanuit een externe, neutrale positie. Onderhandelingen vinden meestal plaats over belangen. Achter die belangen gaan waarden schuil. In dit artikel staan de waarden centraal van degenen die bij een evaluatie kunnen worden betrokken.

Samenwerking en afstemming

Claudia de Graauw put in haar bijdrage uit haar ervaring met evaluatieprocessen in cultuureducatie. Zij benadrukt het belang van de betrokkenheid van verschillende partijen bij de evaluatie. Bij Cultuureducatie met Kwaliteit gaat het er voornamelijk om hoe betrokken partijen waarden, verwachtingen en handelingen beter op elkaar af kunnen stemmen. Evaluatie kan in deze afstemming een rol spelen: door 'van buiten' te beschouwen hoe afstemming vorm krijgt, maar vooral ook, zo benadrukt De Graauw, door samen te evalueren en te reflecteren op het ontstaan van het eigen netwerk.

Ook Sharp legt in haar bijdrage de nadruk op evaluatie als een vorm van samenwerking. De 'developmental evaluation' die zij beschrijft, beoogt de evaluatie onderdeel te laten zijn van het werk van het (te evalueren) team. Op die manier komen de contextspecifieke, unieke aspecten van het onderzochte proces beter in beeld, wat idealiter resulteert in meer betrouwbare en toepasbare resultaten. Deze co-creatieve vorm van evalueren vergt wel een goede afstemming tussen de agenda's van de betrokken partijen. De meerwaarde van deze manier van werken, betoogt Sharp, is dat de evaluatie meer gericht is op verbetering van het werkproces en minder op de verantwoording naar subsidiegevers.

In haar bijdrage benadrukt Nelly van der Geest het belang van het leggen van verbindingen; hierbij reflecteert ze op de rol van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht in het programma Cultuureducatie met Kwaliteit in Utrecht. Voor een 'lerend netwerk' is een andere cultuur nodig, zo besefte zij bij de

start van het proces. Ook hier komt de belangrijke rol van afstemming in het evaluatieproces dus naar voren. Het leren in een netwerk bestaat er in de eerste plaats uit dat verschillende betrokkenen (ook de onderzoeker) zich de deskundigheid en waarden van andere betrokkenen eigen maken. Zoals we hieronder zullen uitwerken, is afstemming in lerende netwerken een voorwaarde voor het werken aan kwaliteit.

Het CIPP-model (Context, Input, Proces, Product) voor evaluatie, zoals Ellen van Hoek dit presenteert, biedt goede mogelijkheden voor een dergelijke werkwijze. In dit model spelen context en de beschouwing van processen een voorname rol. De context van cultuuronderwijs is de culturele omgeving, een cruciale factor in de vormgeving van dat onderwijs. Bij beschouwing van het gezamenlijke werkproces geeft een netwerk zichzelf vorm. De 'input' en het 'product' van cultuuronderwijs zijn lastiger te bepalen: hier stuiten we op de (theoretische) onduidelijkheid over de precieze inhoud van cultuuronderwijs. Kijkend naar de doelstellingen van CmK lijkt zowel de summatieve als de formatieve evaluatie een plaats te kunnen krijgen. Deze vormen van evaluatie moeten duidelijk gescheiden worden. Het is van belang om bij de verantwoording van onderzoek expliciet te vermelden of achteraf (summatief) wordt vastgesteld hoe samenwerkingen zijn verlopen, dan wel dat onderzoek (formatief) direct dient als informatie om een netwerk bij te sturen.

Het is duidelijk dat de auteurs van deze *Cultuur+Educatie*, hoe verschillend ook, eenzelfde visie op evaluatieonderzoek hebben. Samenwerking en afstemming staan hierin centraal. Deze visie op evaluatieonderzoek is eerder onder meer beschreven door Pater, Sligte en Van Eck (2012). Zij stellen dat evaluatie zich dient te richten op een beschrijving van werkprocessen en het daaruit afleiden van een verklaring voor geconstateerde effecten van beleid. Ook internationaal benadrukken onderzoekers het continuüm van onderliggende waarden tussen het onderzochte materiaal en de onderzoeker. Van belang bij deze benadering is dat niet alleen de evaluatiemethoden een continuüm vormen, maar vooral ook de theoretische onderbouwingen daarbij (Niglas, 2010). Afstemming in het evaluerend netwerk moet dus plaatsvinden op het niveau van theorie, waarden en uitvoering.¹

Kwaliteit in soorten en maten

Het achterliggende doel van het CmK-programma is het borgen van cultuur in het primair onderwijs. Het streven is betere cultuureducatie, terwijl de vraag wat we daarvoor moeten verstaan en hoe die verbetering in zijn werk zou moeten gaan nog niet eenduidig is beantwoord, in de wetenschap noch

¹ Zie Van Es (2015) voor de verschillende houdingen van actoren die deze uitgesplitste afstemming vereist.

in de (cultuureducatieve) praktijk.² Ook de tussentijdse evaluatie van het programma (Berendse, Beerten, Beckmann, Meijer, & Van Velsen, 2015) maakt duidelijk dat hier nog een wereld te winnen valt.

Wanneer we kijken naar de onderbouwing van de regeling zelf, zoals staatssecretaris Zijlstra die in de cultuurnota *Meer dan kwaliteit* in 2012 heeft geschetst, treffen we twee problemen aan waar de regeling een oplossing voor zou moeten vinden: de versnippering van de bestaande initiatieven en de kwaliteit van het aanbod (Zijlstra, 2012, p 7-8). Het advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren* van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2012), dat de aanleiding was voor Zijlstra's initiatief, zet nadrukkelijk in op de organisatorische kant van cultuuronderwijs. Het streven naar 'regie' van de school bij het vormgeven van de cultuurvakken en een verbeterde culturele 'infrastructuur' rond de school vormen de kern van dat advies. Zo ontstaat een logische volgorde in de binnen CmK aan te pakken problemen: het verbeteren van de culturele infrastructuur rond en afgestemd op de school moet leiden tot minder versnippering en een hogere kwaliteit van cultuureducatie.

Om dit te verhelderen nemen we eerst een stap terug om te kijken waar het precies om gaat in dit CmK-programma. Net als cultuureducatie kent het begrip 'kwaliteit' in de praktijk uiteenlopende betekenissen. Voor beide begrippen geldt dat ze makkelijker gebruikt dan gedefinieerd worden. Wat cultuureducatie is (of zou moeten zijn) is de laatste jaren veelvuldig besproken; het antwoord verschuift steeds en blijft voorlopig in het midden. Maar wat is kwaliteit?

Kwaliteit betekent letterlijk hoedanigheid en het wordt vaak als tegenhanger van de term *kwantiteit*, hoeveelheid, gebruikt. Dat betekent dat het bij het vaststellen van kwaliteit gaat om het beschrijven van een toestand of proces, en niet in de eerste plaats om het tellen van het een of ander. Ten tweede is kwaliteit een normatief begrip. De bepaling van kwaliteit doet een beroep op achterliggende waarden én er valt geen sluitend eindoordeel over te geven. Mensen stellen kwaliteit vast binnen een bepaalde, vaak dynamische context, het kwaliteitsoordeel is relatief, subjectief en zal constant verschuiven onder invloed van de veranderende gemeenschap waarin het wordt bepaald. Dit betekent dat we bij het evalueren van kwaliteit steeds opnieuw met elkaar moeten vaststellen wat we hier precies onder verstaan (vgl. Guba & Lincoln, 1989).

² Een bepaling van de precieze inhoud van cultuuronderwijs, de samenhang met andere vakgebieden en aansluiting bij de ontwikkeling van leerlingen was de inzet van een voorganger van Cultuureducatie met Kwaliteit, *Cultuur in de Spiegel* (2008-2014). De theoretische kaders binnen dit project waren goed onderbouwd, de implementatie van deze kaders in de praktijk stuiten voorlopig vaak nog op onbegrip over de precieze inzet van dit project en de plaats die de geboden kennis (ook in de toekomst) kan innemen in cultuureducatieve gemeenschappen. Voor het theoretisch kader en een eerste wetenschappelijke onderbouwing, zie Van Heusden (2010) en Van Dorsten (2015). Voor de juiste implementatie van deze kennis, zie Van Heusden en Van Es (2014) en Van Es (2015).

De vorming van een gemeenschap, het bereiken van eenduidigheid in na te streven waarden en doelen, is een voorwaarde om kwaliteit na te streven. Zo moeten we de inzet van Cultuureducatie met Kwaliteit ook begrijpen: het organiseren van cultuur rond de school en daarmee het tegengaan van versnippering, maakt een gezamenlijk kwaliteitsoordeel, en dus zoiets als cultuureducatie met kwaliteit, mogelijk.

Naast deze *relationele* kwaliteit, die voortkomt uit samenwerking en infrastructuur, is er in de beleidsstukken ook sprake van *operationele* kwaliteit, die voornamelijk wordt nagestreefd door deskundigheidsbevordering (vooral van leerkrachten). Operationele kwaliteit is de waarde die wordt toegekend aan werkprocessen.

Wat de beleidsmakers niet expliciet benoemen, maar op de achtergrond wel degelijk een belangrijke rol speelt, is de *inhoudelijke* kwaliteit, die betrekking heeft op het artistieke niveau van de aangeboden lessen. Deze inhoudelijke kwaliteitsverbetering is aanwezig in de inzet van professionele kunstvakdocenten, bij de deskundigheidsbevordering van de groepsleerkracht en bij het ontwikkelen van culturele activiteiten die beter moeten aansluiten bij de doelen van de school. Verder gaat inhoudelijke kwaliteit over leeropbrengsten en de door het ministerie nagestreefde bevordering van creativiteit en innovatie.

In het navolgende gaan we nader in op deze drie vormen van kwaliteit die kunnen worden nagestreefd binnen Cultuureducatie met Kwaliteit. De relationele kwaliteit raakt aan de uitgangspunten voor collectiviteit en gemeenschappelijheid van CmK en veronderstelt dat gedeelde waarden te prefereren zijn boven individuele opvattingen. Dat waarden een gemeenschap vooronderstellen is een belangrijke constatering (Van Heusden & Van Es, 2014). Om een gemeenschap te kunnen vormen, moeten betrokkenen visies afstemmen, netwerken vormen en deskundigheid uitwisselen. Zo komen de doorlopende leerlijnen voor cultuuronderwijs, waarin de samenhang tussen verschillende partijen tot uiting komt in samenhangende culturele vakken, in zicht.

Bij operationele kwaliteit is er een waardepatroon waarin 'de professional' een centrale rol speelt, een populaire term in de wereld van het overheidsbeleid; professionaliteit verzekert het niveau van verrichte werkzaamheden (bij een amateur, een 'liefhebber', moeten we dat maar afwachten). Professionaliteit wordt gewaarborgd door ervaring en vooral door opleiding: het hebben van de juiste papieren. Dit kan verklaren waarom deskundigheidsbevordering zo'n belangrijke rol speelt in de CmK-regeling: meer geschoolde krachten in het onderwijs moeten de professionaliteit en dus de operationele kwaliteit van cultuuronderwijs ten goede komen.

Bij inhoudelijke kwaliteit lijkt een spanning zichtbaar tussen de op de modernistische traditie berustende artistieke kwaliteit en het meer economisch geïnspireerde discours van vernieuwing en innovatie dat de laatste tijd sterk aan invloed wint. Deze inhoudelijke spanning lijkt vooral zichtbaar in de relatie tussen de school en de culturele instellingen. Waar de school

onder druk van bijvoorbeeld de inspectie, verschillende referentiekaders en het advies *Onderwijs 2032* zich in een discursieve ruimte beweegt waarin (economische) innovatie en burgerschap de dominante waarden zijn, handelen culturele instellingen en individuele kunstenaars, die als aanbieders van cultuureducatie een centrale rol spelen in het CmK-programma, in het domein van de kunsten vaak nog op basis van een artistiek georiënteerd waardenpatroon. Het oordeel wat als inhoudelijk 'goed' mag gelden, zal bij aanbieders en scholen vaak verschillend tot stand komen, wat het vormen van gemeenschappen die gezamenlijke kwaliteit nastreven weer ondergraaft – en daarmee ook de beoogde werking van Cultuureducatie met Kwaliteit.

Cultuureducatie met vormen van kwaliteit

Deze verschillende vormen van kwaliteit zijn na te streven op de verschillende onderdelen van CmK: het werken aan *doorlopende leerlijnen*, het bevorderen van *deskundigheid* van leerkrachten en cultureel ondernemers, het vormen van *culturele netwerken rond de school* om samenwerking en afstemming te bevorderen, en het ontwikkelen van *toetsinstrumenten* om kwaliteitsvorming in en rond de school (en in het bijzonder die van de leerling) te evalueren. Hieronder zullen we elk van deze onderdelen verbinden met de verschillende vormen van kwaliteit die er bestaan. Eerst hebben we per onderdeel nog enkele kritische kanttekeningen.

Over de definitie van doorlopende leerlijnen is in het kader van cultuureducatie al veel geschreven en gediscussieerd. Er kan sprake zijn van verticale (door de leerjaren heen lopende) en horizontale (door de vakken in één schooljaar) leerlijnen. Een leerlijn kan gericht zijn op volledigheid (alle kunstdisciplines komen aan bod) of ontwikkeling (van kennismaking tot zelfstandig uitvoeren). Nu eens lijkt een leerlijn meer op kennis gericht te zijn, dan weer duidt een leerlijn op de ontwikkeling van competenties. Hier geldt dat uit verschillend opgezette leerlijnen niet bij voorbaat goed of slecht onderwijs voortkomt, maar dat onduidelijkheid over het precieze doel en de achterliggende waarden van doorlopende leerlijnen, evaluatie er niet eenvoudiger op maakt. De keuze voor een bepaald type leerlijn hangt immers samen met de schooleigen interpretatie van het leergebied kunstzinnige oriëntatie en de invulling die een school aan dit leergebied geeft. Deze invulling komt voort uit de culturele waarden van een school die tot uiting komen in het eigen beleidsplan en de relaties met culturele partners.

De vraag wanneer leerkrachten en kunstvakdocenten inhoudelijk deskundig (genoeg) zijn om goed cultuuronderwijs te geven, is afhankelijk van de gehanteerde definitie van zowel leraarschap als kunst. Daarvan bestaan er meer, die teruggaan op evenzovele theoretische posities. Een belangrijke vraag is of het wenselijk is dat leerkrachten en kunstvakdocenten zich in hun cultuuronderwijs baseren op een onderliggende theorie – moeten ze hun

theoretische positie kunnen verantwoorden? – of dat men bij de definitie en beoordeling van hun deskundigheid zoekt naar criteria die los staan van een eventuele theoretische stellingname. Wij willen hier pleiten voor het eerste. De verwevenheid tussen theorie en praktijk is binnen het domein kunstzinnige vorming niet minder dan in het onderwijs in het algemeen. Ook daar mag je van een leerkracht verwachten dat deze stelling neemt ten aanzien van, bijvoorbeeld, het sociaal constructivisme.

Dat hoeft een leerkracht niet op eigen houtje te beslissen, maar hij moet wel kiezen om tot een richting en uiteindelijk tot gezamenlijke waarden te komen. Deskundigheid komt in de grond neer op het vermogen weloverwogen keuzes te maken in de professionele omgeving. Die overweging is per definitie theoretisch gefundeerd. Dat vergt geen volledige vertrouwdheid met alle nuances van, bijvoorbeeld, Cultuur in de Spiegel of authentieke kunsteducatie, maar een ongeïnformeerde keuze is uiteindelijk niet weloverwogen. Het gaat bij Cultuureducatie met Kwaliteit immers om een deskundigheid die ervoor zorgt dat lessen in en over kunst en cultuur samenhangender en diepgaander worden aangeboden dan nu vaak het geval is. Zowel die samenhang als die diepgang vereisen een theoretische stellingname (vgl. Van Meerkerk, 2013, p. 14).

Wat voor de deskundigheid van de leerkrachten en vakdocenten geldt, is ook waar voor de kunstzinnige en culturele ontwikkeling (of ‘deskundigheidsbevordering’) van leerlingen. Dat begint al met de aanname dat samenwerking met het culturele veld goed is voor deze ontwikkeling. Daar is veel voor te zeggen, maar het is wel een keuze voor het soort ontwikkeling dat wordt beoogd. Zeker tot de start van het programma Cultuur en School (1997) gold samenwerking met buitenschoolse partners niet als doel van het onderwijs – en dat doet het in andere domeinen ook niet altijd – zonder dat daarbij gevreesd werd of wordt voor het achterblijven van de ontwikkeling van de kinderen. Kennelijk is er bij cultuur sprake van een specifiek soort ontwikkeling die bij uitstek in samenwerking met derden tot stand moet komen.

Hierachter gaan diverse vooronderstellingen schuil. De samenwerking met derde partijen draagt alleen bij aan de ontwikkeling van kinderen als deze partijen over een specifieke, aanvullende deskundigheid beschikken. Hier wordt de samenhang met het voorgaande punt direct zichtbaar, aangezien ook de deskundigheidsbevordering van de buitenschoolse kunstvakdocenten en educatief medewerkers een doel van de CmK-regeling is. De deskundigheid van derden schiet kennelijk tekort. De bijdrage van het culturele veld bestaat in veel gevallen uit de inzet van een vakdocent in een van de kunsten, nieuwe media of erfgoed. Deze bijdrage aan de culturele ontwikkeling van de leerlingen komt voort uit een specifieke inhoudelijke deskundigheid, maar ook uit een eigen, aan het vak gerelateerde, didactiek. Hoe deze inhoud en didactiek, aanvullend op de binnenschoolse inhoud en didactiek, precies bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen, blijft echter onuitgesproken.

Een tweede kenmerk van de samenwerking met culturele instellingen is dat een deel van het aanbod zich buiten de school afspeelt. Dat onderwijs

op locatie, in een culturele instelling of een atelier, bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen lijkt op het eerste gezicht evident. De vraag wat precies het verschil is tussen het uitvoeren van een les buiten de school in plaats van daarbinnen, is echter niet zo eenvoudig te beantwoorden. Om dat antwoord te vinden zullen scholen en culturele instellingen, zeker bij de evaluatie van hun beleid, te rade moeten gaan bij theorie. Bij onderwijs buiten de school draait het veelal om concepten als de ‘authentieke ervaring’

Doelen van CmK gekoppeld aan vormen van kwaliteit

CmK-onderdeel	Relationele kwaliteit	Operationele kwaliteit	Inhoudelijke kwaliteit
<i>Doorlopende leerlijnen</i>	Is er sprake van een gezamenlijk kwaliteitsoordeel? Wordt de ‘loop’ van leerlijnen gezamenlijk bepaald? Wie heeft op welke manier invloed op dit proces?	Wie is verantwoordelijk voor de bewaking van de leerlijn? Welke deskundigheid speelt hierbij een rol? Hoe komt deze deskundigheid tot uiting in doorlopende leerlijnen?	Heeft de leerlijn betrekking op vakoverstijging, ontwikkeling of inhoudelijke volledigheid? Wat zijn de leidende principes (de belangrijkste waarden) om een leerlijn vorm te geven?
<i>Deskundigheid</i>	Wie bepaalt de theoretische stellingname? Komt deskundigheid (en de bepaling van wat als relevante deskundigheid mag gelden) in afstemming met verschillende partijen tot stand – zo ja, welke?	Hoe wordt de deskundigheidsbevordering ondersteund? Welke keuzes maakt men onderweg om deskundigheidsbevordering gericht te laten verlopen?	Welke inhoud wordt gekozen? Wat geldt als relevante deskundigheid? Op welke manier wordt het uitvoeren van het CmK-programma verantwoord?
<i>Ontwikkeling en samenwerking</i>	Welke rol heeft de buitenschoolse partner bij de leerdoelen? Wie geldt als relevante partner van de school en waarom? Slaagt de school erin om een cultureel netwerk verantwoord aan zich te binden?	Hoe wordt de samenwerking verankerd en geborgd? Hoe wordt een netwerk vormgegeven en onderhouden? Wie heeft de regie? Wordt relevante deskundigheid in netwerkvorming door scholen ingeroepen of zelf ontwikkeld?	Welke inhoudelijke keuzes liggen ten grondslag aan de keuze voor de samenwerkingspartner en samenwerkingsvorm? Hanteren verschillende partners dezelfde waarden over wat cultuureducatie met kwaliteit eigenlijk inhoudt?
<i>Beoordelingsinstrumenten ‘culturele ontwikkeling’</i>	Welke partners geven de evaluatie vorm? Hoe wordt de samenhang in betrokken netwerken getoetst?	Zijn de beoordelaars ter zake kundig (en wat is precies ‘de zaak’)? Hoe wordt evaluatie verantwoord en ingebed in de uitvoering van het CmK-programma?	Welke inhoudelijke waarden en criteria liggen ten grondslag aan het ontwerp en de uitvoering van de moneva? Wat beoordeelt men als ‘goed’ of geslaagd en waarom?

en 'identiteitsontwikkeling'. Er is geen gebrek aan theorievorming hierover, maar wanneer de keuze daarin impliciet blijft, wordt toetsing en evaluatie moeilijk.

Bovenstaande overwegingen bieden een raamwerk waarmee men de evaluatieonderzoeken naar de eerste CmK-periode kan analyseren. Hoe komen de kwaliteitskwesities hier aan de orde? De matrix op de vorige pagina biedt een kader voor deze terugblik. Hierbij worden de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit gekoppeld aan de drie genoemde vormen van kwaliteit. Zo ontstaat een gelaagd beeld van de beoogde werking van de regeling en de manieren om deze te evalueren.

Terugblik artikelen en aanbevelingen

De artikelen in dit nummer benadrukken dat relationele kwaliteit een voorwaarde is voor het succes van (de evaluatie van) een programma als CmK. Dat mag, in het licht van het voorgaande, weinig verbazing wekken. Kwaliteit doet immers altijd een beroep op gemeenschappelijke waarden. Als een van de deelnemende partijen geen deelgenoot is van het evaluatieproces, wordt deze ook uitgesloten van de totstandkoming van gemeenschappen rond cultuuronderwijs. Dan komen de gedeelde waarden onder druk te staan, en versnipperd de kwaliteit.

In de hier gepresenteerde onderzoeken binnen het CmK-programma is geprobeerd de beleefde werkelijkheid van de deelnemers aan het programma dicht te benaderen. Het programma zelf bood daar ook alle aanleiding toe, aangezien zowel het ontwerp als de uitvoering van de monitoring en evaluatie van deelprogramma's deel van de aanvragen diende uit te maken. De lijnen in het CmK-programma komen bij elkaar in het vierde aandachtspunt van de regeling: de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten. Denken over wat er moet worden beoordeeld en hoe dat dient te gebeuren maakt zichtbaar welke waarden en beweegredenen schuilgaan achter een leerlijn, leerkracht, vakdocent of samenwerkingsverband. De verschillende deelprogramma's streven een ontwikkeling na van leerlingen, leerkrachten en van de school in zijn culturele omgeving. Deze culturele ontwikkeling is een proces van het deel worden van een gemeenschap. Deze gemeenschap kan op verschillende onderdelen (school, leerkracht/vakdocent, aanbieder, netwerk, leerling) worden doorgelicht.

Relationele kwaliteit is volgens Claudia de Graauw van doorslaggevend belang bij het succes van een evaluatie. Uit haar ervaringen komt een hiërarchie naar voren tussen de relationele en de inhoudelijke kwaliteit: het eerste is een voorwaarde voor het tweede. Een tweede opvallende conclusie die zij uit haar ervaringen trekt, is de meerwaarde van zogenoemde gelaagdheid in de evaluatie. Hier is sprake van een combinatie van relationele en operationele kwaliteit, waar opnieuw de relationele kwaliteit een voorwaarde lijkt te

zijn. Ook in de bijdragen van Nelly van der Geest en Caroline Sharp komt de belangrijke rol van relationele kwaliteiten in het evaluatieproces naar voren. Het CIPP-model dat de basis vormde van de evaluatie die Ellen van Hoek beschrijft, bevat geen expliciet onderdeel dat gelijkgesteld kan worden met de relationele kwaliteit. Wel biedt dit model mogelijkheden om de relationele kwaliteit (waar Van Hoek schrijft over 'context'), inhoudelijke kwaliteit ('input', 'product') en operationele kwaliteit ('proces') te onderzoeken.

Nu een nieuwe periode Cultuureducatie met Kwaliteit voor de deur staat, is het goed om de komende evaluatieonderzoeken niet alleen te richten op de organisatorische borging van samenwerking, maar ook lering te trekken uit de eerste periode. Aandacht voor de onderliggende waarden in samenwerkingsprocessen en de nagestreefde vormen van kwaliteit zijn daarbij, zoals wij hierboven betoogden, van doorslaggevend belang.

Edwin van Meerkerk is universitair docent kunsteducatie en cultuurbeleid aan de Radboud Universiteit. Hij deed onderzoek naar het programma Cultuureducatie met Kwaliteit Gelderland in de eerste periode en zal ook in 2017-2020 hierbij als onderzoeker betrokken zijn. Daarnaast deed hij onder meer onderzoek naar de startbekwaamheid van kunstvakdocenten en het beeldende kunstbeleid van de provincie Gelderland.
E e.vanmeerkerk@let.ru.nl

Eelco van Es is postdoc Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij was betrokken bij de evaluatie van Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe en Groningen en bij de voorbereiding van de tweede ronde (2017-2020) aldaar.
E e.van.es@rug.nl

Literatuur

Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, Th., & Velsen, J. van (2015). *Cultuur als Basis. Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Dorsten, Th. van (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Eijck, K. van. (2015). De diepte in met praktijkonderzoek naar cultuureducatie. *Cultuur+Educatie*, 15(44), 64-76.

Es, E. van (2012). Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie. *Cultuur+Educatie*, 12(42), 91-102.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van, & Es, E. van. (2014). Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur+Educatie*, 14(39), 93-104.

Meerkerk, E. van (2013). Recente ontwikkelingen in theorie en didactiek van beeldende kunst in Duitsland. *Cultuur+Educatie*, (13)36, 8-25.

Niglas, K. (2010). The Multidimensional Model of Research Methodology. An Integrated Set of Continua. In A. Tashakkori & Ch. Teddlie (Eds.), *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 215-236). Los Angeles, CA: Sage.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Pater, C. J., Sligte, H. W., & Eck, E. van. (2012). *Verklarende evaluatie. Een methodiek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Binden of overbruggen?

Een onderzoek naar de relatie tussen kunst en sociale cohesie¹

Hanka Otte

In dit artikel beschrijft Hanka Otte haar onderzoek naar de relatie tussen kunstparticipatie en sociale cohesie. Ze operationaliseert het begrip sociale cohesie tot verschillende vormen van verbinding en verkent hoe deze theoretisch in verband staan met kunstparticipatie. Met kwantitatief onderzoek vond ze empirische aanwijzingen voor een overbruggende werking van kunst die ze met kwalitatief onderzoek nader nuanceert.

¹ Dit artikel is samengesteld uit delen van mijn proefschrift *Binden of overbruggen? Over de relatie tussen kunst, cultuurbeleid en sociale cohesie* (2015). Dit proefschrift is te downloaden via www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/bindende-of-overbruggen-uo. Een papieren versie is opvraagbaar bij mij.

Aanleiding voor mijn promotieonderzoek was de reden die de provincie Drenthe in diverse cultuurnota's gaf om cultuurparticipatie te bevorderen, namelijk dat cultuur als middel kan worden ingezet om de sociale samenhang en leefbaarheid in dorpen en wijken te bevorderen: 'Cultuur speelt daarbij een belangrijke rol, omdat het de onderlinge betrokkenheid van mensen vergroot, sociale samenhang versterkt en zorgt voor nieuwe verbindingen tussen bevolkingsgroepen met meer onderling begrip, ook tussen mensen met verschillende achtergronden.' (2009, p. 13).

Deze bewering, die in tal van cultuurnota's van verschillende Nederlandse overheden is terug te vinden, is op zijn minst opmerkelijk te noemen. Het verband tussen cultuurparticipatie en sociale cohesie, in het bijzonder tussen *kunst*participatie en sociale cohesie, is namelijk onvoldoende aangetoond. Het empirisch onderzoek dat gedaan is naar de sociale effecten van cultuurbeleid is methodologisch niet sterk gebleken. Daarnaast zeggen deze onderzoeken weinig over de relatie tussen de specifieke eigenschappen van kunst en een mogelijke bijdrage aan sociale cohesie. Vervolgens is het de vraag of overheden met cultuurbeleid wel een adequaat instrument kiezen om sociale cohesie te bevorderen.

Om deze vragen te beantwoorden voor de provincie Drenthe, heb ik een bevolkingssurvey onder de inwoners van Drenthe uitgevoerd en een aantal projecten binnen het Drentse Cultuurparticipatiebeleid 2009-2012 intensief gevolgd. Alvorens dit empirisch gedeelte van het onderzoek toe te lichten verken ik eerst het begrip sociale cohesie en de theorie over het verband tussen kunstparticipatie en sociale cohesie. In mijn onderzoek versta ik onder kunstparticipatie zowel het beoefenen (productieve deelname) als beschouwen (receptieve deelname) van kunstzinnige activiteiten – activiteiten waarbij minimaal een van de kunsttalen (beeldende kunst, dans, literatuur, muziek, nieuwe media, theater), centraal staat – op alle denkbare kwaliteitsniveaus.

Gelaagdheid van het begrip sociale cohesie

Een probleem bij beleidsontwikkeling voor, maar ook bij onderzoek naar sociale cohesie is dat dit begrip op velerlei manieren kan worden uitgelegd en per (politieke) situatie een andere betekenis kan hebben. Eenvoudig gesteld is sociale cohesie de samenhang die er bestaat tussen (groepen) mensen in een samenleving. Maar ook deze uitleg valt op veel verschillende manieren te lezen, vanwege de verschillende dimensies en vormen waarin en niveaus waarop sociale cohesie kan worden begrepen. Dat levert conceptuele verwarring op die (helaas) goed zichtbaar wordt in de uitvoering van beleidsprojecten die sociale cohesie tot doel hebben.

Een belangrijke en methodologisch gezien complexe kwestie bij het onderzoeken van sociale cohesie, is het niveau waarop sprake is van

verbinding (Green & Janmaat, 2011). Er is een onderscheid te maken tussen persoonlijke netwerken van mensen (micro), de georganiseerde omgeving waarin mensen zich bewegen (meso) en het abstractere niveau van 'de samenleving' (macro) waarin personen zich verhouden tot andere (groepen) mensen zonder die persoonlijk te kennen of te ontmoeten. Omdat in beleidstukken deze niveaus vaak door elkaar lopen en er geen sprake is van eenduidige doelen gericht op één enkel niveau, is het lastig te bepalen vanuit welke invalshoek onderzoek te verrichten. Zo komt het geregeld voor dat de verschillende belanghebbenden een andere voorstelling hebben bij sociale cohesie. Terwijl de wethouder hoopt dat een kunstproject bijdraagt aan het positieve imago van een wijk voor de stad, heeft de beleidsmedewerker in gedachten dat vooral de samenwerking tussen verschillende culturele instellingen in de wijk versterkt wordt en is de kunstenaar erop gericht individuele inwoners te bereiken die in een isolement zijn geraakt.

Deze verschillende niveaus maken eveneens het doen van onderzoek complex. Het praktisch uitvoerbare niveau van analyse is het microniveau. Op dit niveau bevinden zich personen die bevestigd kunnen worden; een groep of samenleving als entiteit interviewen of enquêteren is niet mogelijk. Omdat de samenhang tussen groepen en mensen in een samenleving zich manifesteert in het handelen en gedrag van mensen, is een analyse op microniveau zinvol. Dit biedt enig zicht op hoe mensen zullen interacteren. Bovendien kun je door dit handelen en gedrag binnen een bepaalde context te bezien, meer zicht verkrijgen op de mate van samenhang op een hoger liggend niveau (Coleman, 1990, pp. 6-10).

Een definitie van sociale cohesie die vanwege het analyiseniveau bruikbaar is voor empirisch onderzoek is '(...) de mate [is] waarin mensen in hun gedrag en beleving uitdrukking geven aan hun betrokkenheid bij maatschappelijke verbanden in hun persoonlijke leven, als burger in de maatschappij en als lid van een samenleving' (Schnabel, 2000, p.22). Het is echter eerder een definitie van cohesief *gedrag*, omdat het nog geen beeld geeft van het systeemkenmerk sociale cohesie dat zich alleen op meso- en macroniveau kan voordoen. Als bijvoorbeeld de helft van de respondenten in een bevolkingssurvey zich open naar anderen of vreemden blijkt te gedragen op alle drie de samenlevingsniveaus, weten we nog niet of dat effect heeft op de samenhang binnen een bepaalde groep, dorp of regio. Het gaat er dan immers om hoe de respondenten zich tot elkaar binnen die groep of samenleving verhouden en wat de aard van die onderlinge relaties is.

Op basis van een analyse van cohesief gedrag zijn uitspraken te doen over een samenhang met kunstparticipatie op individueel niveau. Pas als dat cohesieve gedrag ten opzichte van anderen en vice versa in eenzelfde sociale context wordt onderzocht, kunnen uitspraken gedaan worden in termen van sociale cohesie. Verderop wordt duidelijk dat er met het kwantitatieve onderzoek dat is verricht moeilijk rekening kon worden gehouden met de specifieke sociale context waarin aan een kunstuiting (zowel productief als

receptief) wordt deelgenomen. Het kwantitatieve onderzoek diende er in dit onderzoek dan ook toe om de theoretisch aannemelijk gemaakte samenhang tussen kunstparticipatie en cohesief gedrag te toetsen. Met behulp van kwalitatief onderzoek kon vervolgens worden nagegaan in hoeverre deelname aan kunstprojecten de sociale cohesie van de omgeving waarin het project plaatsvond of waarop het project betrekking had, heeft beïnvloed. Daarbij bleken de mogelijkheden op haar beurt methodologisch beperkt te zijn tot het niveau van persoonlijke netwerken en de georganiseerde leefomgeving.

Naast niveaus waarnaar sociale cohesie kan verwijzen, is er een belangrijk onderscheid tussen relaties die benoembaar, aanwijsbaar of zelfs fysiek aanwezig zijn en relaties die gebaseerd zijn op niet benoembare, niet tastbare normen, waarden, gevoelens. Het gaat om een analytisch onderscheid tussen de relationele dimensie (het verband zelf) en de ideële dimensie van een verband (onder andere Moody & White, 2003). Sociale relaties zijn benoembaar en vaak ook zichtbaar, zoals de relatie tussen broer en zus, echtgenoten of vrienden. Ook de banden tussen studenten zijn relationeel, evenals die tussen collega's en tussen bezoekers van een voorstelling die gezamenlijk een publiek vormen. Tegelijkertijd kennen deze relaties een ideële dimensie, gekenmerkt door gedeelde normen, waarden of ideeën, die soms meer bepalend zijn voor de relatie en soms minder. Sommige verbanden zijn meer relationeel, terwijl andere juist vooral ideëel zijn. De band tussen orkestleden kan bestaan uit wekelijkse ontmoetingen die zij hebben waarbij zij gezamenlijk muziek maken (relationele dimensie). Maar wellicht kan de muziek en het gezamenlijk spelen bijdragen aan de ideële relatie tussen twee orkestleden onderling, met het orkest of met de omgeving waarin het orkest repeteert of optreedt. In dat geval gaat het over de relatie in de ideële dimensie.

Ten slotte is een onderscheid te maken tussen diverse vormen van sociale cohesie. Er is een wezenlijk verschil tussen de omgang en binding met en betrokkenheid bij anderen uit de 'eigen gelederen' op basis van overeenkomsten en herkenning (*bindend* cohesief gedrag) en de omgang en binding met en betrokkenheid bij 'het vreemde andere' of bij 'vreemde anderen', waarbij verschillen *overbrugd* worden (Gittell & Vidal, 1998). Dergelijke samenstellingen kunnen op een hoger niveau leiden tot interne en externe sociale cohesie, overigens beide vormen van samenhang die zowel positieve als negatieve effecten kunnen hebben.²

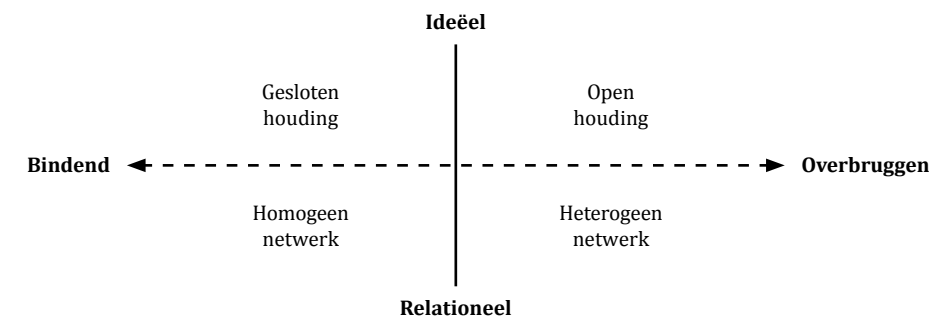
Op relationeel niveau zijn shantykooren een mooi voorbeeld van binding op basis van overeenkomst in leeftijd, geslacht en nationaliteit. Bij een multicultureel festival zoals het folklorefestival SIVO in Odoorn is de tijdelijke samenstelling op basis van dezelfde kenmerken (onder de deelnemers!)

² Een sterk groepsverband kan leiden tot mooie (en betere) prestaties, denk bijvoorbeeld aan teamsport. Maar een dergelijke sterke verbondenheid binnen een groep kan ook leiden tot een bedreiging voor de omgeving, zoals bij hooligans het geval is.

heterogeen. Jonge en oude mannen en vrouwen uit verschillende culturen komen bijeen om hun traditionele dansen aan elkaar en het publiek te tonen. In het laatste geval is het de vraag of ook op het ideële niveau sprake is van samenhang door overbrugging en welke rol de kunstuiting daarbij speelt.

Door bovengenoemde aspecten met elkaar te confronteren, combineren én te operationaliseren naar het besproken microniveau, ontstaat een model met vier ideaaltypische varianten van cohesief gedrag: in de relationele dimensie zorgt bindend cohesief gedrag voor een homogeen netwerk en leidt overbruggend cohesief gedrag tot, al dan niet tijdelijke, heterogene netwerken. In de ideële dimensie kan dan gesproken worden van een min of meer gesloten houding tegenover een meer open houding (zie figuur 1).

Figuur 1. Vier ideaaltypen van sociale verbanden: bindend versus overbruggend in de relationele of ideële dimensie.

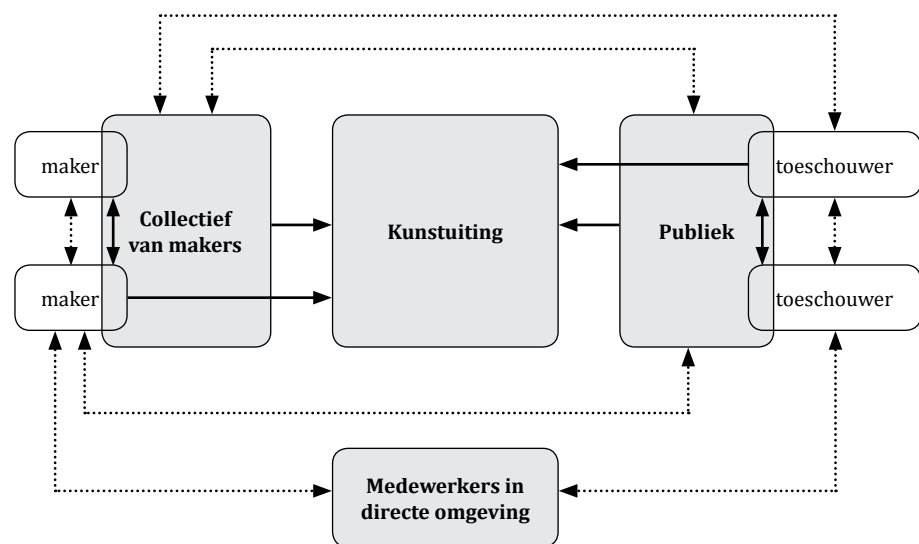


Binding door participatie

De relationele en ideële dimensie doen zich altijd gelijktijdig voor, maar door ze in de analyse uit elkaar te halen en te confronteren met de vorm van cohesief gedrag, wordt zichtbaar dat het cohesieve gedrag op relationeel niveau niet in de pas hoeft te lopen met het cohesieve gedrag of de houding in de ideële dimensie. Of zoals zojuist al beschreven: voelen de deelnemers van het folklorefestival zich met elkaar verbonden door de passie die zij delen (folkloredans) of maakt diezelfde dans het juist mogelijk op een andere manier naar de ander te kijken? En duurt dat gevoel van verbondenheid voort als iedereen weer thuis is? Om deze vragen te kunnen beantwoorden is het zinvol om eerst na te gaan in hoeverre bij kunstparticipatie de ideaaltypen van cohesief gedrag zich voordoen, te beginnen in de relationele dimensie.

Bij het beoefenen van een kunstvorm of het bezoeken van kunst treffen mensen elkaar op tal van mogelijke manieren. In figuur 2 zijn alle mogelijke ontmoetingen (en dus tijdelijke relaties) in de relationele dimensie in kaart gebracht.

Figuur 2. Verbanden in de relationele dimensie van productieve en receptieve deelnemers tijdens een kunstuiting. Gebaseerd op de typen van mogelijke ontmoetingen in een theatervoorstelling van Van Maanen (2009, p.252).



De lijnen in de figuur suggereren een ontmoeting met het kunstwerk, de stippellijnen geven aan dat de ontmoeting wel vanwege, maar buiten de kunstuiting zelf plaatsheeft.

Niet alle getekende relaties zijn in elke situatie aanwezig. Evenmin hoeven de relaties tegelijkertijd plaats te hebben. Bij een repetitie is er geen publiek aanwezig en bij een beeldende-kunstexpositie vindt er meestal geen reële ontmoeting plaats met de maker. De actoren die een rol spelen zijn de productieve deelnemer(s) aan de kunstuiting, de kunstuiting zelf en de receptieve deelnemer(s). Onder productieve deelnemers vallen bij podiumkunsten ook licht- en geluidstechnici. De deelnemers (zowel productief als receptief) zijn in de figuur als individu en als collectief weergegeven. Een vierde actor in het geheel van mogelijke ontmoetingen in de relationele sfeer is de medewerker in de directe omgeving zoals de kaartverkoper, de cateraar en de garderobemedewerker. De stippellijnen geven de relaties tussen de menselijke actoren weer, de doorlopende lijnen de relatie van de menselijke actoren met de kunstuiting. Bij de podiumkunsten geven mensen (mede) de kunstuiting vorm, maar hier wordt bedoeld de tekst, de muziek, de dans et cetera. De doorlopende lijnen wijzen in één richting: de menselijke actor kan de kunstuiting beschouwen en observeren. Andersom is dat niet het geval. De ontmoeting met medewerkers in de directe omgeving is er altijd een tussen individuen. Er is geen sprake van een tijdelijke relatie met het publiek als geheel of het collectief van makers, met uitzondering misschien van de

medewerker die na afloop van een uitvoering op het podium bloemen geeft. Op dat moment is er wel sprake van een kortstondige ontmoeting (lees: op zijn minst oogcontact) met het publiek en eventueel met het collectief van makers.³

De vraag is vervolgens hoe sterk de relaties zijn en of deze bindend of overbruggend genoemd kunnen worden. Evenementen als grote dance-party's, muziekfestivals, theaterfestivals, voetbalwedstrijden, de Olympische Spelen, maar ook kleinere evenementen zoals community art-projecten, buurtbarbecues, plaatselijke hardlooptwedstrijden of de jaarlijkse kerstfair worden allemaal gewaardeerd om het feit dat op dat moment veel mensen in harmonie bij elkaar zijn. Maar dat wil helemaal niet zeggen dat diezelfde harmonie zich ook zou voordoen in andere situaties. Het is juist het soort houding in de ideële dimensie dat de duurzaamheid van de samenhang bepaalt en op basis waarvan verschillende soorten van participatie te onderscheiden zijn. Mensen komen immers op tal van manieren bij elkaar die even effectief zullen zijn als het gaat om een tijdelijke samenhang in de relationele dimensie. Bij kunstparticipatie geldt dat die relationele samenhang veelal gebaseerd is op homogeniteit. Het deelnemersveld van amateurkunstbeoefening blijkt er in Nederland behoorlijk homogeen uit te zien (Van den Broek, 2010). Maar ook de bezoekers van kunstuitingen in Nederland blijken veel overeenkomsten te vertonen (onder andere Van den Broek, 2013): kunst trekt een bepaald publiek, tenzij er vanuit de organisatie moeite wordt gedaan om een nieuw publiek of diverse deelnemers aan zich te binden. In dat geval kan er gerekend worden op een tijdelijke overbrugging in de relationele dimensie. Op dit punt onderscheidt kunstparticipatie zich niet van andere vormen van participatie in de vrije tijd. Het verband tussen kunstparticipatie en sociale netwerken moet dan gezocht worden in het participeren als zodanig en niet in het esthetische aspect (onder andere Putnam, 2000).

Zonder interventie van buitenaf, waarbij een derde partij verschillende individuen of groepen bij elkaar brengt, is de kans groot dat deze relationele banden zich kenmerken door homogeniteit en dus vaak bindend zijn. Maar wat als een dergelijke interventie wel heeft plaatsgevonden? Is het dan mogelijk dat de kunstzinnige activiteit op ideëel niveau deze tijdelijke overbruggende relaties zodanig beïnvloedt, dat deze verduurzamen? En is het ook mogelijk dat een kunstuiting via de ideële dimensie overbruggend cohesief gedrag teweegbrengt in een andere sociale context, buiten de kunstzinnige activiteit om?

3 Het gaat hier om de *mogelijke* ontmoetingen tijdens kunstbeoefening en kunst-receptie. Uit de bevolkingssurvey die voor dit onderzoek is uitgevoerd in Drenthe (3688 respondenten) blijkt bijvoorbeeld dat slechts 21% van de mensen die zegt amateurkunst te beoefenen, dit in groepsverband doet. Dit nuanceert het beeld van amateurkunstbeoefening als een activiteit die veelal in gezamenlijkheid gebeurt en wellicht daarom snel met sociale cohesie wordt geassocieerd. Als mensen in hun eentje schilderen, schrijven, boetseren, lezen of een film kijken, verhoudt die persoon zich wel altijd tot het (kunst)werk, ook in relationele zin.

Overbrugging door de wijziging van perceptie

Nussbaum (1997, 2010) stelt dat bovenstaande mogelijk is, omdat de beleving van kunst het empathisch vermogen van de deelnemers vergroot. Theoretisch kan dit bevestigd worden, door kunst als een vorm van spel te benaderen en te vergelijken met andere vormen van spel. Mensen spelen voortdurend in hun leven. Voor een kind is het primaire spel een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling en wordt de benodigde ruimte vanzelfsprekend gecreëerd. Het betreft een ruimte tussen de innerlijke werkelijkheid en het externe leven, ook wel potentiële ruimte, speelruimte of intermediaire zone genoemd, die de overgang tussen het onvermogen en vermogen van een persoon om de externe werkelijkheid te herkennen en accepteren mogelijk maakt door de ervaring van illusie (Winnicott, 1971). Voor volwassenen bieden onder meer religie, rituelen, sport, kunst, filosofie, (creatieve) wetenschap, televisie, gezelschapsspellen en (digitale) videogames deze speelruimte, waarbij een belangrijke voorwaarde is dat deze in tijd en ruimte van tevoren wordt afgebakend.

Huizinga, die in zijn *Homo Ludens* ([1950] 2008) kenmerken van het spel benoemde, hechte al veel belang aan deze afbakening in tijd en ruimte, onder meer omdat deze begrenzing met zich meebrengt dat als het spel is afgelopen, het zich als cultuurvorm vastlegt en altijd herhaald kan worden: 'Eens gespeeld blijft het (spel) als een geestelijke schepping of schat in de herinnering achter, wordt overgeleverd, en kan te allen tijde herhaald worden' (p. 37). Herhaling is niet alleen een wezenlijke eigenschap van het spel, ze bepaalt ook vaak de spelstructuur. Het is een van de mogelijke elementen van het spel die zorgen voor de volstrekt eigen orde binnen de speelruimte. Naast de ordening kenmerkt het spel zich ook door eigen regels, die bepalen wat wel en niet geldt binnen de tijdelijke wereld. Deze regels zijn onbetwistbaar en bindend. Een overtreding betekent direct dat het spel uiteenvalt. Huizinga begint zijn beschrijving van het spel overigens met de opmerking dat het een vrije activiteit is: zodra iemand gedwongen wordt om te spelen, is er geen sprake van spel. Bovendien is de speler zich ervan bewust dat het spel zich buiten het gewone leven, de gewone realiteit, afspeelt en heeft hij geen direct materieel belang bij het spel.

Kunst nu onderscheidt zich op een aantal kenmerken van bovengenoemde andere spelvormen, om te beginnen met de regels. Het kenmerkende van een kunstwerk is dat het volgens nog niet eerder opgestelde regels is gemaakt: kunst is het 'scheppen van voorbeelden zonder louter volgens regels te produceren' (Gadamer, 1977, p. 47). Gadamer, die op dit punt aansluit bij Kant, noemt dit het vrije spel. Het spelelement van kunst is niet, zoals Huizinga stelt, de wedijver waarop alle kunstvormen zich zouden hebben ontwikkeld, maar de vrije impuls. In dat verband beschrijft Gadamer spel als een voortdurende herhaling van een heen-en-weerbeweging die niet aan een doel gebonden is (p. 48). Zijn bekende voorbeeld is de beweging van de golven van de zee: het spel is de beweging als beweging en heeft als

doel de zelfrepresentatie van het in beweging zijn. Het kijken naar de golven van de zee kan voor een zekere geboeidheid zorgen, terwijl die geboeidheid nergens toe dient. Het kenmerkende van het menselijke spel is dat de rede erbij wordt betrokken, doordat de speler de spelbeweging zelf ordent en disciplineert. Dit spel vereist altijd een medespeler en is dus communicatief. Het kunstwerk vereist een antwoord op de vraag wat het bedoelt en dit antwoord kan alleen de medespeler die op de uitnodiging ingaat geven. Het antwoord is zijn eigen antwoord. Elk kunstwerk laat een speelruimte die de beschouwer moet opvullen en die iedere beschouwer op zijn eigen manier invult (p. 53). Er is sprake van een samenspel van het voorstellingsvermogen en het verstand: om iets te zien moet 'iets gedacht' worden bij wat gezien wordt. Bij kunst is dit een vrij spel. In kunst is altijd een spanning aanwezig tussen wat wordt waargenomen en de concepten die zich daarmee laten verbinden. Deze spanning vraagt de kijker om betekenisgeving, terwijl de vermoede betekenis nu juist berust op iets wat naar nog niet opgestelde regels is gemaakt en naar iets wat nog nooit gezien is.

Het is, naast de oneindigheid, deze betekenisgeving die het esthetische spel van andere soorten spel onderscheidt, omdat de interpretatie een (onder)deel is van het spelen zelf. Het gaat expliciet niet om de vraag wat iets is of voorstelt, maar om de betekenis die in het beeld ligt opgesloten en die iedereen op zijn eigen manier kan interpreteren (Van de Vall, 2008). Kunstwerken hebben 'aboutness' (Danto, 1973,1974). Kunst zegt iets over de realiteit die het representeert en bestaat bij de gratie van interpretatie: afhankelijk van de eigen artistieke context, betekent het iets anders.

De *aboutness* van een kunstwerk is nu precies wat het onderscheidt van sport of een decoratie en wat maakt dat het kan leiden tot een – al dan niet tijdelijke – aanpassing van bestaande percepties. Een mooi voorbeeld is de gouden oefening van Epke Zonderland op de Olympische Zomerspelen van 2012. Alle toeschouwers keken vol verbazing en verwondering naar de drie combinaties die Zonderland achter elkaar aan de rekstok uitvoerde. Mooi om te zien, maar de oefeningen gaan nergens anders over dan de bewegingen die gemaakt worden en het gespierde lichaam van de atleet staat niet voor iets anders dan een goed getraind lichaam dat in staat is de combinaties uit te voeren. Dat is anders als acteur Hans Kesting als Prometheus op het toneel in de boeien hangt. Hier staat het gespierde, bezwete lichaam niet voor de prestatie die hij op dat moment aan het leveren is, maar voor volharding van deze ijdele halfgod, zoals recensent Ockhuysen het destijds interpreteerde en verwoordde:

'Met zo'n houding van kom maar op, hangt Hans Kesting in de boeien. Trots, ijdel bijna, provocerend met een op en top verzorgd lijf, maakt hij van de titelrol een temperamentvolle held wiens voorspellingen soms besmuikt als waanideeën maar doorgaans krachtig als geboden klinken.'
(De Volkskrant, 24 januari 1996)

En die verbeelde volharding betekende voor deze recensent het volgende:

'Natuurlijk oogt de geketende acteur als Jezus Christus. Natuurlijk is Prometheus te verklaren als de overwinning van het individu op het collectief. Maar in deze voorstelling gaat het niet om etiketten; Prometheus is hier een verhaal uit de vijfde eeuw voor Christus waarin wordt verteld wat nog altijd dagelijks nieuws is: vooruitgang heeft niets met geluk te maken.' (Ibid.)

De relatie met cohesief gedrag en een cohesieve houding ligt in het vrije spel dat maakt dat kunst (zowel productief als receptief) een meer open houding jegens anderen, teweeg kan brengen. Als mensen in staat zijn nieuwe regels te scheppen of te begrijpen en daarmee iets nieuws te creëren of waar te nemen, zullen zij ook in staat zijn om (te proberen) een ander of een andere cultuur, die volgens andere regels, normen en waarden leeft, te begrijpen. In het kunstzinnige spel speelt de verbeelding met bestaande concepten en is verbeeldingskracht nodig om de nieuwe voorstellingen te kunnen begrijpen. Als de confrontatie met deze nieuwe voorstellingen dwingend genoeg is ten opzichte van de oude en genoeg van belang is voor de realiteit van de maker of kijker, kan de tijdelijk in het spel gevormde perceptie de oude eventueel verdringen (Van Maanen, 2009, pp. 190-191).

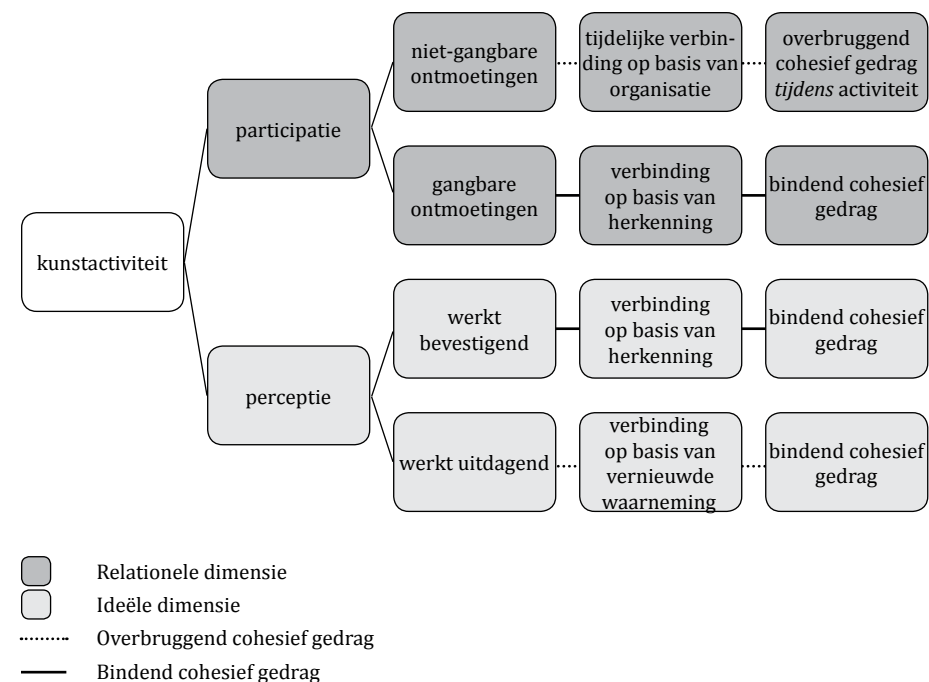
Kort samengevat is een kunstuiting een spel van verbeelding waarbij stof (de ervaren werkelijkheid van de maker en/of de toeschouwer) wordt vormgegeven in materiaal (Van Maanen 2009). In relatie tot cohesief gedrag zijn er twee belangrijke kenmerken waarop kunst zich onderscheidt van andere vormen van spel. (1) Kunst als spel van verbeelding refereert altijd aan de of een andere werkelijkheid die (2) op eigen wijze geïnterpreteerd kan worden door de inzet van het voorstellingsvermogen. Dat kan op navolgbare wijze waarbij de regels en interne orde die toebehoren aan het spel of aan de werkelijkheid waaraan gerefereerd wordt als een maat herkend worden (Gielen, Elkhuizen, Van den Hoogen, Lijster, & Otte, 2014). Er is dan sprake van bevestigende kunst. Wordt er met de maat, de regels, gebroken (van het eigen kunstzinnige discours of van de 'stof' waarnaar het kunstwerk verwijst), dan vereist dat een aanpassing van de perceptie waardoor het voorstellingsvermogen wordt vergroot en er sprake is van uitdagende kunst.

Een belangrijke voorwaarde is overigens dat er een zekere relatieve autonomie aan het kunstwerk wordt toegekend: zonder de autonomie van het kunstwerk op te geven moet er ruimte zijn voor de normen van de context waarin het kunstwerk wordt gemaakt (Van de Vall, 2008). Als beleidsmakers kunstprojecten ondersteunen met als doel een bijdrage aan sociale cohesie, dan is het denkbaar dat het project een groter effect zal hebben als het rekening houdt met de normen van de context waarin de kunstuiting wordt gemaakt, of zich zelfs direct tot die context verhoudt. Zonder

autonomie is er geen ruimte voor het vrije spel, maar als er helemaal geen rekening wordt gehouden met de (sociale) context, leidt deze wellicht niet direct tot een meer open houding naar de gewenste (groepen) mensen.

Figuur 3 maakt duidelijk dat in theorie alleen participatie in uitdagende kunst via de perceptie overbruggend cohesief gedrag genereert. Kunstparticipatie in de relationele dimensie kan bijdragen aan bindend cohesief gedrag. Via de perceptie van bevestigende kunst wordt dit bindend cohesief gedrag bevestigd en versterkt. Ook kan er tijdens de activiteit sprake zijn van overbrugging in de relationele dimensie. Via de perceptie van uitdagende kunst kan het cohesief gedrag leiden tot een open houding in de ideële dimensie, met als mogelijk gevolg overbruggend cohesief gedrag op relationeel niveau. Hypothetisch volgt hieruit dat mensen die hun vrije tijd besteden aan het beoefenen van of kijken naar uitdagende kunst meer overbruggend cohesief gedrag vertonen dan mensen die dat niet doen.⁴

Figuur 3. Cohesief gedrag als gevolg van kunstparticipatie.



4 Het onderzoek beperkte zich tot de beoefening van en kijken naar kunst in de vrije tijd. Sociale effecten van professionele kunstbeoefening zijn derhalve niet onderzocht, die van de receptie van professionele kunstuitingen als vrijetijdsinvulling wel.

Kwantitatieve survey

De hierboven geformuleerde hypothese – mensen die hun vrije tijd besteden aan het beoefenen van of kijken naar uitdaging kunst vertonen meer overbruggend cohesief gedrag dan mensen die dat niet doen – heb ik empirisch getoetst met een bevolkingssurvey begin 2011 in Drenthe. De survey, met 3688 respondenten, maakte vergelijkingen mogelijk tussen verschillende inwonersprofielen: de amateurkunstbeoefenaar, de sporter, de bezoeker van amateurkunst, de bezoeker van professionele kunst, de bezoeker van sportmanifestaties, mensen die niet aan kunst doen en mensen die geen kunst bezoeken. De digitale enquête bestond uit vragen over vrijetijdsbesteding (sport, kunst, verenigingsleven), op basis waarvan ik de respondenten kon indelen naar profiel, en vragen over het sociale leven.

Tabel 1. PBBG-index van cohesief gedrag in de vrije tijd (Gebaseerd op PBB-index van Dijkstra et al., 2004).

Cohesief gedrag en houding in de vrije tijd*	Binding	Participatie	Betrokkenheid	Geografisch kader
Persoonlijk niveau (persoonlijk sociaal netwerk)	Primaire, secundaire relaties	Bestede tijd aan primaire, secundaire relaties	Familiaire waarden, mate van ervaren sociale steun	Lokaal Regionaal Landelijk Cyberspace
Burgermaatschappelijk niveau (vrijetijdsdomein in leefomgeving)	Lidmaatschap interesse-organisaties	Bezoek-frequentie en tijdsbesteding	Bereidheid mee te werken, er over praten met anderen	Lokaal Regionaal Landelijk Cyberspace
Samenlevingsniveau (ideëel en religieus domein)	Lidmaatschap ideële en religieuze organisaties	Tijdsbesteding	Altruïstisch gedrag, volgen van maatschappelijke onderwerpen in de media	Landelijk Cyberspace

Op de plek waar de * staat aangegeven, kan een specifieke vrijetijdsbesteding worden ingevuld, zoals bijvoorbeeld amateurkunstbeoefening of sportbeoefening, zodat het mogelijk is te bepalen hoe die specifieke soort van vrijetijdsdeelname zich verhoudt tot de andere componenten van het cohesief gedrag en tot andersoortige vrijetijdsbestedingen

De vragen zijn opgesteld aan de hand van bovenstaande 'Participatie-Binding-Betrokkenheid-Geografische afstand Index (PBBG-Index, zie tabel 1) die in totaal 27 indicatoren voor cohesief gedrag opleverde in de relationele en ideële dimensie, op drie niveaus. Ter verduidelijking: hoewel er onderzoek gedaan is naar hoe personen zich verhouden tot anderen in (1) het persoonlijke netwerk, (2) de leefomgeving en (3) de 'samenleving', is het *analyse*niveau het microniveau. Dat wil zeggen dat er alleen uitspraken gedaan kunnen worden over het gedrag en de houding van personen en niet over groepen.

Per indicator is van tevoren nagegaan in hoeverre het een aanwijzing voor bindend of overbruggend gedrag betreft en is elke indicator omgezet naar een deelhypothese. Een voorbeeld van zo'n deelhypothese op het niveau van het persoonlijke netwerk is dat amateurkunstbeoefenaars en receptieve deelnemers aan kunst vaker anderen helpen die buiten de primaire (familie) en secundaire (vrienden) relaties vallen dan mensen die niet aan kunst doen (waaronder actieve en passieve sportliefhebbers). Er is aan de respondenten gevraagd van wie zij hulp in het alledaagse leven krijgen en aan wie zij hulp bieden. Als mensen hulp verlenen aan kennissen, burens, collega's of anderen, is dat een indicatie voor overbruggend cohesief gedrag (tegenover hulp aan familie en vrienden).

Een van de deelhypothesen op het niveau van de samenleving (nationaal en internationaal) was dat amateurkunstbeoefenaars en receptieve deelnemers aan kunst vaker stellingen over een open houding positief beantwoorden dan mensen die niet aan kunst doen. Om een beeld te krijgen van de houding tegenover de ander, de onbekende of het andere onbekende, kregen respondenten een aantal stellingen voorgelegd waarop zij konden aangeven in hoeverre zij het daarmee eens of oneens waren. Deze stellingen waren achtereenvolgens: 'Ik vind het leuk als er nieuwe mensen in de buurt komen wonen'; 'Ik voel mij Europeaan' tegenover 'Ik voel mij Drent'; 'Wat ik niet ken dat eet ik niet' en 'Doe maar gewoon, dan doe je al gek genoeg'.

Op het niveau van de directe leefomgeving is het dorp of de gemeente gepositioneerd als extern ten opzichte van het persoonlijke netwerk. Dat wil zeggen dat er sprake is van bindend cohesief gedrag als de respondent zich in de leefomgeving vooral richt op het persoonlijke netwerk en van overbruggend cohesief gedrag als hij in zijn vrije tijd omgaat met verschillende mensen buiten de primaire en secundaire relaties, met mensen uit verschillende andere groepen en netwerken. Dit kan tegelijkertijd ook als bindend cohesief gedrag opgevat worden als de leefgemeenschap als uitgangspunt wordt genomen en de respondent zich vooral blijkt te richten op die leefgemeenschap, de wijk of het dorp waarin hij woont. Voor dit onderzoek is voor het eerste uitgangspunt gekozen, omdat het provinciaal beleid vooral gericht was op overbruggend cohesief gedrag buiten het persoonlijke netwerk, maar binnen de gemeentegrenzen (onder meer ter bevordering van een participatiesamenleving die een open houding vereist jegens mensen

die in hetzelfde dorp of dezelfde gemeente wonen, maar die men niet persoonlijk kent). Een voorbeeld van een deelhypothese op dit niveau is dat amateurkunstbeoefenaars en receptieve deelnemers aan kunst vaker lid zijn van meer verschillende lokale vrijetijdsverenigingen dan mensen die niet aan kunst doen.⁵ Hier wordt al zichtbaar dat de sociale context een belangrijk aspect is in de bepaling van de mate van sociale cohesie en van welke vorm van cohesief gedrag er sprake is. Een tekortkoming van kwantitatief onderzoek waarin wordt gegeneraliseerd is dat er geen rekening kan worden gehouden met dergelijke concrete situaties. Toch verschaft een dergelijk grootschalig onderzoek wel inzicht in de al dan niet aanwezige sociale effecten van in dit geval de omgang met kunst, door verschillende groepen met elkaar te vergelijken.

Voor elke deelhypothese is aan de hand van regressieanalyse getoetst of deze kon worden aangenomen voor amateurkunstbeoefenaars en receptieve deelnemers aan kunst ten opzichte van mensen die niet aan amateurkunst doen of geen kunst bezoeken, waaronder sporters.⁶ Bij elke toetsing is gecontroleerd voor variabelen waarvan verwacht wordt dat deze van invloed kunnen zijn op de afhankelijke variabele: geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en het hebben van een baan.

De uitkomst van elke regressieanalyse laat zien of er een significant verschil is tussen de groepen. Het gaat dan om de *kans* dat het gestelde in de deelhypothese significant groter is als de respondent een amateurkunstbeoefenaar of receptieve kunstdeelnemer is. Zo blijkt dat de kans dat respondenten hun kennissen helpen met alledaagse dingen, groter is als de respondenten bezoekers zijn van kunstuitingen, maar dat de kans dat amateurkunstbeoefenaars hun kennissen helpen niet significant groter is dan de kans dat respondenten die in hun vrije tijd geen amateurkunst beoefenen hun kennissen steunen.

De resultaten van de regressieanalyses wijzen erop dat vooral kunstbezoekers, ongeacht hun leeftijd, geslacht, opleidingsniveau en positie op de arbeidsmarkt, een grotere kans hebben op een open houding en overbruggend gedrag dan mensen die geen kunst, maar wel sport bezoeken. Het verschil tussen deze twee groepen is het grootst op persoonlijk niveau en op het

niveau van de samenleving. Opvallend is dat amateurkunstbeoefenaars zich op samenlevingsniveau meer overbruggend lijken te gedragen dan mensen die geen kunst beoefenen in hun vrije tijd, maar dat dit op het niveau van de leefomgeving bij aanzienlijk minder indicatoren het geval is en dat er op alle niveaus bijna geen verschillen zijn aangetoond tussen het cohesief gedrag van amateurkunstbeoefenaars en sportbeoefenaars.

De uitkomst dat vooral receptieve kunstparticipatie tot overbruggend cohesief gedrag kan leiden, valt op twee manieren te interpreteren. Het kan betekenen dat kunstbezoek op ideëel niveau via de receptie tot een verandering in de waarneming leidt en daarmee tot een meer open houding jegens alles wat (in eerste instantie) anders of vreemd is. In het veldonderzoek zijn aanwijzingen gevonden die deze interpretatie ondersteunen, waarover hierna meer. Maar het kan ook betekenen dat het bezoeken van kunstuitingen méér niet gangbare ontmoetingen in de relationele dimensie oplevert dan als men geen kunstuitingen bezoekt. Dit verschil lijkt in ieder geval op te gaan voor kunstbezoekers en amateurkunstbeoefenaars. Met een extra regressieanalyse is aangetoond dat kunstbezoekers een grotere kans hebben op een open houding en overbruggend gedrag, dan kunstbeoefenaars (die geen kunst bezoeken). De verschillen tussen deze twee groepen in samenhang met overbruggend cohesief gedrag vond ik vooral op mesoniveau. Dat wil zeggen dat de kans op overbruggend gedrag in de directe leefomgeving groter is als men kunst bezoekt dan als men kunst beoefent. Dit wordt ondersteund door de eerdergenoemde bevinding dat in de relationele dimensie amateurkunstverenigingen vaak homogeen genoemd mogen worden (Van den Broek, 2010).

Maar, om op de hierboven genoemde eerste interpretatie terug te komen, de extra regressieanalyse heeft ook als uitkomst dat op macroniveau de kans op een overbruggende houding bij een kunstbezoeker nauwelijks verschilt van die bij een amateurkunstbeoefenaar. Dit houdt de mogelijkheid open dat via de kunstbeoefening er evenveel sprake kan zijn van de ontwikkeling van een open houding, in de ideële dimensie dus. Ten opzichte van niet-kunstbeoefenaars is er zeker een grotere samenhang gevonden tussen kunstbeoefening en een overbruggende cohesieve houding op macroniveau. Aansluitend op de theorie kan de verklaring hiervoor in het spel gelegen zijn, namelijk in de mate waarin de kunstuiting de maker of toeschouwer uitdaagt in zijn perceptie.

Maar of het verschil in overbruggend cohesief gedrag op mesoniveau tussen kunstbezoekers en kunstbeoefenaars ook in de ideële dimensie is gelegen, valt uit de bevolkingssurvey niet op te maken. Dat komt omdat voor deze kwantitatieve toetsing van de hypothese de begrippen bevestigende en uitdagende kunst niet geoperationaliseerd waren. Een verklaring zou namelijk kunnen zijn dat de amateurkunst die de respondenten beoefenen, voornamelijk binnen de categorie van de bevestigende kunst valt en dat de (amateur)kunst die ze bezoeken, vaker uitdagende kunstuitingen betreft.

5 Zie voor een overzicht van alle deelhypothesen pagina 90 tot en met 96 van het proefschrift.

6 In totaal zijn twaalf groepen met elkaar vergeleken. Binnen de categorie productieve amateurkunst werden (1) amateurkunstbeoefenaars met (2) niet-amateurkunstbeoefenaars vergeleken, (3) amateurkunstbeoefenaars die hun werk aan publiek laten zien met (4) amateurkunstbeoefenaars die dat niet doen en (5) amateurkunstbeoefenaars die niet sporten met (6) sporters die niet aan amateurkunst doen. Binnen de categorie receptieve kunst werden (7) bezoekers van amateurkunst vergeleken met (8) niet-bezoekers van amateurkunst, (9) bezoekers van professionele kunst met (10) niet-bezoekers van professionele kunst en ten slotte (11) bezoekers van zowel professionele als amateurkunst met (12) respondenten die zeiden geen kunst te bezoeken maar wel sportwedstrijden of -demonstraties.

Voor de bevolkingssurvey is uitgegaan van de veronderstelling dat eenieder kunst op eigen wijze ervaart: wat de een als uitdagend ervaart, is voor de ander een herkenning en daarmee een bevestiging van zijn perceptie. Dit betekent dat in de regressieanalyse de groep respondenten die in hun vrije tijd een kunstvorm beoefenen en de groep respondenten die kunstuitingen bezoeken, deze kunstvormen zowel bevestigend als uitdagend kunnen ervaren.

Verfijning door kwalitatief veldonderzoek

In de bevolkingssurvey is nagegaan hoe de 'inwoner' van Drenthe zich ten opzichte van mensen in zijn of haar persoonlijke netwerk, leefomgeving (buurt, wijk, dorp) en de 'samenleving' verhoudt en in hoeverre kunstparticipatie als vrijetijdsbesteding daarop van invloed is. Zojuist werd duidelijk dat door standaardisering in de vragenlijst van de bevolkingssurvey, wat onontkoombaar is bij grootschalig kwantitatief onderzoek, er geen zicht is verkregen op een belangrijk aspect van het theoretische verband tussen kunst en sociale cohesie, namelijk of het bevestigende of uitdagende kunst betreft. Daarnaast zijn nog twee belangrijke kwesties niet aan de orde gekomen.

De eerste betreft de causaliteit: vertonen bezoekers van kunstuitingen meer overbruggend gedrag vanwege hun kunstbezoek of bezoeken zij kunstuitingen omdat zij daar meer voor open staan? Theoretisch gezien is het de kunstuiting die via de perceptie het cohesieve gedrag beïnvloedt. Op basis van dat causale verband zijn de deelhypotheses zodanig opgesteld, dat de indicator voor overbruggend gedrag het gevolg is van (de verandering in perceptie door) de omgang met kunst. Het is lastig voor te stellen dat door meer hulp te bieden aan kennissen of doordat je meer doneert aan maatschappelijke ideologische goede doelen, je vaker kunst bezoekt. Tenzij een open houding aan beide ten grondslag ligt. De resultaten van het kwantitatieve onderzoek zeggen dus niet voldoende over een oorzaak-gevolg relatie.

Om te weten te komen of het overbruggend gedrag wordt gestimuleerd door het kunstbezoek (en niet andersom) is het veldonderzoek, waar mogelijk, op verschillende meetmomenten verricht, namelijk voor de start, tijdens en na afloop van de geselecteerde projecten. Daardoor kunnen er in ieder geval uitspraken gedaan worden over de mate van de cohesieve werking van deze kunstzinnige projecten. Omdat het concrete activiteiten betrof was het ook mogelijk te bepalen of de kunstuiting als bevestigend of uitdagend werd ervaren, waardoor er inzicht kon worden verkregen in hoeverre bepaalde kunstzinnige uitingen via de receptie samenhangen met bepaald cohesief gedrag in de ideële dimensie. Dit werd via vragenlijsten onderzocht onder de bezoekers en deelnemers van de projecten.

De laatste belangrijke kwestie die maakt dat er onvoldoende inzicht is verkregen in het effect van kunst op sociale cohesie, betreft het enkele

analyseniveau dat gehanteerd werd: de concrete projecten boden met behulp van observaties, vragenlijsten, interviews en focusgesprekken de mogelijkheid na te gaan tot wie of welke groep de deelnemers zich via de kunstuiting op welke manier verhielden. Doordat de context van de projecten bekend was, kon er in sommige gevallen de stap gemaakt worden van een analyse op persoonlijk niveau naar een analyse op een hoger liggend systeemniveau.

Ter illustratie licht ik hier twee onderzochte projecten eruit. Het betreft de community art-achtige voorstelling *Het Vindingrijk* van PeerJonG, de jongerenafdeling van locatietheatergroep PeerGrouP, die in de winter van 2010 werd opgevoerd in een antikraakpand in Winschoten waarin voorheen de lts huisde, en als tweede het muziektheaterspektakel *De Drentse Bluesopera*, een samenwerking tussen locatietheatergroep PeerGrouP en Het Huus van de Taol, dat in de zomer van 2011 in Gieten werd opgevoerd. Beide projecten beoogden een overbrugging te realiseren tussen amateurkunstbeoefenaars en professionals. Bij de voorstelling in Winschoten stonden bovendien verschillende gezichtspunten van belanghebbenden over het pand waarover de voorstelling ging centraal en de makers van *De Drentse Bluesopera* wilden het gesprek op gang brengen tussen traditionele inwoners van het gebied en zogeheten 'nieuwkomers' die wat betreft de invulling van het land(schap) dikwijls recht tegenover elkaar staan.

Met de uitgevoerde nul- en eindmetingen kon geconstateerd worden dat productieve *deelname* aan deze projecten nieuwe relaties in de relationele dimensie heeft opgeleverd op micro- en mesoniveau. De projecten waren zo georganiseerd dat amateurs en professionals elkaar ontmoetten, maar waar bij PeerJonG op relationeel niveau duidelijk sprake was van overbrugging, bleef de groep amateurs bij De Drentse Bluesopera behoorlijk gescheiden van de groep professionals. Een mogelijke verklaring is dat de rol van de amateurs in Winschoten van een andere orde was (namelijk gelijkwaardig aan die van de professionals), dan de meer ondergeschikte rol van de amateurdeelnemers in Gieten (namelijk als figuranten en schreeuwkoor). Op basis van persoonskenmerken en sociodemografische kenmerken waren beide deelnemersgroepen vrij homogeen en daarom gangbaar te noemen. Zo bezien hebben beide activiteiten op relationeel niveau bindend cohesief gedrag opgeleverd tijdens het proces. Door ook een eindmeting en nameting te verrichten, werd duidelijk dat voor sommigen (zij het de minderheid) de deelname aan het project duurzame relaties heeft opgeleverd op micro-niveau (vriendschappen, relaties) of op mesoniveau (sommige deelnemers zijn vrijwilliger geworden bij PeerGrouP, anderen volgen als *groupie* een uit de Drentse Bluesopera nieuw gevormde muziekbond).

Er kon dus een causaal verband worden vastgesteld tussen deelname aan het project en het cohesief gedrag: door deelname zijn er nieuwe sociale verbanden ontstaan. Echter, het had in principe deelname aan ieder soort project kunnen zijn en het betreft in het geval van De Drentse Bluesopera geen (ideële) overbruggende verbindingen op macroniveau tussen 'de'

traditionele en nieuwe inwoners. De bindende relaties onder de productieve deelnemers van De Drentse Bluesopera bleken vooral te zijn ontstaan op basis van overeenkomsten tussen de deelnemers en deze laatste zijn maar weinig tot niet door de kunstuiting zelf uitgedaagd (hetzij in het repetitieproces hetzij tijdens de voorstelling).

Als dit laatste wel het geval was geweest, was het nog de vraag of deelname aan de voorstelling voor een overbruggend effect zou hebben gezorgd. Uit de focusgesprekken met de deelnemers en de vragenlijsten die bezoekers hadden ingevuld, bleek namelijk dat De Drentse Bluesopera vooral bevestigend werkte. De vormgeving van de voorstelling daagde deelnemers en bezoekers wel uit in hun perceptie, maar dit betrof sfeerbepalende scèneontwerpen in de voorstelling die niet direct refereerden aan de context: landbouwmachines (materiaal) die zodanig werden vormgegeven dat er een kermisattractie (stof) in herkend werd, refereerden niet aan de tegenstelde belangen tussen de traditionele bewoners en nieuwkomers. Er was geen sprake van relatieve autonomie waardoor de op zich uitdagende scenografie geen verandering in het beeld bracht dat de deelnemers en bezoekers hadden van (de spanningen tussen) de boeren en nieuwe ondernemers.

Een dergelijke relatieve autonomie was wel aanwezig in de voorstellingen van PeerJonG. Al het gebruikte materiaal (zoals personen, tekst, omgeving en rekwisieten) had een directe relatie met de context en werd gebruikt om op eigen wijze daaraan vorm te geven. Dit leidde zichtbaar tot een overbruggende cohesieve houding onder de bezoekers van de voorstelling, die in de vragenlijst aangaven dat zij door de voorstelling anders zijn gaan aankijken tegen het gebouw waar de voorstelling zich afspeelde. Doordat het publiek delen van het gebouw te zien kreeg dat het anders nooit te zien zou krijgen, zou die overbruggende houding mede in de relationele dimensie gerealiseerd kunnen zijn. Maar de bezoekers kregen juist via de voorstelling diverse visies op het gebouw voorgeschoteld: manieren waarop het gebouw zou kunnen functioneren en wat het zou kunnen betekenen. In dit geval is er sprake van een overbrugging in de ideële dimensie, als gevolg van nieuwe waarnemingen door de voorstelling. Bij PeerJonG was er daarnaast ook duidelijk sprake van overbrugging tussen de deelnemende amateurs en professionals. Het is voorstelbaar dat de processen om tot uitdagende theatervoorstellingen te komen, de deelnemers heeft gedwongen op andere manieren naar het onderwerp van de voorstelling te kijken dan zij gewend waren. Dat houdt niet direct verband met de verhouding tussen de professionals en de amateurs, maar de sociale processen bij PeerJonG waren in vergelijking met die van De Drentse Bluesopera veel meer verweven met het artistieke proces. Dat de deelnemers (zowel de professionals als de amateurs) daardoor open leren te staan voor alles wat anders is, zou effect kunnen hebben op hoe men tegen de 'andere' deelnemers aankijkt.

Tot slot

In dit onderzoek had de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek meerwaarde. Met het kwantitatieve onderzoek zijn aanwijzingen gevonden voor een specifiek verband tussen kunstparticipatie en een grotere kans op overbruggend cohesief gedrag. Het kwalitatieve onderzoek heeft laten zien dat dit verband allesbehalve vanzelfsprekend is en maakt aanmerkelijk waarom bepaalde effecten worden bereikt of uitblijven. Ten eerste werd duidelijk dat er veel gelegen is aan de organisatie: als er in de relationele dimensie geen overbrugging kan plaatsvinden doordat er eenvoudigweg niet voldoende deelnemers zijn of de verschillende doelgroepen er niet bij worden betrokken, haalt een project weinig uit. Als er wel voldoende (verschillende) deelnemers bij betrokken zijn, blijkt een juiste verhouding tussen de autonomie van het kunstwerk of de kunstenaar en de sociale context nodig te zijn om een overbrugging via de kunstuiting te realiseren. Ofwel: de kunstuiting moet de perceptie voldoende uitdagen.

Naast het zorgvuldig kiezen van een passende methode, waarbij ik achter het pleidooi van Van Eijck sta voor het doen van kwalitatief onderzoek (2015), is het van belang dat zowel in cultuurbeleid als in onderzoek naar de effecten van cultuurparticipatie meer belang wordt gehecht aan deze intrinsieke waarde van kunst.

Hanka Otte is postdoc in de onderzoeksgroep Culture Commons Quest Office (Antwerp Research Institute for the Arts, Universiteit Antwerpen) die onderzoek doet naar de voorwaarden voor duurzame creativiteit in de postfordistische stad. Daarnaast is zij onderzoeksdocent aan het Prins Claus Conservatorium van de Hanze Hogeschool Groningen.
E hanka.otte@uantwerpen.be

Literatuur

Broek, A. van den. (2010). *FAQs over kunstbeoefening in de vrije tijd*. (Het culturele draagvlak 9). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Broek, A. van den. (2013). *Kunstminnend Nederland? Interesse en bezoek, drempels en ervaringen*. (Het culturele draagvlak 12). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Danto, A. C. (1973). Artworks and Real Things. *Theoria*, 39, 1-17.

Danto, A. C. (1974). The Transfiguration of the Commonplace. *The Journal of Aesthetics and Art Journalism*, 43, 139-148.

Eijck, K. van. (2015). De diepte in met praktijkonderzoek naar cultuur-educatie. *Cultuur+Educatie*, 15(44), 64-74.

Gadamer, H-G. ([1977]1993). *De actualiteit van het schone. Kunst als spel, symbool en feest*. Amsterdam/Meppel: Uitgeverij Boom.

Gielen, P., Elkhuizen, S., Hoogen, Q. van den, Lijster, T., & Otte, H. (2014). *De waarde van cultuur*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Gittell, R., & Vidal, A. (1998). *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Green, A., & Janmaat, J. G. (2011). *Regimes of Social Cohesion. Societies and the Crisis of Globalization*. Londen: Pallgrave Macmillan.

Huizinga, J. ([1950]2008). *Homo Ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Maanen, H. van. (2009). *How to study art worlds: on the societal functioning of aesthetic values*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Moody, J., & White, D. R. (2003). Structural Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Concept of Social Groups. *American Sociological Review*, 68(1), 103-127.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

Ockhuysen, R. (1996, 24 januari). TGA stelt esthetici en doemdenkers tevreden. *De Volkskrant*.

Otte, H. (2015). *Binden of overbruggen? Over de relatie tussen kunst, cultuurbeleid en sociale cohesie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Provincie Drenthe. (2009). *Cultuur als magneet. Culturele en museale agenda 2009-2012*. Assen: Provincie Drenthe.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.

Schnabel, P. (2000). Vergroting van maatschappelijke cohesie door versterking van de sociale infrastructuur. Probleemverkenning en aanzet tot beleid. In R. P. Hortulanus & J. E. M. Machielse (Eds.), *In de marge. Het sociaal debat, deel 1* (pp. 21-34). Den Haag: Elsevier.

Vall, R. van de. (2008). *At the Edges of Vision. A phenomenological Aesthetics of Contemporary Spectatorship*. Hampshire: Ashgate Publishing.

Winnicott, D. W. ([1971]1986). *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen
Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende
kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en
de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk.
Een replicatieonderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over
schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Marie-José Kommers (hoofdredacteur), Edwin van Meerkerk, Vera Meewis en Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Folkert Haanstra, Emiel Heijnen, Melissa de Vreede en Theo Witte

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Pascal Libertas,
Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar:
cultuur+educatie@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837