

Inventarisatie voorwaarden effectieve buitenschoolse cultuureducatie

Bieke Versloot en Yvonne Kleistra



Bieke Versloot en Yvonne Kleistra

Inventarisatie voorwaarden effectieve buitenschoolse cultuureducatie



Bieke Versloot en Yvonne Kleistra
Inventarisatie voorwaarden effectieve buitenschoolse cultuureducatie

Maart 2016

Ontwerp omslag en binnenwerk: René de Haan, Den Haag / renedehaan.net

Omslagfoto: Dorothee Peters

Verzorging manuscript: Michelle Bax-Driehuijs

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteur en van de uitgever.

Inhoudsopgave

Voorwoord

8	1	Kunst en Maatschappij
	1.1	Onderzoek naar de Cultuurwerkplaats
9	1.2	Opzet literatuurstudie
12	1.3	Aandacht voor de intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur
18	1.4	Stand van onderzoek ten aanzien van buitenschoolse cultuureducatie
22	1.5	Effecten van buitenschoolse kunst- en cultuureducatie
32	1.6	Bevindingen ten aanzien van onderzoek naar cultuureducatie in de wijk
36	2	Buitenschools leren in de wijk
	2.1	Verschillende vormen van leren
38	2.2	Fasen van leren en talentontwikkeling
41	2.3	Eigenschappen van buitenschools leren
43	2.4	Leren door context en cultuur – sociaal-culturele leertheorie
49	2.5	Bevindingen ten aanzien van buitenschools leren in de wijk
53	3	Bereiken en betrekken van de doelgroep
	3.1	Bepalende factoren voor deelname: context en eerste kennismaking
56	3.2	Identificatie van structurele economische en culturele barrières
61	3.3	Matchen van doelgroep en programma-inhoud
65	3.4.	Matchen van medewerkers en deelnemers
70	3.5	Actief betrekken van de lokale gemeenschap en partners
72	3.6	Actief betrekken van de directe omgeving van de deelnemers
73	3.7	Bevindingen ten aanzien van het bereiken en betrekken van de doelgroep
76	4	Blijvende betrokkenheid
	4.1	Communiceren over aanwezigheid, beleid en opbrengsten
79	4.2	Rekening houden met externe verplichtingen
82	4.3	Garanderen van emotionele en fysieke veiligheid
84	4.4	Ouderbetrokkenheid en steun vanuit de omgeving
90	4.5	Bevindingen ten aanzien van blijvende betrokkenheid

24	5	Intrinsieke motivatie
	5.1	Creëren van een eerste positieve ervaring
93	5.2	Peers en/of docenten als katalysator
95	5.3	Organiseren van flow, succes, plezier en ambitie
97	5.4	Bevindingen ten aanzien van intrinsieke motivatie
100	6	Een betekenisvolle leeromgeving en -ervaring
101	6.1	Artistieke omgeving
104	6.2	Artistieke gemeenschap
113	6.3	Artistiek proces en product
129	6.4	Bevindingen ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving en -ervaring
133	7	Management en implementatie van het programma
	7.1	Inzetten op intensieve langlopende programma's
136	7.2	Explicitatie van algemene uitgangspunten, programmadoelen en vaardigheden
143	7.3	Mogelijkheden voor competentieverwerving en transfer
147	7.4	Voorwaarden voor transfer
157	7.5	Ontwikkeling van organisatie en team
161	7.6	Samenwerkingsverbanden binnen de lokale gemeenschap
167	7.7	Bevindingen ten aanzien van management en implementatie van het programma
172		Literatuurlijst
190		Bijlagen
191		I: Factsheet cultuureducatie in de wijk
214		II: Checklist randvoorwaarden kenniswerkplaats

Voorwoord

Onder de noemer Cultuurwerkplaats organiseert skvr sinds 2013 in samenwerking met Stichting De Verre Bergen een programma waarin we de impact van kunst op de ontwikkeling van kinderen en jongeren en op de wijk onderzoeken. In de Rotterdamse wijken Afrikaanderwijk en Hillesluis realiseren we nu zeven artistieke projecten die daarop inzetten.¹⁾ Het lectoraat Dynamiek van de Stad van Hogeschool Inholland is sinds 2014 betrokken als onderzoekspartner en maakt dit jaar een begin met het onderzoek naar de impact van de projecten.

Eerder heeft het lectoraat een literatuurstudie gedaan naar de voorwaarden waaronder buitenschoolse kunsteducatie effectief kan zijn, met name op de ontwikkeling van individuele deelnemers. De resultaten van die inventarisatie worden in dit rapport gepresenteerd. Wat zegt bestaand onderzoek over wat je kunt doen om de impact van die kunsteducatie zo groot mogelijk te maken? We hebben hiermee een stevige basis om de projecten gericht te versterken en hopen natuurlijk op goed zichtbare resultaten.

Intussen werkte skvr ook aan nieuw beleid voor de periode 2017-2020. De komende jaren breiden we onze activiteiten voor binnen- en buitenschoolse kunsteducatie uit tot nog dieper in de Rotterdamse wijken. We zetten in op de culturele verrijking en creatieve vorming van alle Rotterdamse kinderen en jongeren en lopen harder voor diegenen voor wie dat nog niet vanzelfsprekend is. We zullen deze rijke bron dus ook gebruiken bij de uitwerking van de nieuwe koers van skvr.

Hierbij bedanken we de onderzoekers, Yvonne Kleistra en Bieke Versloot en natuurlijk ook de begeleidingscommissie²⁾, die als een kritische vriend meekijkt naar de kwaliteit van de opzet en uitvoering van het onderzoek.

Ariëtte Kasbergen, directeur skvr

5 april 2016

¹⁾ Zie ook www.skvr.nl/dichtbij

²⁾ De begeleidingscommissie: Joop Koppenjan (Erasmus Universiteit Rotterdam, voorzitter), Nanne Boonstra (Stichting de Verre Bergen), Folkert Haanstra (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten), Olga Smit (Gemeente Rotterdam), Sylvia Wiegiers (skvr Onderwijs) en Joke van der Zwaard (zelfstandig onderzoeker en schrijver)

1 Kunst en maatschappij

1.1 Onderzoek naar de Cultuurwerkplaats van SKVR

De Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (skvr) is het grootste centrum voor de kunsten in Nederland en heeft als doel zoveel mogelijk (jonge) Rotterdammers met kunst en cultuur te verbinden. Naast het reguliere cursus- en onderwijsaanbod ontwikkelt de skvr ook wijkgerichte cultuureducatieve activiteiten waarbij zowel kunstintrinsieke als kunstextrinsieke (instrumentele) doelstellingen worden nagestreefd. Onder de noemer skvr Dichtbij beogen verschillende programma's vanuit verschillende kunstdisciplines "een antwoord te geven op uiteenlopende maatschappelijke vragen" die leven in de Rotterdamse wijken, bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van jongeren en kinderen en het leefklimaat in de wijk.³⁾

Onder de Cultuurwerkplaats vallen zeven buitenschoolse en onderling zeer verschillende cultuureducatieve programma's die zich bewegen op het snijvlak van kunsteducatie, talentontwikkeling, sociaal-cultureel werk en community art; onder andere een mediawerkplaats, een filosofie-, theater- en toekomstprogramma (Ik Droomde), een theater- en dialoogprogramma (Luister dan!) en een talentontwikkelingsprogramma (Move to the future). Al deze programma's vinden plaats in de wijken Hillesluis en Akrikaanderwijk op Rotterdam-Zuid.

De ontwikkeling van de Cultuurwerkplaats bij de skvr wordt door Stichting De Verre Bergen (sdvb) ondersteund met financiering en begeleidend onderzoek, uitgevoerd door het lectoraat Dynamiek van de Stad, Hogeschool Inholland Rotterdam. In de eerste fase van het onderzoek naar de Cultuurwerkplaats heeft het lectoraat Dynamiek van de Stad zich middels een brede en internationale literatuurverkenning toegelegd op het *inventariseren* van de randvoorwaarden die aanwezig dienen te zijn voordat van de veronderstelling kan worden uitgegaan dat cultuureducatieprogramma's in de wijken bijdragen aan de individuele ontwikkeling van afzonderlijke deelnemers. Het resultaat van deze literatuurstudie ligt voor u.

³⁾ [http://www.skvr.nl/Cursusaanbod/Nieuws/SKVR en Inholland slaan handen ineen voor onderzoek naar effect kunsteducatie.aspx](http://www.skvr.nl/Cursusaanbod/Nieuws/SKVR_en_Inholland_slaan_handen_ineen_voor_onderzoek_naar_effect_kunsteducatie.aspx)

Met de verkenning en systematische evaluatie van randvoorwaarden en bouwstenen voor leren en persoonlijke ontwikkeling in een buitenschoolse cultuureducatieve context hoopt het lectoraat een bijdrage te kunnen leveren aan de voortgezette ontwikkeling van de verschillende Cultuurwerkplaats programma's. De resultaten van deze literatuurstudie zijn slechts indicatief en niet uitputtend of één-op-één vertaalbaar, daar de context en de programma's binnen de Cultuurwerkplaats ook onderling zeer van elkaar verschillen. De randvoorwaarden en bouwstenen dienen in de praktijk van de specifieke programma's verder verkend, afgestemd en zo nodig aangepast te worden. Daarbij speelt de (ervarings-)kennis van projectleiders, docenten en deelnemers of 'practice based evidence' vanzelfsprekend een belangrijke rol.

1.2 Opzet literatuurstudie

Ten behoeve van deze literatuurstudie zijn verschillende wetenschappelijke onderzoeken, meta-analyses en evaluaties van individuele buitenschoolse kunsteducatieve programma's geraadpleegd. Op basis van een uitgebreide websearch in een verschillende academische bestanden (onder andere ArtsEdSearch, Boekman, Cultuurnetwerk, Elsevier, ERIC, JSTOR, Mendeley, RAND, Routledge, Sage Journals, Taylor & Francis Online, Web of Science en Google Scholar) is een groslijst van 160 rapporten samengesteld.

De centrale vraag van de literatuurstudie luidt: 'Onder welke voorwaarden kunnen buitenschoolse cultuureducatieve projecten bijdragen aan de ontwikkeling van individuele competenties bij deelnemers?'

De literatuur is voor zover mogelijk geselecteerd op basis van de doelstelling en kenmerken van de Cultuurwerkplaats programma's:

- buitenschools en in de wijk;
- open en vrijwillig karakter;
- vanuit sociaal-artistieke motieven opgezet;
- specifiek gericht op persoonlijke ontwikkeling, versterking en transfer van vaardigheden;
- van kinderen en jongeren in een achterstandswijk;
- en in grootstedelijke context.

Om tot de groslijst te komen zijn de volgende zoekwoorden en combinaties gebruikt: 'non-formal learning', 'informal learning', 'buitenschools leren', 'out-of-school time program', 'afterschool program', 'urban community', 'urban arts program', 'community-based arts program', 'community-based arts projects', 'urban youth', 'at-risk youth', 'youth in low-income communities', 'low income-families', 'youth development programs', 'after-school activities', '21st century skills', '21st century learning', 'brede school', 'culture education', 'art education', 'personal development', 'social development', 'arts programs', 'impact of arts', 'effects of art education', 'learning through the arts', 'youth talent development', 'art and skill development', 'arts and social inclusion', 'empowerment' en tot slot 'transfer'. Deze zoekwoorden zijn al dan niet gecombineerd met verschillende kunstdisciplines en/of vaardigheden zoals 'creativity', 'critical thinking', 'collaboration', 'digital literacy', 'problem solving', 'self-efficacy', 'communication' en 'social and cultural skills'.

Onze oriëntatie en inventarisatie van voorwaarden en resultaten is, zo blijkt wel uit deze lijst met zoekwoorden en combinatie, breed opgezet, mede vanwege de brede doelstelling van de Cultuurwerkplaats en de pioniersfase van het initiatief waarin opzettelijk veel ruimte is ingebouwd voor experiment en ontwikkeling. Bij het doorspitten van de beschikbare literatuur hebben we regelmatig over de grenzen van het buitenschoolse cultuureducatieve veld gekeken en relevante resultaten meegenomen uit het onderzoek naar bijvoorbeeld de waarde van cultuur, jeugdinterventies vanuit het maatschappelijke werk en het uitgebreid onderwijs (onderwijs dat buiten het reguliere programma plaatsvindt) en extra curriculaire talentontwikkeling. Dat betekent overigens niet dat met deze studie een compleet overzicht van voorwaarden en resultaten wordt geboden. Mede met het oog op de tijdige beschikbaarheid zijn enkele indirecte informatiebronnen niet of nauwelijks aangeboord: Bepaalde competenties zoals 'creativiteit' of leermethoden zoals '*peer-education*' worden slechts beknopt aangestipt, en de resultaten uit onderzoek naar buitenschools leren door volwassenen, leren binnen de muren van gevestigde kunstinstellingen of justitiële inrichtingen en regeneratie van de wijk door community art worden bijvoorbeeld grotendeels buiten beschouwing gelaten. Ongetwijfeld kan er uit al deze velden bruikbare informatie worden geput om de eigen praktijk steeds verder te vormen en verfijnen.

Voor u ligt dan ook een basis van waaruit nieuwe lijnen kunnen worden uitgestippeld en ingezet kan worden op de specifieke mogelijkheden en ontwikkeling van een maatschappelijke relevant eenentwintigste-eeuwse buitenschools kunsteducatief programma in de wijk, dichtbij de kinderen en jongeren waar het uiteindelijk allemaal om draait.

Begrippen zoals 'buitenschools', 'cultuureducatie' en 'kunsteducatie' worden in de verschillende onderzoeken uiteenlopend geïnterpreteerd en gehanteerd. Ook kunst- en cultuureducatieve activiteiten krijgen steeds een andere invulling. In deze inventarisatie ligt de nadruk op actieve kunst- en cultuurdeelname. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende disciplines. Kunst- en cultuureducatieve activiteiten worden breed opgevat en reiken van dans, theater en muziek (bijvoorbeeld zang, rap, dj-ing) tot creatief spreken en schrijven, schilderen, street art en graffiti, beeldhouwen, digitale kunst, video, fotografie en alles daar tussenin.

Uit de groslijst van 160 artikelen is aan de hand van drie thema's, respectievelijk 'buitenschools leren', 'het bereiken en betrekken van de doelgroep' en 'voorwaarden voor een betekenisvolle leerervaring en individuele ontwikkeling', een selectie van circa 90 relevante artikelen gemaakt die voldoen aan een zekere mate van methodische onderbouwing en koppeling tussen theorie en praktijk. De verschillende thema's worden in de volgende zes hoofdstukken uitgewerkt. In hoofdstuk 2 gaan we in op de specifieke eigenschappen van buitenschools leren en relevante leertheorieën. In hoofdstuk 3 en 4 staat het bereiken, betrekken en motiveren van de doelgroep en zijn of haar context centraal. In hoofdstuk 5 wordt de focus gericht op het belang van intrinsieke motivatie en in hoofdstuk 6 gaan we nader in op de randvoorwaarden voor een betekenisvolle leerervaring en het versterken van individuele vaardigheden. Als laatste komt in hoofdstuk 7 het management en de implementatie van programma's aan bod.

1.3 Aandacht voor de intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur

Vanaf het einde van de negentiende eeuw heeft kunsteducatie zich een eigen plek in het Nederlandse schoolstelsel weten te verwerven. Veel wetenschappelijke studies behandelen de voorwaarden en effecten van kunsteducatie op school in relatie tot betere prestaties op school. Maar onder invloed van maatschappelijke en grootstedelijke vraagstukken, veranderingen in nationaal en lokaal beleid, nieuwe ideeën over leren, zogenaamde eenentwintigste-eeuwse leerbehoeften en verschillende aannames over de positieve sociale effecten van kunst en cultuur ontstaat er langzamerhand ook meer aandacht voor kunsteducatief leren in buitenschoolse context; voor educatieve programma's in de wijk. Kunsteducatieve programma's in de wijken zouden niet alleen een positief effect hebben op schoolresultaten, maar ook bijdragen aan de veiligheid in de wijken en de sociale en emotionele ontwikkeling (welzijn) van kinderen en jongeren in een achterstandspositie.

Het Nederlandse cultuurbeleid wordt met de komst van de Wet op het specifiek cultuurbeleid (1993) afgestemd op de afzonderlijke regeerperiodes waarin er elke vier jaar een nieuwe cultuurnota verschijnt over actuele cultuurpolitieke thema's, maatschappelijke tendensen en het te volgen beleid. Vanaf de invoering van deze cultuurnotaprocedure wordt het cultuurbeleid steeds vaker uitgelegd met behulp van instrumentele argumenten: kunst ter versterking van de economie, ondernemerschap, sociale cohesie, actief burgerschap of eenentwintigste-eeuwse vaardigheden. Ook wordt er vanaf deze periode met specifieke beleidsthema's gewerkt. Een van die beleidsthema's is cultuureducatie, een beleidsterm die in 1996 wordt geïntroduceerd als verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij beeldende kunst, audiovisuele kunst, letteren, dans, drama, muziek en het materiële culturele erfgoed worden ingezet als doel of als middel. Cultuureducatie wordt daarmee – vanaf 1996 via de overkoepelende beleidsnota 'Cultuur en School' en vanaf 2012 onder de noemer van het programma 'Cultuureducatie met kwaliteit' – tot inzet van een apart beleidsinitiatief om de interactie tussen scholen en culturele instellingen te bevorderen.

Provincies, gemeenten, onderwijs en lokale cultuurinstellingen werken sindsdien gericht samen om cultuureducatie beter te verankeren in het vaste curriculum van het basis- en ook het voorgezet onderwijs, niet alleen om culturele, creatieve en artistieke doelen te bereiken, maar ook om met cultuur als instrument kennis en competenties te verwerven (Smithuijsen, 2007, p. 162).

Deze verschuiving in de richting een instrumenteel cultuurbeleid is geen typisch Nederlands fenomeen, maar maakt onderdeel uit van een bredere Europese trend (Belfiore, 2002, p. 2). De intrinsieke waarde van kunst en cultuur lijkt onvoldoende argument voor overheidssteun. In het kunstbeleid komt deze overheidsidee tot uiting via de nodige claims over de maatschappelijke effecten van kunst en cultuur. In een Boekmancahier dat volledig is gewijd aan het belang van kunst stelt filosoof Kees Vuyk dat er niets tegen een instrumenteel cultuurbeleid in te brengen is, beleid is immers altijd instrumenteel, maar het beleid zou aldus Vuyk wel de eigenheid van kunst moeten respecteren (Vuyk, 2008, p. 11). Met deze uitspraak raakt Vuyk aan een veel gestelde vraag in het legitimeringsdebat van de kunsten. Wat is precies die eigenheid, de intrinsieke waarde van de kunsten? Kan er vanuit deze intrinsieke waarde ook maatschappelijk effect teweeggebracht worden? En in welke zin onderscheiden kunst en cultuur zich daarmee van bijvoorbeeld sport of welzijnswerk?

Onderzoek dat een antwoord poogt te geven op deze vraag is tot op heden beperkt en is er geen breed gedragen consensus over de meetbaarheid van kunst- en cultuurspecifieke eigenschappen en effecten. Het empirisch onderzoek dat internationaal gezien voorhanden is, is grotendeels gericht op de extrinsieke waarde van kunst. Illustratief is in dit verband François Matarasso's *Use or Ornament: The social impact of participation in the arts* (1997). Voorafgaand aan deze thematische analyse van een aantal casestudies voerden Matarasso en het kenniscentrum Comedia meerdere onderzoeken uit naar de effecten van deelname aan *community art*, een participatieve kunstpraktijk die in Groot-Brittannië reeds een lange traditie kent. *Use or Ornament* is één van de eerste omvangrijke onderzoeken met betrekking tot de sociale impact van kunst en cultuur.

Het onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van de Britse overheid en beantwoordde destijds aan de roep om nieuwe methodologie en 'zachte' indicatoren die het mogelijk moesten maken om activiteiten niet alleen te beoordelen op grond van output en harde cijfers, maar ook aan de hand van hun bijdrage aan zaken als de kwaliteit van leven, welzijn, persoonlijke en/of gemeenschapsontwikkeling (Belfiore, 2002, p. 11). Het onderzoek wordt sindsdien veel aangehaald vanwege zijn unieke focus op de beleving van deelnemers zelf en de impact van kunst en cultuur op hun persoonlijke levens.

Uitgaande van Matarasso's resultaten kan cultuurparticipatie onder meer een positieve impact hebben op persoonlijke ontwikkeling, sociale cohesie, gemeenschapsgevoel en zelfdeterminatie, lokale identiteit en beeldvorming, visie, verbeelding, gezondheid en welzijn. Maar Matarasso spreekt in het voorwoord van *Use or Ornament* van een onderzoek dat vooral bedoeld is om nieuwe vragen op te roepen over een verder te ontginnen gebied, een soort terra incognita: "... a continent whose existence is known, but which remains unexplored. Travellers' tales, where they existed, were full of mystery and menace, implying a land filled with dangers for the unwary. The sketchiness of the information encouraged some to argue that *El Dorado* lay there, while others asserted it was a desert, a wasteland best avoided. Our research has sought to throw some light on this shadowy region by establishing a base for further exploration. We have cleared some ground and begun to open up routes to the interior, some of which may prove to be dead ends. If the flora and fauna are unfamiliar, we have at least encountered no monsters" (Matarasso, 1997, p. IV).

Nu werden er door Matarasso weliswaar weinig monsters aangetroffen, maar dit liet onverlet dat het onderzoek in de daaropvolgende jaren juist vanwege de methodologie en de weinig valide claims sterk werd bekritiseerd (zie bijvoorbeeld Merli, 2002; Belfiore, 2002). Gaandeweg werd duidelijk dat kwalitatieve methoden, zoals interviews met deelnemers, meer inzicht kunnen bieden in de werkzame elementen van kunst- en cultuurprojecten en de ontwikkeling van deelnemers, maar dat aanvullend onderzoek gewenst is.

De meeste academici zijn het er tegenwoordig wel over eens dat een goed opgezette ervaring met kunst en cultuur positieve gevolgen kan hebben op zowel het gemeenschappelijke, sociaal-emotionele niveau als op het niveau van de leerprestaties van deelnemers aan educatieve activiteiten. Tegelijkertijd moet worden geconstateerd dat er nog steeds relatief weinig harde empirische data voor de vermeende causale verbanden en effecten voorhanden zijn (zie bijvoorbeeld McCarthy, Ondaatje, Zakaras & Brooks, 2004; Goldstein, Vincent-Lancrin & Winner, 2013).

In een poging om het debat over de waarde van kunst te keren, publiceerden Kevin McCarthy, Elizabeth Ondaatje, Laura Zakaras en Arthur Brooks in opdracht van de RAND Corporation en the Wallace Foundation een omvangrijke bundel met de titel *Gifts of the Muse: Reframing the Debate About the Benefits of the Arts*. Het is een synthese van alle beschikbare effectonderzoek. McCarthy en collega's stellen echter dat het veel gemaakte onderscheid tussen kunstintrinsieke en instrumentele effecten weinig oplevert omdat beiden onlosmakelijk verbonden zijn. "Whether it is the immediate delight and wonder that the arts experience can trigger or the cognitive benefits that come from more sustained arts involvement, the intrinsic benefits derived from the experience are what motivate individuals to become involved in the arts. [...] Participation in the arts is motivated by intrinsic benefits derived from arts experiences, and it is only through such experiences that a variety of instrumental benefits can be realized" (McCarthy et al., 2004, p. 70). Er is volgens McCarthy en collega's daarom vooral meer en beter onderzoek nodig, gericht op de persoonlijke, subjectieve ervaring van het individu, de specifieke eigenschappen en intrinsieke waarde van kunst en cultuur en de individuele en sociale effecten die daar al dan niet mee samenhangen.

In 2014 publiceerde een Nederlandse groep academici van het academische onderzoekscentrum Arts in Society onder leiding van de Vlaamse socioloog Pascal Gielen het onderzoeksrapport *De waarde van cultuur*. Gielen en zijn team pogen in deze studie (die zich overigens richt op de Vlaamse culturele activiteiten) het unieke en werkzame element van kunst en cultuur te determineren aan de hand van een systematische analyse van de beschikbare onderzoeksliteratuur.

In dat kader zetten ze Matarasso's onderzoeksresultaten af tegen de onderzoeksresultaten van andere onderzoekers, waaronder Quirijn van den Hoogen, één van de onderzoekers uit het eigen team. Op basis daarvan komen zij tot de volgende conclusies: "Een deel van de positieve effecten ligt zeker in het verlengde van de intrinsieke waarden die vaak aan cultuur en vooral kunst worden toegedicht: de mogelijkheid via de kunsten de wereld op een andere manier te beschouwen. Een deel van Matarasso's effecten is ook duidelijk extrinsiek: toegenomen organisatorische en sociale vaardigheden worden ook met bijvoorbeeld sportactiviteiten of (goed) buurtopbouwwerk bereikt. Cultuur kan echter wel een interessant middel zijn om dergelijk soort effecten te bereiken, omdat cultuur op het niveau van beleving werkt, dit in tegenstelling tot sport (dat werkt op fysiek niveau) of buurtopbouwwerk (dat een sociale insteek heeft)" (Gielen, Elkhuisen, Van den Hoogen, Lijster & Otte, 2014, p. 67).

Ook in het cultuurpolitieke veld is deze kentering inmiddels gaande: De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) adviseerde op basis van de verkenning *Cultuur herwaarderen* (2015) dat het cultuurbeleid zich meer zou moeten richten op wat eigen is aan cultuur en moet bijdragen aan het vermogen van de culturele sector om (nieuwe) uitdagingen het hoofd te bieden. Minister Bussemaker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap volgt in haar *Uitgangspuntenbrief Ruimte voor cultuur - cultuurbeleid 2017-2020* het advies van de Raad. "Cultuur heeft een eigen waarde die niet enkel is te vatten in termen van sociale en economische effecten, of verbinding met andere beleidsterreinen. Uit de intrinsieke waarde van cultuur vloeien belangrijke maatschappelijke en economische waarden voort. Maar als de kunst en cultuur zélf niet van waarde zijn, dan is het zinloos die verbinding met andere maatschappelijke terreinen te zoeken," aldus de minister (Bussemaker, 2015, pp. 7-8).

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) liet in reactie op de Uitgangspuntenbrief van minister Bussemaker weten dat zij het voornemen van de minister om meer aandacht te schenken aan de intrinsieke betekenis van kunst en cultuur onderschrijft en vulde met betrekking tot cultuureducatie daarop aan: "Het gaat niet alleen om skills, maar ook om de vorming van identiteit en cultureel bewustzijn".

Maar het LKCA constateerde ook dat de minister vooral aandacht heeft voor wat er binnenschools gebeurt en dat het in de Uitgangspuntenbrief ontbreekt aan aandacht voor buitenschoolse cultuureducatie en -participatie. Het systeem van instellingen voor buitenschoolse cultuureducatie kalft volgens het LKCA sterk af. Ook het voorstel van De Raad voor Cultuur om de minimale voorzieningen in stad en dorp vast te leggen in de bestuurlijke convenanten met steden en regio's is door de minister niet overgenomen (LKCA, 2015, standpunten).

Box 1.1:

Enkele uitspraken uit het veld over de intrinsieke en de extrinsieke waarde van kunst en cultuur

Practitioners aan het woord over intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur

"Kunst helpt mensen in hun bestaan. Daaraan ontleent zij haar bestaansrecht. [...] Wat kunst levert is uniek voor de kunst. Juist dat unieke is echter van grote waarde voor individu en samenleving. [...] Het is een ervaring die je met je meeneemt, waarvan je rijker wordt, een waardevolle ervaring. De ervaring van kunst is niet beperkt tot het hier en nu. In deze ervaring wordt, aldus de filosoof Heidegger, een wereld ontsloten. Door kunst is de wereld niet meer een optelsom van dingen die zich aan ons voordoen, maar een betekenisvol geheel, waarin we ons kunnen bewegen. Voor mensen die van nature zo slecht voor het leven toegeruste wezens, is dit een levensnoodzaak" (Vuyk, 2008, p. 7).

"Kunst verlegt grenzen, verruimt de horizon en opent deuren die anders gesloten blijven. Kunst biedt zowel het individu als de samenleving een venster op een andere wereld dan de wereld waarin men zelf leeft. Een universum waarin de verbeelding van de kunstenaar nieuwe perspectieven biedt" (Twaalfhoven, 2008, p. 3).

“Het belang van kunst strekt zich weliswaar uit over tal van terreinen in de samenleving, maar schuilt in de eerste plaats in de beleving van de kunst zelf. [...] De aantrekkingskracht zit in de verwachting dat het een plezierige of inspirerende ervaring zal zijn. Dat kunst vervolgens ook positief kan bijdragen aan de economie, de sociale cohesie of het welzijn is te zien als een secundair effect, dat alleen tot stand kan komen dankzij de intrinsieke waarde die kunst voor mensen heeft” (Twaalfhoven, 2008, p. 2).

“Kunst en cultuur maken deel uit van de fysische, psychische en sociale ruimte waarin een individu leeft en tot ontplooiing en welzijn komt – of integendeel tot angst, stress en onbehagen” (De Grootte, 2008).

Bron: Boekman cahier 77, 2008.

1.4 Stand van onderzoek ten aanzien van buitenschoolse cultuureducatie

Geheel in lijn met de verschuiving naar een instrumenteel cultuurbeleid verschijnen vanaf de jaren negentig verschillende onderzoeken naar en lijsten van vermeende individuele en sociale effecten van kunst en cultuur. Er is echter weinig Nederlandstalig onderzoek beschikbaar dat specifiek gericht is op buitenschools kunsteducatief aanbod in grootstedelijke wijken. Het merendeel van de bestudeerde onderzoeksrapporten is afkomstig uit de Verenigde Staten en Groot-Brittannië. De meeste studies zijn vanwege de beperkte schaal en looptijd van de programma's of de beperkte duur van het onderzoek weinig generaliseerbaar. Tezamen bieden de verschillende studies echter waardevolle informatie voor de ontwikkeling van buitenschoolse kunsteducatieve programma's.

De rapporten die voorhanden zijn, zijn veelal gericht op het onderzoeken van de uitkomsten van een specifiek project, waardoor de inhoud van het specifieke project en het leerproces van de deelnemers en eventuele verschillen in aanpak onderbelicht blijven. Sommige onderzoekers richten zich op buitenschoolse programma's die gelieerd zijn aan school, terwijl anderen meer wijkgerichte programma's en initiatieven vanuit buurthuizen bestuderen. Daarnaast wordt er binnen de programma's gestreefd naar onderling verschillende doelen, en worden er verschillende doelgroepen en leeftijdsgroepen (van basisscholieren tot tieners en adolescenten) bediend en verschillende criteria voor deelname gehanteerd, afhankelijk van eerdere ervaringen, familie en de lokale omgeving van de deelnemende kinderen en jongeren. Desondanks worden de opzet, de inhoud, het proces en de contextuele factoren dikwijls niet meegenomen bij het verkrijgen en verklaren van resultaten. Onderzoekers zijn voor informatie aangewezen op spelers die belang hebben bij het succes van de onderzochte projecten. Bovendien ontbreekt het onderzoekers bij het interpreteren en vergelijken van afzonderlijke resultaten regelmatig aan essentiële informatie over de concepten, organisatie en uitvoering van projecten, mede doordat opdrachtgevers en uitvoerende organisaties daar zelf geen betrouwbare gegevens over voorhanden hebben.

Richard Deasy stelt aan de hand van 62 studies uit het door hem samengestelde compendium *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* dat er ander soort onderzoek nodig is om de unieke en meer bepalende aspecten van leren in het buitenschoolse kunst- en cultuuronderwijs naar boven te brengen. Verschillende auteurs concluderen volgens Deasy dat leren in de kunsten in relatie tot andere vormen van leren complex en interactief is, en dat er specifieke onderzoeks- en beoordelingsinstrumenten nodig zijn die deze complexiteit erkennen en tegelijkertijd ook weten bloot te leggen. Toekomstig onderzoek naar kunst- en cultuureducatieve programma's zou volgens hen meer diepte, rijkdom en een duidelijke beschrijving van de specifieke aard van de leerervaring en de onderwijservaring zelf moeten verschaffen (Deasy, 2002, p. 7).

De voornaamste randvoorwaarden die de verschillende studies van buitenschoolse contexten tegen het licht houden, hebben betrekking op het bereiken van de doelgroep en de wijze en duur van de deelname. Deasy pleit zelf voor onderzoek dat zich richt op het identificeren van barrières voor deelname, met name als het gaat om cultuurdeelname en ontwikkeling van 'risicjongeren': "Future research should examine the paths by which young people come to "live and learn" in the arts and how some are systematically excluded. How is access to the arts mediated by race and class, both in terms of school and community offerings and in terms of who self-selects to participate? Work done in this area looking at youth categorized as "at risk" points to arts learning experiences as a powerful factor for influencing personal, social, and intellectual development" (Deasy, 2002, p. 112). Ondanks vele vermeende positieve effecten, profiteren jongeren pas echt van deelname aan een programma als ze gedurende een langere periode actief betrokken zijn. Karen Strobel, Ben Kirshner en Jennifer O'Donoghue (2008) deden twee jaar lang onderzoek naar de Beacon centra in San Francisco. Volgens Strobel en collega's is het zaak na te (blijven) gaan wat jongeren aantrekt in een programma en wat hen motiveert om tot het eind toe betrokken te blijven. Daarbij merken de onderzoekers op dat het perspectief van de jongere zelf nog te vaak ontbreekt in het hedendaagse wetenschappelijke en programma-evaluatieonderzoek (Strobel et al., 2008, p. 1681).

Meredith Honig en Morva McDonald (2005) voerden in het kader van de reeks *Afterschool Matters Occasional Papers* een uitgebreide literatuurstudie uit. Aan de hand van een analyse van bijna 200 stukken komen ook zij tot de conclusie dat het onderzoeksveld zich voornamelijk richt op het meten van programmaeffecten en dat de deelnemer zelf en zijn omgeving daarbij over het hoofd wordt gezien. Honig en McDonald: "Afterschool studies tend to focus on programs rather than on youth, thereby missing the broad ecology of factors beyond the individual program that can affect youth's afterschool experiences and explain impact" (Honig & McDonald, 2005, p. 2).

Diverse studies presenteren ten slotte een opsomming van algemene randvoorwaarden zoals 'goed management', 'structurele financiering' en 'training van het personeel'.

Het gaat hier volgens Honig en McDonald om voorwaarden die aan de basis liggen van elke goed functionerende organisatie, en niet direct gelieerd zijn aan de effectieve implementatie van een programma en de elementen die nodig zijn om een succesvolle leeromgeving te creëren. In hun zoektocht naar effectieve bouwstenen van leren in buitenschoolse context gebruiken Honig en McDonald zelf de sociaal-culturele leertheorie als conceptueel kader. Daarmee zoeken zij aansluiting bij een toenemend aantal wetenschappers die deze theoretische invalshoek als uitgangspunt hanteren bij de opzet en uitvoering van hun onderzoek (bijvoorbeeld McLaughlin, 2000; Heath, 2001; Honig & McDonald, 2005; Catterall, 2007). Vanuit sociaal-culturele optiek zijn het implementatieproces van een programma en het proces en de participatiepatronen van deelnemers van essentieel belang om een succesvolle leeromgeving werkelijk te gaan begrijpen (Honig & McDonald, 2005, pp. 5-6). Honig en McDonald: "what staff and youth actually do day to day – that may help explain variations in results" (Honig & McDonald, 2005, p. 4).

Ook binnen Nederlands taalgebied wordt er voor gepleit om in het toekomstige onderzoek gedetailleerde inhoudelijke informatie mee te nemen over de wijze waarop de kunstactiviteiten zelf eventuele effecten teweegbrengen. Eugene van Erven (Community Arts Lab Utrecht/CAL-U) paste bijvoorbeeld een combinatie van verschillende meetinstrumenten toe in een poging grip te krijgen op zowel de sociale als de artistieke dimensies van de totale onderneming. Van Erven: "Om te weten welke sociale of cognitieve resultaten verband houden met specifieke handelingen in het project, moet je eerst goed in kaart brengen wat die processen zijn en hoe ze tot stand komen. Daarvoor is zorgvuldige, regelmatige, onafhankelijke documentatie op de werkvloer een eerste vereiste. Want alleen dan kan een betrouwbaar en gedetailleerd beeld ontstaan van hoe een kunstproces zich ontwikkelt en welk product eruit voortkomt (Van Erven, Bouwman & Zwart, 2011, p. 120)."

Ook voor de projecten binnen de Cultuurwerkplaats geldt dat ieder programma uniek is, niet alleen wat betreft de individuele kenmerken en omstandigheden van de deelnemers, de sociale dynamiek en qua groepsgedrag, maar ook ten aanzien van de gekozen artistieke methodiek, de houding van de kunstenaar/docent, het creatieve resultaat en de wijze waarop dat wordt uitgezet en ontvangen in de wijk.

Ook zetten de projecten in op verschillende doelstellingen, competenties en beoogde effecten. De volgende paragraaf bevat een kort overzicht van de verschillende effecten die tot op heden zijn vastgesteld in relatie tot actieve cultuurparticipatie en buitenschoolse kunsteducatie.

1.5 Effecten van buitenschoolse kunst- en cultuureducatie

In zowel het culturele, politieke als wetenschappelijke veld is er sprake van een levendig debat over de kennis, vaardigheden en tools die kinderen en jongeren nodig hebben om te slagen in, en mee te bewegen met een zich snel ontwikkelende samenleving. SKVR heeft besloten met haar projecten in de Cultuurwerkplaats in te zetten op persoonlijke ontwikkeling en eenentwintigste-eeuwse vaardigheden zoals creativiteit, probleemoplossend vermogen, communicatieve vaardigheden, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden, kritisch denken, zelfregulering en digitale geletterdheid.

Verschillende onderzoekers claimen positieve effecten ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling van deelnemers aan buitenschoolse programma's. Maar die positieve effecten blijken bij nader inzien nogal uiteen te lopen. Daar zijn verschillende redenen voor te bedenken. Enerzijds kan in dit verband worden opgemerkt dat het hier gaat om een relatief nieuw onderzoeksveld waarbij de doelstellingen van de onderzochte programma's behoorlijk blijken te variëren. Anderzijds ligt het voor de hand dat ook bij gelijke doelstellingen, eventuele variaties op slechts één van de factoren die op uiteindelijke eindresultaat van invloed zijn, zoals de variabele 'deelname aan een programma', al zouden kunnen leiden tot sterk uiteenlopende effectscores. Niettemin lijkt het ons zinvol in deze paragraaf enkele mogelijke effecten te schetsen, voordat wij ons gaan richten op specifieke randvoorwaarden.

John Carnwath en Alan Brown beschrijven aan de hand van hun literatuurstudie voor de Arts Council England de wijze waarop effectmeting van kunsteducatieve programma's zich eerst vooral richtte op kunstintrinsieke vaardigheden, en vervolgens meer en meer op de mogelijkheid van verbetering van schoolprestaties en cognitieve vaardigheden (ofwel transfer naar bijvoorbeeld taal en rekenen).

Carnwath en Brown constateren eveneens dat er sinds het laatste decennium steeds meer aandacht is voor effectmeting op het gebied van persoonlijke en sociale vaardigheden; in de literatuur over de impact van binnenschoolse kunsteducatie worden verschillende intrinsieke effecten van kunsteducatie genoemd, waaronder 'kennis van, en waardering voor kunstvormen en stijlen', 'kunstzinnige technieken en vaardigheden (ten aanzien van gereedschappen en materialen)', 'creativiteit en denkvaardigheden', 'het onderzoeken en uitdrukken van inhoud en betekenis' en 'het kunnen vellen van esthetische oordelen' (Carnwath & Brown, 2014, p. 73). De verhouding van de effecten onderling varieert met de diverse kunstvakken en disciplines. Beeldende vakken scoren relatief hoog wat betreft het bevorderen van creativiteit, maar laag als het gaat om het aansnijden van maatschappelijke en morele kwesties en het creëren van betekenis. Drama en dans scoren aanzienlijk wat betreft het aansnijden van maatschappelijke en morele kwesties en lijken effect te hebben op de verbeeldingskracht, terwijl het effect van muziek op beide gebieden zwak is (Harland, 2008, p. 12).

Uit een recente literatuurstudie van Peter Taylor, Larissa Davies, Peter Wells, Jan Gilbertson en William Tayleur blijkt dat verschillende individuele studies correlaties vaststellen tussen kunstactiviteit en verschillende niveaus van gedragsverandering, waaronder de correlatie tussen kunsteducatie en verbetering van schoolprestaties en het beperken van schooluitval (Taylor, Davies, Wells, Gilbertson & Tayleur, 2015, pp. 92-93). Ellen Winner en Monica Cooper (2000) vonden in hun meta-analyse bewijs voor een kleine tot middelgrote correlatie tussen het volgen van kunstvakken op school en schoolprestaties. Ze tekenden daar overigens wel nadrukkelijk bij aan dat rechtstreeks bewijs voor onderliggende causaliteit ontbreekt; de gevonden relatie zou daarom eveneens verklaard kunnen worden vanuit andere mechanismen of processen zoals het mechanisme van de zelfselectie waarbij bijvoorbeeld de beste of meest gemotiveerde jongeren eerder kiezen voor kunstvakken, ongeacht etnische of sociale achtergrond (Hetland, 2008, p. 60).

Ellen Winner, Thalia Goldstein en Stéphan Vincent-Lancrin voerden in 2013 een meta-analyse uit naar de extrinsieke effecten van zowel binnen- als buitenschoolse cultuureducatie, ditmaal in de context van het debat over de innovatieve kennis, vaardigheden en tools die kinderen en jongeren nodig hebben voor de eenentwintigste eeuw.

Zij stelden vast dat er sprake is een positieve correlatie tussen muziek-educatie en het IQ, de academische prestaties en de verbale en luister-vaardigheden van de deelnemers. Ook vonden zij bewijs voor het bestaan van een positieve onderlinge samenhang tussen respectievelijk theater-reducatie (het ensceneren van verhalen) en verbale vaardigheden, en beeldende kunsteducatie en geometrisch redeneren. Maar er zou in deze gevallen eveneens sprake van een selectie-effect kunnen zijn. Concepten als creativiteit zijn volgens de onderzoekers nog steeds lastig te meten en het bewijs dat wordt gevonden is dan ook mager. Er is amper bewijs voor de vermeende impact op sociale vaardigheden, er is vooralsnog te weinig bewijs om werkelijke impact op creativiteit vast te stellen en significant bewijs voor causale relaties ontbreekt geheel en al. De onderzoekers verbinden hieraan zelf de conclusie dat de waarde van cultuureducatie in laatste instantie in cultuureducatie zelf zit, en niet daarbuiten. Met cultuureducatie krijgen kinderen en jongeren een andere manier van het kennen van de wereld aangereikt; het zet aan tot ontdekken en experimenteren en biedt ruimte voor introspectie, reflectie op eigen bestaan en betekenisgeving (zie ook Gielen et al., 2014, p. 36, 136).

Zeker als het gaat om het verbeteren van schoolprestaties is het belangrijk dat verwachtingen die ten aanzien van de resultaten van cultuureducatie worden gekoesterd, realistisch blijven. In het verleden is meer dan eens vastgesteld dat buitenschoolse programma's de persoonlijke en sociale ontwikkeling van jongeren kunnen verbeteren. Durlak en Weissberg stelden echter in 2000 vast dat er desondanks in het evaluatieonderzoek naar de effecten van cultuureducatie relatief weinig rekening werd gehouden met mogelijke persoonlijke en sociale voordelen van buitenschoolse programma's (Durlak & Weissberg, 2007, p. 5). Sindsdien zijn er ook op dit specifieke onderzoeksterrein de nodige stappen gezet:

Pieter Appelhof voerde in 2012 in opdracht van het Ministerie van ocw/Oberon een internationale literatuurstudie uit naar de niet-cognitieve effecten van 'Onderwijs Tijd Verlenging' (otv). Hij analyseerde een negental toonaangevende Amerikaanse studies naar buitenschoolse educatie en destilleerde daaruit een reeks van effecten en competenties op het gebied van zelfbewustzijn, zelfsturing, sociaal bewustzijn, omgaan met anderen en het nemen van verantwoordelijkheid (Appelhof, 2012, pp. 1-2).

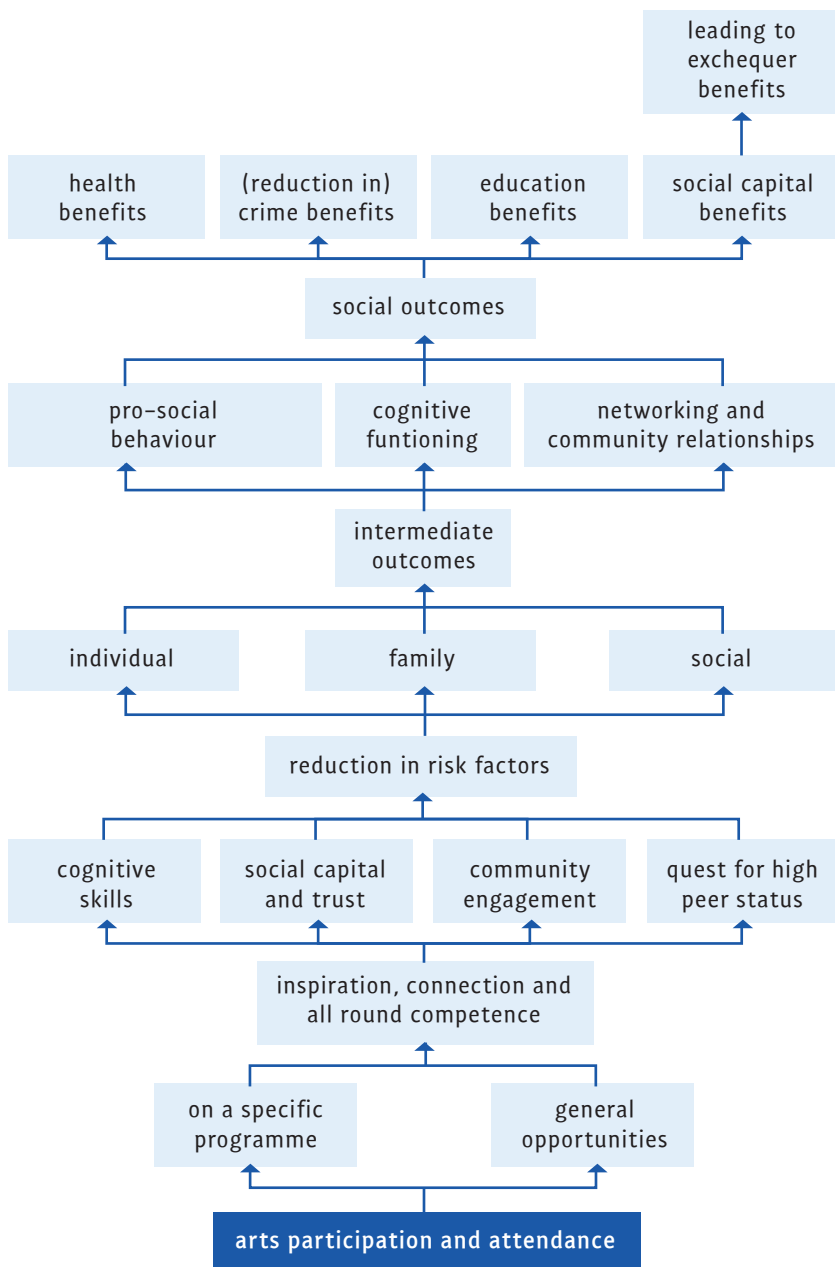
Appelhof verwijst in zijn studie ook naar een omvangrijke meta-analyse die werd uitgevoerd door Joseph Durlak en collega's. Daarin werden de effecten van 75, specifiek op het bevorderen van één of meer componenten van sociaal-emotioneel leren gerichte programma's met elkaar vergeleken en gerelateerd en enkele inhoudelijke kenmerken van die programma's zoals gebruikte leer- en werkvormen en beoogde leerdoelen en vaardigheden. Naast significante positieve effecten op het gebied van gevoelens en attituden, gedrag en schoolprestaties vonden deze onderzoekers dat er bij twintig programma's sprake was van een opvallend positief effect op het punt van cognitieve vaardigheden. Dit effect was het grootst bij programma's die expliciet waren gericht op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden (Durlak et al. via Appelhof, 2012, p. 9). Op basis van onderzoek van Elias en de zijnen komt Appelhof voorts tot de conclusie dat sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve prestaties elkaar wederzijds beïnvloeden en dus niet los van elkaar staan (Appelhof, 2012, pp. 1-2).

Taylor, Davies, Wells, Gilbertson en Tayleur hebben getracht de verschillende effecten uit bestaand onderzoek in een model te vatten (zie figuur 1.1). Dit model geeft een overzicht van de mogelijke sociale impact van kunstdeelname. Het model moet voor alles als een indicatie worden gezien voor eventuele effecten. Het bewijs voor daadwerkelijke causale relaties is zeer beperkt en fragmentarisch. Het model moet worden gelezen van onderen naar boven; helemaal onderaan staat 'deelname' en van tussen 'deelname' en de 'sociale uitkomsten' aan de bovenzijde van het model bevinden zich verschillende stappen en tussentijdse effecten zoals 'verbeterde vaardigheden en competenties', 'verminderde risico's', 'tussentijdse resultaten in de persoonlijke en sociale ontwikkeling' (Taylor et al., 2015, p. 68).

Relatief veel van het beschikbare onderzoek wijst in de richting van een positieve relatie tussen kunst en sociaal kapitaal. Deelname aan activiteiten zou leiden tot meer sociale interactie, een verbeterd gevoel van eigenwaarde, betere communicatieve vaardigheden en de ontwikkeling van sociale relaties en netwerken, zeker in het geval van jongeren.

Ook zijn er de nodige aanwijzingen dat kunstzinnige activiteiten kansarme groepen zoals risicojongeren kunnen bereiken en mensen uit verschillende achtergronden samen kan brengen (overbruggend sociaal kapitaal) (Taylor et al., 2015, pp.81-85).

In *Use or Ornament* presenteert Matarasso een lijst van uiteenlopende effecten om een idee te geven van de waaier aan resultaten die uit het onderzoek naar (overwegend) Britse participatieve kunsteducatieprojecten naar voren kwam (zie figuur 1.2). Op individueel niveau heeft deelname aan kunstprogramma's onder andere impact op de creativiteit en de verbeelding ('kunstzinnige vaardigheden', 'vermogen tot improvisatie', 'risico nemen' en 'problemen oplossen'), de sociale vaardigheden (zoals 'het aangaan van contact', 'spreken' en 'samenwerken') en het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de deelnemers. De lijst met effecten is niet volledig en niet dwingend, hetgeen wil zeggen dat van geen enkel project verwacht kan worden dat al deze resultaten tegelijkertijd en op dezelfde wijze of in dezelfde mate worden behaald.



Figuur 1.1 Vermeende effecten van kunstdeelname (I)

Bron: Taylor et al., 2015, p. 68.

- 1 Increase people's confidence and sense of self-worth
- 2 Extend involvement in social activity
- 3 Give people influence over how they are seen by others
- 4 Stimulate interest and confidence in the arts
- 5 Provide a forum to explore personal rights and responsibilities
- 6 Contribute to the educational development of children
- 7 Encourage adults to take up education and training opportunities
- 8 Help build new skills and work experience
- 9 Contribute to people's employability
- 10 Help people take up or develop careers in the arts
- 11 Reduce isolation by helping people to make friends
- 12 Develop community networks and sociability
- 13 Promote tolerance and contribute to conflict resolution
- 14 Provide a forum for intercultural understanding and friendship
- 15 Help validate the contribution of a whole community
- 16 Promote intercultural contact and co-operation
- 17 Develop contact between the generations
- 18 Help offenders and victims address issues of crime
- 19 Provide a route to rehabilitation and integration for offenders
- 20 Build community organisational capacity
- 21 Encourage local self-reliance and project management
- 22 Help people extend control over their own lives
- 23 Be a means of gaining insight into political and social ideas
- 24 Facilitate effective public consultation and participation
- 25 Help involve local people in the regeneration process
- 26 Facilitate the development of partnership
- 27 Build support for community projects
- 28 Strengthen community co-operation and networking
- 29 Develop pride in local traditions and cultures
- 30 Help people feel a sense of belonging and involvement
- 31 Create community traditions in new towns or neighbourhoods
- 32 Involve residents in environmental improvements
- 33 Provide reasons for people to develop community activities
- 34 Improve perceptions of marginalised groups
- 35 Help transform the image of public bodies

- 36 Make people feel better about where they live
- 37 Help people develop their creativity
- 38 Erode the distinction between consumer and creator
- 39 Allow people to explore their values, meanings and dreams
- 40 Enrich the practice of professionals in the public and voluntary sectors
- 41 Transform the responsiveness of public service organisations
- 42 Encourage people to accept risk positively
- 43 Help community groups raise their vision beyond the immediate
- 44 Challenge conventional service delivery
- 45 Raise expectations about what is possible and desirable
- 46 Have a positive impact on how people feel
- 47 Be an effective means of health education
- 48 Contribute to a more relaxed atmosphere in health centres
- 49 Help improve the quality of life of people with poor health
- 50 Provide a unique and deep source of enjoyment

Figuur 1.2 Vermeende effecten van kunstdeelname (II)

Bron: Matarasso, 1997

De onderzoekers van het Harvard Family Research Project (HFRP) rapporteren in hun synthesestudie *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation* (2008) over het potentieel en de successen van naschoolse programma's. De onderzoekers stellen dat deelname aan naschoolse programma's een verschil kan maken in de ontwikkeling van de deelnemers op het gebied van schoolprestaties, sociaal-emotionele vaardigheden, preventie, gezondheid en welzijn, met name voor kinderen en jongeren in een benadeelde positie. Maar dergelijke uitkomsten kunnen volgens hen alleen bereikt worden in het geval van aanhoudende intensieve deelname aan goed gestructureerde en goed tot uitvoering gebrachte programma's en activiteiten. Vooral programma's die vormen van hands-on, experimenteel en project gebaseerd leren aanbieden, lijken veelbelovend omdat ze kinderen en jongeren de mogelijkheid bieden om nieuwe vaardigheden te leren en te oefenen (Little, Wimer & Weiss, 2008, pp. 3-4).

Robin Wright en de zijnen deden longitudinaal onderzoek naar een negen maanden durend kunsteducatieprogramma (*community-based art program*) dat werd uitgevoerd in vijf verschillende plaatsen in Canada. Zij wijzen onder andere op de positieve effecten van deelname bij kinderen uit gemeenschappen met lage inkomens (toegenomen zelfvertrouwen en verbeterde pro-sociale en probleemoplossende vaardigheden). Deze onderzoekers tonen eveneens aan dat hoogwaardige en goed gestructureerde buitenschoolse kunsteducatieve programma's van invloed kunnen zijn op de emoties en het gedrag van kinderen (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006, p. 635).

Shirley Brice Heath en Milbrey W. McLaughlin beschreven eerder de verschillende manieren waarop maatschappelijke organisaties leren en de ontwikkeling van vaardigheden ondersteunen. Naast verbeterde mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid noemen zij ook regelmatige aanwezigheid en blijvende betrokkenheid, samenwerken en plannen binnen en met een diverse groep als effecten die waardevol zijn voor volwaardige deelname in de maatschappij en de ontwikkeling van gemeenschap (Heath & McLaughlin, 1994). Ook James Catterall en collega's rapporteren op basis van een longitudinale analyse van vier Amerikaanse databases dat sociaal en economisch achtergestelde kinderen en tieners die betrokken zijn bij kunst en kunstleren op verschillende vlakken meer positieve resultaten vertonen dan peers die weinig ervaring of betrokkenheid hebben met kunstleren (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012, p. 24).

Irma van Hoorik concludeert op basis van een literatuurstudie naar talentontwikkeling bij risicjongeren voor het Nederlands Jeugdinstituut/RaakPro dat talentontwikkeling risicjongeren kan motiveren om het beste uit zichzelf te halen en successen te boeken, daar trots op te zijn, en de smaak te pakken te krijgen om de behaalde prestaties te willen verbeteren (Van Hoorik, 2011, pp. 91-92). Ook de resultaten van Amanda Kilroy, Charlotte Garner, Clive Parkinson, Carolyn Kagan en Peter Senior (2007) suggereren dat kunstdeelname (indirect via empowerment) bijdraagt aan persoonlijke ontwikkeling en welzijn en zodoende het intrinsieke vermogen en de motivatie om te veranderen en risico's te nemen aanjaagt.

Kilroy en collega's spreken in dit verband van het 'transformatieve effect' van actieve kunstdeelname (Kilroy et al., 2007, pp. 36-37). Van Hoorik noemt als bijkomende effecten van talentontwikkeling gerekend; uitbreiding van het beschikbare sociaal kapitaal, herstel en/of versterking van oude sociale relaties, ontwikkeling van nieuwe 'overbruggende' contacten, en vergroting van het eigen handelingsvermogen door middel van identiteitsontwikkeling (Van Hoorik, 2011, pp. 91-92).

Annelies Kassenberg voerde in opdracht van de Onderwijsraad een internationale literatuurstudie uit naar de effecten van uitgebreid onderwijs en extra curriculaire talentontwikkeling van kinderen en jongeren op cognitieve, sociaal-emotionele en burgerschapsvaardigheden. Daarbij ging de aandacht in het bijzonder uit naar kinderen en jongeren uit kansarme gezinnen. Uit het onderzoek blijkt dat variabelen als sociale vaardigheden, werkhouding, motivatie en gedrag veelal worden gemeten aan de hand van zogenaamde subjectieve evaluatiemethoden zoals docentscoring of zelfrapportage. De effecten die uit dit type onderzoek naar voren komen zijn positief. Kassenberg geeft daar de volgende verklaring voor: "Kinderen blijken zelf vaak heel enthousiast over de naschoolse programma's en wat zij daarvan leren. Met name de winst voor hun sociale ontwikkeling vinden de kinderen zelf groot. Het lukt naschoolse programma's dus goed om een sociale omgeving te vormen waar jongeren zich welkom voelen en vriendschappen kunnen ontwikkelen" (Kassenberg, 2010, p. 18). Uit het onderzoek kan tevens worden afgeleid dat kinderen uit kansarme gezinnen minder frequent aanwezig zijn en eerder dreigen af te haken, terwijl deze kinderen juist baat lijken te hebben bij de verschillende vormen van naschools aanbod (Kassenberg, 2010).

Stand van onderzoek naar effecten

Op grond van een kort literatuuroverzicht stellen we vast dat buitenschoolse kunsteducatieprogramma's een breed scala aan effecten nastreven op het terrein van schoolprestaties, kunst gerelateerde vaardigheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Sociale vaardigheden, verhoogd zelfvertrouwen en zelfbeeld, eigenwaarde en zelfwerkzaamheid, ontwikkeling van initiatief en leiderschapskwaliteiten, verminderde gedragsproblemen en angsten, verbeterde sociale en communicatieve vaardigheden en/of relaties met belangrijke anderen, zoals ouders en leerkrachten worden regelmatig genoemd. De effecten zijn in de meeste gevallen bescheiden, en doen zich alleen onder bepaalde specifieke omstandigheden voor. Daarbij valt niet op voorhand uit te sluiten dat factoren die buiten het bereik van het programma en/of het blikveld van de programmamakers vallen, van cruciaal belang zijn voor het behalen van de gewenste eindresultaten.

Niet al het onderzoek wijst op positieve effecten. Dit roept volgens de auteurs van *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation* de nodige vragen op over de ontstaansvoorwaarden van effectieve programma's (Little, Wimer & Weiss, 2008, pp. 3-4). De bevindingen van Gielen en collega's haken daarop aan. Zij constateren dat over mogelijke negatieve effecten van kunst en cultuur niet of nauwelijks wordt gerept en verbinden daaraan de conclusie dat het bepaald niet onwaarschijnlijk is dat deze mogelijkheid tot op heden volledig buiten beschouwing is gebleven (Gielen et al., 2014, p. 89).

1.6 Bevindingen ten aanzien van onderzoek naar cultuureducatie in de wijk

Ten behoeve van de literatuurstudie zijn verschillende wetenschappelijke onderzoeken, literatuurstudies, meta-analyses en evaluaties van individuele buitenschoolse kunsteducatieve programma's geraadpleegd. Uit een groslijst van 160 studies zijn circa 90 relevante artikelen geselecteerd die voldoen aan een zekere methodologische onderbouwing en aansluiten bij de thema's die in dit rapport zijn nagegaan.

Genoemde exercitie brengt ons in de volgende reeks van algemene bevindingen ten aanzien van onderzoek naar cultuureducatie in de wijk:

Aandacht voor de intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur

- Alhoewel in de literatuur vaak onderscheid wordt gemaakt tussen de intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur, zijn er ook de nodige onderzoekers die deze keuze ter discussie stellen op grond van de evengoed verdedigbare claim dat beide waarden onlosmakelijk verbonden zijn.
- De groeiende focus op de extrinsieke waarde van kunst en cultuur – kunst en cultuur als instrument voor de versterking van de economie, ondernemerschap, sociale cohesie, actief burgerschap of eenentwintigste-eeuwse vaardigheden – in het Nederlandse cultuurbeleid lijkt samen te hangen met de impliciete claim dat de intrinsieke waarde van kunst alleen een onvoldoende argument is voor overheidssteun.
- Maatschappelijke en grootstedelijke vraagstukken in combinatie met veranderingen in nationaal en lokaal beleid, nieuwe ideeën over leren, zogenaamde eenentwintigste-eeuwse leerbehoeften en verschillende aannames over de positieve sociale effecten van kunst en cultuur vormen het hedendaagse sociaal-maatschappelijke kader waarbinnen kunsteducatief leren in een buitenschoolse context moet worden geplaatst; kunsteducatieve programma's in de wijken zouden niet alleen een positief effect hebben op schoolresultaten, maar ook bijdragen aan de veiligheid in de wijken en de sociale en emotionele ontwikkeling (welzijn) van kinderen en jongeren in een achterstandspositie.
- Er is geen breed gedragen consensus over de meetbaarheid van kunst- en cultuurspecifieke eigenschappen en effecten. Het empirisch onderzoek dat internationaal gezien voorhanden is, is grotendeels gericht op de extrinsieke waarde van kunst.

Stand van onderzoek buitenschoolse cultuureducatie

- Er is weinig Nederlands onderzoek beschikbaar dat specifiek gericht is op buitenschools kunsteducatief aanbod in grootstedelijke wijken. Het merendeel van de bestudeerde rapporten is afkomstig uit de Verenigde Staten en Groot-Brittannië.

- De meeste individuele studies zijn vanwege de beperkte schaal en looptijd van de programma's of de beperkte duur van onderzoek weinig generaliseerbaar. Tezamen bieden ze echter waardevolle informatie voor de ontwikkeling van buitenschoolse kunsteducatieve programma's.
- Het merendeel van het onderzoek is gericht op het vaststellen van de uitkomsten van een specifiek project, waardoor de inhoud van het project, het leerproces van de deelnemers en eventuele verschillen in aanpak onderbelicht blijven.
- In relatie tot andere vormen van leren is leren in de kunsten complex en interactief. Er is echter weinig onderzoek beschikbaar dat de specifieke aard van de leerervaring van jongeren die deelnemen aan kunst- en cultuureducatieve programma's weet bloot te leggen.
- De voornaamste randvoorwaarden die de verschillende studies van buitenschoolse contexten blootleggen, hebben betrekking op het bereiken van de doelgroep en de wijze en duur van de deelname.
- Een groeiend aantal van de onderzoekers die de ontwikkeling van deelnemers aan buitenschoolse programma's bestuderen, past sociaal-constructivistische leertheorieën toe op eigen empirisch onderzoek. Vanuit deze optiek zijn het implementatieproces van een project, het proces en de participatiepatronen van deelnemers van essentieel belang om een succesvolle leeromgeving werkelijk te gaan begrijpen.

Effecten en maatschappelijke impact van kunst- en cultuureducatie

- Zowel in het culturele, als in het politieke en het wetenschappelijke veld is tegenwoordig sprake van een levendig debat over de kennis, vaardigheden en tools die kinderen en jongeren nodig hebben om te slagen in en mee te bewegen met een zich snel ontwikkelende samenleving.
- SKVR heeft binnen deze context besloten met haar projecten in te zetten op persoonlijke ontwikkeling en eenentwintigste-eeuwse vaardigheden zoals creativiteit, probleemoplossend vermogen, communicatieve vaardigheden, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden, kritisch denken, zelfregulering en digitale geletterdheid.

- Verschillende onderzoekers claimen positieve effecten ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling van deelnemers aan buitenschoolse programma's. Maar de resultaten zijn gevarieerd, temeer omdat het een relatief nieuw onderzoeksveld betreft en programmadoelstellingen variëren (bijvoorbeeld doordat deelnemers voortijdig afhaken).
- Effectmeting van kunsteducatieve programma's richtte zich eerst vooral op kunstintrinsieke vaardigheden, vervolgens meer en meer op de mogelijkheid van verbetering van schoolprestaties en cognitieve vaardigheden (transfer naar bijvoorbeeld taal en rekenen) en sinds het laatste decennium is er steeds meer aandacht voor effectmeting op het gebied van persoonlijke en sociale vaardigheden.
- Relatief veel van het beschikbare onderzoek wijst op een positieve relatie tussen kunst en sociaal kapitaal; deelname aan activiteiten leidt tot meer sociale interactie, een verbeterd gevoel van eigenwaarde, communicatieve vaardigheden en de ontwikkeling van sociale relaties en netwerken, zeker in het geval van jongeren.
- Vooral programma's die vormen van hands-on, experimenteel en project gebaseerd leren aanbieden, lijken veelbelovend omdat ze kinderen en jongeren de mogelijkheid bieden om nieuwe vaardigheden te leren en te oefenen.
- In veel onderzoek worden variabelen als sociale vaardigheden, werkhouding, motivatie en gedrag gemeten aan de hand van zogenaamde subjectieve beoordelingen zoals docentscoring of zelfrapportage. Het merendeel van dit type onderzoek laat positieve effecten zien. Met name de winst voor hun sociale ontwikkeling vinden de kinderen zelf groot. Het lukt naschoolse programma's dus goed om een sociale omgeving te vormen waar jongeren zich welkom voelen en vriendschappen kunnen ontwikkelen.

2 Buitenschools leren in de wijk

In dit hoofdstuk worden aan de hand van beschikbare inzichten uit de onderzoeksliteratuur, ontwikkelingspsychologie en actuele leertheorie verschijningsvormen en eigenschappen die kenmerkend zijn voor leren in een buitenschoolse en wijkgebonden context uiteengezet.

In paragraaf 2.1 behandelen we drie verschillende vormen van leren en in paragraaf 2.2 verschillende fasen van leren en talentontwikkeling binnen een cultureel curriculum. In paragraaf 2.3 richten we ons op de specifieke eigenschappen en mogelijkheden van buitenschools leren. In paragraaf 2.4 worden alle bevindingen uit dit hoofdstuk op een rij gezet.

2.1 Verschillende vormen van leren

Leren buiten school, buiten de formele en institutionele structuren van het onderwijs, wordt gekarakteriseerd als spelend leren, spontaan, vrijwillig en in interactie met anderen. De recente aandacht voor leren buiten school (onder andere vanuit de Europese Commissie) haakt aan bij concepten zoals 'levensbreed leren' (in verschillende contexten) en 'levenslang leren' (leren doet men een leven lang en krijgt tijdens de levensloop van een individu verschillende accenten) (Doets, Van Esch, Houtepen, Visser & De Souna, 2008). Onderzoekers naar buitenschools leren onderscheiden verschillende verschijningsvormen, meestal aan de hand van de noemers non-formeel en informeel leren. Hoewel de definities voor deze centrale concepten niet eenduidig worden geïnterpreteerd en toegepast, biedt onderstaande omschrijving van de Onderwijsraad (2003) voldoende kader. Deze indeling is de meest gebruikelijke en wordt ook in internationaal verband gehanteerd (waaronder de Unesco en de Europese Commissie).

Box 2.1:**Drie vormen van leren****Formeel leren**

Wat zich in de school afspeelt, wordt met schools of formeel leren aangeduid: intentionele en systematische overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes (doorgaans met de nadruk op kennis), waarbij een leraar als kennisoverdrager optreedt en lerenden kennisontvanger zijn; dit alles binnen vaste, institutioneel gestructureerde grenzen van leeromgeving en tijd.

Non-formeel leren

Met non-formeel leren wordt intentioneel georganiseerd, gestructureerd leren bedoeld dat zich in een ander institutioneel verband dan de school afspeelt. Voorbeelden zijn te vinden in werkgerelateerd of ontplooiingsgericht leeraanbod, zoals in bedrijfsopleidingen en vormingswerk, en in sociale activeringsactiviteiten als klussenbus en zelfhulp-groepen.

Informeel leren

Met informeel leren, wordt het leren bedoeld dat zich, min of meer spontaan, in contexten voordoet die niet expliciet rond leren georganiseerd zijn, bijvoorbeeld: proefondervindelijk ontdekken dat je huisdieren niet moet knijpen, ruimtelijk inzicht krijgen door hinkelen of Nintendo, de beginselen van het koken meekrijgen bij het helpen in de keuken, bij groepsactiviteiten doorkrijgen wat wel en niet sociaal acceptabel is, beroepsvaardigheden verwerven door op de werkplek van anderen de kunst af te kijken. In sommige gevallen kan bij informeel leren nog van een leerarrangement worden gesproken, omdat tot op zekere hoogte leren het doel is (intentioneel); vaak gaat het echter om incidentele en toevallige leerervaringen.

Bron: Onderwijsraad, 2003, pp. 39-40.

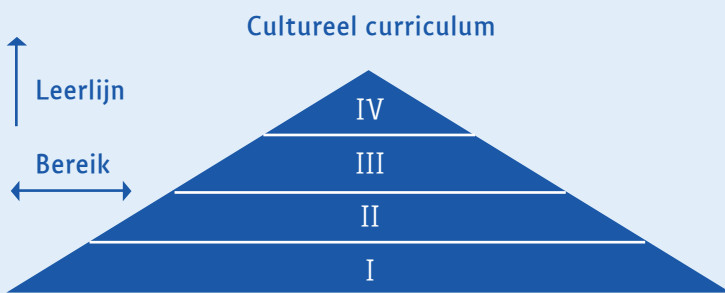
Ondanks de verschillende noemers en kenmerken is het onderscheid tussen formeel, non-formeel en informeel leren niet altijd even duidelijk. Binnen elke noemer zijn schakeringen mogelijk. Daarnaast kunnen de verschillende vormen van leren in bepaalde situaties ook aan elkaar vooraf gaan, in elkaar overlopen, elkaar aanvullen en versterken. Non-formeel leren heeft bijvoorbeeld kenmerken van zowel formeel, als informeel leren in zich. Het leren speelt zich buiten een formeel scholingsinstituut af, maar er is meestal wel sprake van een vooropgezet leerdoel en een rolverdeling tussen begeleiders en deelnemers (Vadeboncoeur, 2006, pp. 244–248). Onder informeel leren vallen vormen van groepsleren die ook onder non-formeel leren kunnen worden geschaard, zoals wijkactiviteiten en jongerenwerk. Echter, bij informele leerprocessen in groepsverband is de participatie en inbreng van de deelnemers cruciaal. Zij hebben een belangrijke stem in de inhoudelijke vormgeving van het programma (De Waal, 2011, p. 5).

De programma's die ontwikkeld zijn in het kader van de Cultuurwerkplaats richten zich op een vorm van non-formeel leren, met enkele kenmerken van informeel leren. Het project H-factor dat inzet op talentontwikkeling van bestaande informele groepen en initiatieven, vormt daarop een uitzondering en vertrekt vanuit informeel leren naar vormen van non-formeel leren.

2.2 Fasen van leren en talentontwikkeling

Ten aanzien van talentontwikkeling onderscheidde de Amerikaanse onderwijspsycholoog Benjamin Bloom in 1985 vier verschillende op-eenvolgende fasen: 'kennismaken', 'ontwikkelen en participeren', 'bekwamen en presteren' en tot slot 'het neerzetten van een topprestatie'. Deze fasen lopen op in niveau en verwachtingen van het talent. Ieder kind begint bij de fase van kennismaking, maar niet ieder kind levert uiteindelijk een topprestatie. Bastiaan Vinkenburg, Theresa Syderius, Piet van Gennip en Iris van Maurik (2010) vertaalden de verschillende fasen van Bloom naar een cultureel curriculum in het kader van een onderzoek naar bedrijfsmodellen voor kunsteducatie (zie figuur 2.1). De eerste fase, het kennismaken, is breed en heeft het grootste bereik. Veel kinderen en jongeren maken kennis met kunst en cultuur, met name via het formele onderwijs.

De tweede fase, ontwikkelen en participeren, omvat vooral korte cursussen, waar kinderen en jongeren voor kiezen en ook eerste betrokkenheid laten zien. De cursussen worden vaak dicht bij het kind of de jongere aangeboden, bijvoorbeeld in het kader van de brede school. De derde fase, het bekwamen en presteren, slaat op het jaarrond volgen van bijvoorbeeld kunstactiviteiten bij een vereniging of op individuele lesbasis. De vierde fase, die van de topprestatie, vindt veelal plaats in het kader van gespecialiseerde middelbare scholen of beroepsopleidingen.



In deze piramide staat verticaal de doorlopende leerlijn in de kunsteducatie en horizontaal het bereik. Uit de specifieke platte vorm van de piramide blijkt al dat de basis zeer breed is en de weg naar de top zeer snel smaller wordt. Gemeenten en instellingen geven op verschillende manieren inhoud aan de lagen, maar er is een algemeen beeld te schetsen van de opzet van iedere laag:

I – de (eerste) kennismaking met cultuur, deels receptief, deels actief, meestal via het primair onderwijs. Weinig intensief, soms slechts enkele uren per jaar, in diverse culturele sectoren, vaak in samenwerking georganiseerd met culturele instellingen zoals podia, gezelschappen of musea.

II – de oriëntatie op de kunstdisciplines, al meer actief, meestal via primair of voortgezet onderwijs, soms ook in brede-schoolverband of buitenschools aanbod. Diverse disciplines passeren de revue en leerlingen worden begeleid bij een keuze voor een discipline, wellicht zelfs instrument of stijl.

III – de les, cursus of het project waaraan op eigen initiatief in de vrije tijd wordt deelgenomen, door beginners of licht gevorderden, individueel of in groepsverband, bij de instelling voor kunsteducatie. Hier komt samenwerking met het amateurveld veel voor, maar dat blijft niet beperkt tot deze laag.

IV – de les voor talenten, vaak individueel of in groepen van (ver)gevoorderden. Deelnemers zijn echte liefhebbers, vaak jongeren maar ook volwassenen. In het licht van talentontwikkeling geldt deze fase van de leerlijn als de voorbereiding op het kunstvakonderwijs.

Figuur 2.1 Cultureel curriculum naar Bloom's fasenmodel van talentontwikkeling

Bron: Vinkenburg, Syderius, Van Gennip & Van Maurik, 2010, p. 11.

De programma's van de Cultuurwerkplaats slaan in eerste instantie op de eerste twee fasen van ontwikkeling. In het geval van voortgezette deelname en doorstroming naar andere programma's binnen Dichtbij of eventuele vervolgmodes is het mogelijk dat ook de derde fase bewandeld wordt. Vanwege de nadruk op talentontwikkeling raakt het project H-factor mogelijk ook aan de vierde fase.

De ontwikkeling van kinderen en jongeren verloopt echter niet vanzelfsprekend lineair of in een vloeiende lijn. Van Hoorik verwijst in dit verband naar Newell en Rosenbloom, die ontwikkeling verklaren vanuit de 'power law of learning' of de 'power law of practice'. Met deze term doelen Newell en Rosenbloom op de relatie tussen tijdsinvestering en prestatieniveau. In het begin van de beoefening, de eerste fasen van het kennismaken en het ontwikkelen en participeren, behaalt een individu veel resultaat met weinig tijdsinvestering. De groei is hoopvol en stimuleert om te ontwikkelen. Echter, hoe verder het individu in de ontwikkelingsfasen komt, hoe meer tijd het kost om groei te zien. De derde fase, van het bekwamen en presteren, is daarmee het meest gevoelig voor opgeven en lage motivatie.

Van Hoorik stelt naar aanleiding van haar onderzoek naar talentontwikkeling bij risicojongeren dat het juist daarom belangrijk is dat expliciet aandacht wordt besteed aan het plan van aanpak, de randvoorwaarden, de begeleiding van jongeren en het ondersteunende netwerk, (Van Hoorik, 2011, p. 19).

2.3 Eigenschappen van buitenschools leren

Naast het onderscheid tussen formeel, non-formeel en informeel leren wordt ook onderscheid gemaakt naar de context waarin geleerd wordt: thuis, op school of elders. Ten opzichte van het spontane leren thuis en het formele leren op school spreekt Heath (2001) van een zogenaamde 'third arena of learning' en Brent Wilson (2011) van het 'derde pedagogische domein' waarin buitenschools kunsteducatief leren plaatsvindt. Met dergelijke termen beogen beide auteurs de specifieke kenmerken te benadrukken die eigen zijn aan het buitenschools leren. Heath: "Much of the effort in after-school programs bridges school and family, trying, on the one hand, to ensure homework support, and, on the other, to cover childcare for single-parent and dual-career parent families. However, this duo of school and family, central to the life of every young learner, needs a third member that can complement and supplement what this duo offers. Moreover, for some children and youth this third element fosters a sense of self-worth and a host of talents – particularly linguistic and creative – that classrooms have neither time nor legal permission to foster. Bilingual students, as well as those with gifts of organizational leadership, artistic creativity, or extraordinary resourcefulness in handling their special needs, benefit immensely, as do their communities, from the third learning environment beyond family and school" (Heath, 2001, p. 10). In tegenstelling tot non-formele cursussen beeldende vorming, waarbij de docent nog de leermeester is en de leerling individueel kennis tot zich neemt, is leren in het derde domein de uitkomst van een sociaal en cultureel proces. Het gaat om het collectieve leerproces van de deelnemers dat wordt gekenmerkt door discussie, onderhandeling, uitwisseling en aanmoediging. Interesses, ideeën, voorkeuren en uitingen worden gelijkwaardig geacht en deelname is vrijwillig (Haanstra, 2011, p. 5; Wilson, 2011, p. 90).

Het derde domein als bron voor individuele zelfreflectie en culturele identiteit

De derde ruimte is volgens Wilson een grensgebied tussen school en thuis, tussen dominante en ondergeschikte culturen, en biedt een mogelijkheid om culturen met elkaar te verbinden en nieuwe en onvoorspelbare hybride cultuurproducten voort te brengen (Wilson, 2011, pp. 94-95). Volgens Heath genereren met name buitenschoolse organisaties die intensief op de kunsten inzetten onverwachte contexten en samenwerkingsverbanden waardoor etnische en linguïstische scheidslijnen vervagen. Resultaten die elders vaak moeilijk te bereiken zijn (Heath, 2001, p. 16). Het theoretische en empirische werk van onderwijspsychologen zoals Jacquelynne S. Eccles, Reed Larson, David Hansen en Jodi Dworkin suggereert bovendien dat buitenschoolse activiteiten jongeren van een belangrijk kader kunnen voorzien om hun identiteit te verkennen en te definiëren (via Weiss, Little & Bouffard, 2005, p. 19; Hansen, Larson & Dworkin, 2003, p. 48). Van Hoorik voegt daar aan toe dat de kunsten bij uitstek geschikt zijn voor het vormgeven van de eigen identiteit of het eigen levensverhaal. Een sterke identiteit biedt 'risicojongeren' kracht om sociale relaties aan te gaan met mensen buiten hun directe leefwereld (Van Hoorik, 2011, p. 19). De Canadese psycholoog Merlin Donald betoogt dat de meeste cultuurvormen bedoeld zijn voor zelfreflectie en in die zin ook metacognitief van aard zijn. Cultuur is niet alleen een instrument voor individuele zelfreflectie en identiteitsvorming, maar bij uitstek een collectief instrument en daarmee een bron voor culturele identiteit (Gielen et al., 2014, pp. 33-34).

Een unieke combinatie: hoge motivatie en hoge concentratie

Reed Larson, een pionier op het terrein van de positieve ontwikkelingspsychologie, deed in 2000 onderzoek naar de ontwikkeling van initiatief bij jongeren. Uit zijn analyse blijkt onder andere dat jongeren bij georganiseerde buitenschoolse activiteiten een combinatie van hoge motivatie en cognitieve concentratie vertonen, terwijl zij op school meestal een lage motivatie en een hoge concentratie ervaren, en een hoge motivatie, maar beperkte concentratie wanneer ze met vrienden zijn.

Dit komt volgens hem omdat deelname aan georganiseerde buitenschoolse activiteiten vrijwillig is, de activiteiten uitdagend zijn en er vaak naar een doel wordt toegewerkt. De unieke combinatie van een hoge motivatie en een hoge concentratie bij buitenschoolse activiteiten biedt jongeren de kans om een gevoel voor initiatief te ontwikkelen (Larson, 2000, pp.172-173, p.178). Op basis van een systematische analyse van de zelfrapportages van 450 scholieren van een multiculturele school voor voortgezet onderwijs in Illinois constateren Larson, Hansen en Dworkin (2003) bovendien dat jongeren naast de mogelijkheden voor initiatief ook meer persoonlijke en interpersoonlijke leerervaringen bij buitenschoolse activiteiten rapporteren dan op school of in het bijzijn van vrienden. Tot de leerervaringen die jongeren expliciet benoemen behoren onder andere doelen stellen, problemen oplossen, plannen, teamwork, leiderschap, geven van feedback en het managen van verschillende emoties (Hansen, Larson & Dworkin, 2003, pp.48-49).

2.4 Leren door context en cultuur – sociaal-culturele leertheorie

Jennifer Vadeboncoeur (2006) ontwikkelde een participatieraamwerk om verschillende leercontexten uit de literatuur te beschrijven en te vergelijken. Haar raamwerk is gebaseerd op vijf eigenschappen: locatie, relaties, inhoud, didactiek en beoordeling. Volgens Vadeboncoeur domineren bepaalde eigenschappen of functies in een bepaalde leercontext op een bepaald moment in de tijd. Het gewicht van de verschillende functies varieert en de relatie tussen de functies verandert afhankelijk van tijd, ruimte en activiteit. Leren in een buitenschoolse context is dus niet voorbehouden aan, of beperkt tot één bepaalde locatie; één set van relaties, de verhouding leraar-leerling; één bepaald curriculum, één type didactiek of, in het verlengde daarvan, één bepaalde vorm van evaluatie. De leercontext is veranderlijk en gebonden aan de sociale praktijken van de betreffende programma's. Via sociale interactie en met behulp van taal wordt betekenis geproduceerd (Vadeboncoeur, 2006, p. 265). Vadeboncoeur concludeert dat deze sociale interactieprocessen (sociale praktijken) en processen van betekenisvorming via taal (discursieve praktijken) niet de setting of de context vormen waarin het leren gebeurt, maar het medium zelf zijn; de manier waarop het leren zich voltrekt (Vadeboncoeur, 2006, pp.254-255).

Ook leertheoretici en ontwikkelingspsychologen zijn het er over eens dat leren is ingebed in en wordt gemedieerd door context en cultuur en dat sociale processen een essentieel onderdeel zijn van het leren zelf. De Russische psycholoog en filosoof Vygotsky werkte dit idee al in de tachtiger jaren uit tot de zogenaamde sociaal-culturele leertheorie of theorie van de sociale ontwikkeling. Zijn sociaal-culturele leertheorie benadrukt vooral hóe leren plaatsvindt. Vanuit het sociaal-culturele perspectief worden het leren en de prestaties van kinderen en jongeren in eerste instantie in verband gebracht met sociale interactie in leersituaties en de kwaliteit van die interactie. De begaafdheid van de kinderen, de toegepaste didactische methoden en de gebruikte leermiddelen komen, hoewel niet onbelangrijk, pas op de tweede plaats (Elbers, 2012, p. 3). Leren en ontwikkeling vinden plaats door de deelname van individuen in een subjectieve, dynamische en sociale context (cultural communities) (Walsweer, 2015, p. 21). De stellingen uit de sociaal-culturele leertheorie sluiten daarmee nauw aan op concepten als levenslang en levensbreed leren.

De actuele sociaal-culturele leertheorieën lenen zich goed voor toepassing in de kunsteducatiepraktijk. Zij bevatten daarmee ook de nodige aanknopingspunten voor de Cultuurwerkplaats-programma's die met een open en vrijwillige structuur in de wijk een bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren van verschillende afkomst, leeftijd en niveau.

We geven hier een opsomming van vier elementen uit dergelijke contextgebonden leertheorieën:

1: Collectief leren; leren met behulp van anderen

Vygotsky betoogt met zijn theorie van de sociale ontwikkeling dat leren eerst sociaal (inter-psychologisch) en dan pas individueel is (intra-psychologisch). Volledige ontwikkeling – nieuwe manieren van handelen, spreken en denken – wordt volgens Vygotsky alleen bereikt met hulp van anderen, in een specifieke sociaal-culturele context. Effectieve leerervaringen reiken van taken die leerlingen zelf kunnen doen tot taken die leerlingen niet zonder hulp van een meer ervaren kracht kunnen voltooien.

Leerlingen hebben tevens baat bij zowel activiteiten die direct succes garanderen, als leerdoelen die alleen bereikt kunnen worden in de loop van het programma en met de begeleiding van een medeleerling, docent of coach. Naarmate het programma vordert, verplaatst de leerling zich naar moeilijker taken. Het leren wordt geoptimaliseerd als de docent of volwassene de leerling binnen de zone van de naaste ontwikkeling of *zone of proximal development* (ZPD) weet te houden. Vygotsky heeft dit concept ontwikkeld om het verschil duidelijk te maken tussen wat de leerling zonder hulp kan doen en waar hij hulp van anderen bij nodig heeft. De docent dient te monitoren waar de lerende zich bevindt en of er nieuwe leerdoelen nagestreefd moeten worden. Leerlingen worden op deze manier aangemoedigd om hulp te vragen en zelf bij te sturen, ervaring op te doen, het geleerde te internaliseren en hun competenties te vergroten (Catterall, 2007, p. 166). Cazden spreekt in relatie tot deze leersituaties van 'performance before competence', een vorm en fase van leren en ontwikkeling waarin jongeren een rol kunnen spelen of actie ondernemen nog voordat ze de nodige competenties volledig beheersen (Vadeboncoeur, 2006, p. 264).

2: Sociale steigerbouw; leren in reactie op de ondersteuning van de ander

In navolging van de theorie van Vygotsky wordt de onmisbare hulp van anderen bij het leren ook wel aangeduid met de term sociale steigerbouw (*social scaffolding*). In reactie op de kennis en vaardigheden die de leerling in de interactie aan de dag legt, bouwt de ander, of het nu de tutor of een medeleerling is, een leerraamwerk of leercontext – de steiger – die het niveau en de competentie van de leerling ondersteunt. Dat gebeurt bijvoorbeeld door een taak te vereenvoudigen of op te splitsen, door de leerling te attenderen op belangrijke aspecten, of door voor te doen hoe het moet. Bij succesvolle sociale steigerbouw vindt er tijdens interactie overdracht van verantwoordelijkheden plaats van de 'leraar' naar de leerling en kan de ondersteuning geleidelijk afnemen of van karakter veranderen (Elbers, 2012, pp. 11–12).

3: Samenwerkend leren; leren in doelgerichte sociale verbanden en ‘communities of practice’

Lave en Wenger ontwikkelden eind jaren tachtig de theorie van het gesitueerd leren (*situated learning*). Het leren ligt volgens Lave en Wenger verscholen in de context, in het deelnemen aan collectieve activiteiten en sociale praktijken. Zij duiden een dergelijke context aan als een ‘*community of practice*’; een doelgericht sociaal verband dat bestaat uit spelers met verschillende rollen, van ingewijden en deskundigen tot beginners en nieuwkomers. De leerlingen hebben verschillende niveaus. Het leren gebeurt door uitwisseling, door te zien, te doen en bij de gemeenschap te horen. Sociale interactie tussen de nieuwkomers en de experts is fundamenteel voor de voortgang van het leren. Na verloop van tijd en onder invloed van het collectieve leerproces bewegen de nieuwkomers zich van de periferie naar het centrum van de gemeenschap (Catterall, 2007, p. 165).

Ook Bransford, Brown en Cocking benadrukken in *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School* (2000) de kracht van samenwerkend leren. Samenwerking kan alle deelnemers in een leersituatie ten goede komen. Afhankelijk van taak of probleemstelling worden kennis en expertise binnen een groep uitgewisseld en verspreid en ontstaat een wederzijds leerproces. Deelnemers worden gedwongen om hun eigen denken expliciet uit te drukken en te beargumenteren (Bransford, Brown & Cocking, 2000, pp. 279-280). Vadeboncoeur omschrijft deze vorm van leren als ‘the individual mastery of joint mental action mediated by cultural artifacts’. Deelnemers leren door wat ze doen en zeggen op het moment van samenwerken. Een dergelijke context vraagt onder andere om inzet, zelfstandig handelen, en het vermogen om om kunnen gaan met wisselende identiteiten en rollen (Vadeboncoeur, 2006, p. 264).

4: Metacognitie; het actief monitoren van de eigen leer- en denkprocessen

In het onderzoek naar actief leren ligt de nadruk op de rol van de leerling en het idee van metacognitie: het actief monitoren van de eigen leer- en denkprocessen.

Metacognitieve activiteiten zijn onder meer het plannen en sturen van leersituaties, het actief monitoren van de ontwikkeling van het eigen denkvermogen en het beoordelen van de voortgang richting eigen leerdoelen. Een metacognitieve benadering van leren zet in op een praktijk die de kans dat deelnemers het geleerde ook gebruiken in andere settings vergroot (Bransford, Brown & Cocking, 2000, p. 12).

Het onderzoek naar maatschappelijke programma's (*community-based programs*) van Ball en Heath laat zien dat taal, en met name dialoog, onderhandeling en toelichting, een centrale rol spelen in het leren en de ontwikkeling van een metacognitief bewustzijn. Uit hun analyse van het taalgebruik tijdens dergelijke programma's blijkt tenminste dat woorden zoals 'geloofwaardigheid', 'verbanden' en 'communicatie' goed uitdrukken wat voor deelnemende jongeren van belang is (Ball & Heath via Vadeboncoeur, 2006, p. 264). Kenmerkend voor de kunsten is het steeds opnieuw bedenken, uitproberen, laten mislukken, reflecteren op en herzien van ideeën. Volgens Catterall ontstaan er daarom binnen een kunsteducatieve buitenschoolse context herhaaldelijk kansen voor vruchtbare metacognitieve processen. Catterall wijst er tevens op dat hoewel metacognitieve processen bedoeld kunnen zijn als de gewenste uitkomst van een educatief programma, ze ook gezien moeten worden als een voorwaarde waaronder effectief leren kan plaatsvinden (Catterall, 2007, p. 173).

Box 2.2:

Een voorbeeld van een op sociaal-culturele leertheorieën gestoeld cultuureducatieprogramma

The School Project

The School Project in Los Angeles zet drama in om prosociaal gedrag onder jongeren in de leeftijd van 11 tot 14 jaar te bevorderen.

Het project richt zich daartoe enerzijds op het aanleren van aan theater gerelateerde vaardigheden (produceren, schrijven, regisseren, acteren) en anderzijds op het ontwikkelen van sociale vaardigheden (opkomen voor de eigen opvattingen en ideeën, respect tonen voor de mening van anderen, houding bepalen ten aanzien van het eigen gedrag, en dat van anderen, en het handelen in conflictsituaties).

Catterall deed in 2006 24 weken lang onderzoek naar het leertraject van de deelnemers van de naschoolse workshops van The School Project op drie middelbare scholen in de stad. Twee van de drie scholen stonden bekend om hun problemen op het gebied van de leerprestaties, taalbeheersing en het gedrag van leerlingen en behoorden tot de slechtst presterende scholen in de regio. Meer dan 80 procent van de deelnemers was afkomstig uit families met een lage sociaaleconomische status. Tijdens de workshops oefenden de leerlingen drama-technieken en vaardigheden op het gebied van beweging, stem en spraak, en schrijven en tekenen, als voorbereiding op het uitvoeren van echte theaterstukken. Deze praktische vaardigheden werden daarnaast ingezet als tools in de discussies met peers om de inhoud van de stukken te karakteriseren en de verschillende scènes uit te werken.

Voor reflectie en metacognitie is veel tijd nodig en dit is volgens Catterall een belangrijk kenmerk van het programmaontwerp. Binnen het leertraject werd regelmatig tijd vrijgemaakt voor reflectie en voor sociale interactie om het denken te stimuleren. Door de duur van de workshops (90 minuten) en de looptijd van het project (24 weken) leerden de kunstenaars en docenten de deelnemers goed kennen en ontstond een community of practice waarbinnen de deelnemers gebruik konden maken van elkaars expertise om zowel het eigen leren als de collectieve prestaties te verbeteren.

Bron: Catterall, 2007, pp. 167–168.

2.5 Bevindingen ten aanzien van buitenschools leren in de wijk

In hoofdstuk 2 zijn drie verschillende vormen van leren, vier fasen van leren en talentontwikkeling en verschillende eigenschappen van buitenschools leren onderscheiden. De Cultuurwerkplaats/Buitenschools kunsteducatief leren-programma's zijn nauw verwant aan de sociaal-culturele leertheorieën vanwege de nadruk die deze programma's leggen op de mogelijkheden en kansen voor jongeren om hun talenten te ontwikkelen, zonder de diversiteit van de doelgroepen waar zij zich op richten uit het oog te willen verliezen. Om die reden zijn in dit hoofdstuk tevens de belangrijkste klassieke en moderne sociaal-culturele leertheorieën in kaart gebracht. Deze theorieën stelen allen op het uitgangspunt dat er een nauwe relatie bestaat tussen leren, cultuur en de sociaal-maatschappelijke context waarin wordt geleerd.

Het literatuuronderzoek naar buitenschools leren in de wijk mondt uit in de volgende reeks van bevindingen:

Verschillende vormen van leren

- Leren buiten school, buiten de formele en institutionele structuren van het onderwijs, wordt in de literatuur gekarakteriseerd als spelend leren, spontaan, vrijwillig en in interactie met anderen.
- Binnen het onderzoeken naar buitenschools leren worden verschillende verschijningsvormen onderscheiden, meestal aan de hand van de noemers 'non-formeel' en 'informeel' leren.
- De programma's van de Cultuurwerkplaats bieden een vorm van non-formeel leren in het derde pedagogische domein. Een grensgebied tussen school en thuis, tussen dominante en ondergeschikte culturen, dat mogelijkheden biedt om de culturen met elkaar te verbinden, en nieuwe en onvoorspelbare hybride cultuurproducten voort te brengen.

Fasen van leren en talentontwikkeling

- In het proces van talentontwikkeling kunnen vier opeenvolgende fasen worden onderscheiden; 1) kennismaken, 2) ontwikkelen en participeren, 3) bekwamen en presteren en 4) het neerzetten van een topprestatie.
- De programma's van de Cultuurwerkplaats sluiten aan bij de tweede fase van het ontwikkelen en participeren, en in sommige gevallen bij de derde fase van het bekwamen en presteren.
- Ontwikkeling van kinderen en jongeren verloopt niet vanzelfsprekend lineair of in een vloeiende lijn. In de eerste twee fasen van het kennismaken, ontwikkelen en participeren, behaalt een individu veel resultaat met weinig tijdsinvestering. Maar naarmate een deelnemer verder komt in zijn ontwikkeling, kost het meer tijd om groei te zien.
- De derde fase van het bekwamen en presteren, is het meest gevoelig voor opgeven en lage motivatie ('power law of learning' of 'power law of practice'). Voor risicojongeren betekent dit dat er expliciet aandacht moet worden besteed aan de begeleiding, het plan, de randvoorwaarden en het steunend netwerk.

Eigenschappen van buitenschools leren

- Naast formeel, non-formeel en informeel leren wordt ook onderscheid gemaakt tussen het spontane leren thuis, het formele leren op school en leren in het derde pedagogische domein.
- Kunsteducatief leren vindt plaats in het derde pedagogische domein.
- In tegenstelling tot non-formele cursussen beeldende vorming, waarbij de docent nog de leermeester is en de leerling individueel kennis tot zich neemt, is leren in het derde pedagogische domein de uitkomst van een sociaal en cultureel proces dat wordt gekenmerkt door discussie, onderhandeling, uitwisseling en aanmoediging.
- Leren in buitenschoolse context is niet voorbehouden of beperkt tot één bepaalde locatie; één set van relaties, de verhouding leraar-leerling; een bepaald curriculum, één type didactiek of een vorm van gestandaardiseerde evaluatie. De leercontext is veranderlijk en gebonden aan de sociale en discursieve praktijken van de betreffende programma's.

- Buitenschoolse activiteiten kunnen jongeren van een belangrijk kader voorzien om hun identiteit te verkennen en te definiëren, sociaal en cultureel kapitaal (netwerk, kennis, vaardigheden) op te bouwen.
- Jongeren die participeren in georganiseerde buitenschoolse activiteiten vertonen zowel een hoge mate van motivatie als een hoge mate van concentratie; deze unieke combinatie stelt jongeren bovendien in staat om gevoel voor initiatief te ontwikkelen.

Leren door context en cultuur – sociaal-culturele leertheorie

- Een groeiend aantal onderzoekers begrijpt leerervaring vanuit een sociaal-cultureel perspectief.
- Binnen het domein van de sociaal-culturele leertheorie staat de opvatting centraal dat discursieve praktijken niet de setting of de context vormen waarin het leren gebeurt, maar het medium zelf zijn, de manier waarop het leren zich voltrekt: Het leren en de prestaties van kinderen en jongeren worden in eerste instantie in verband gebracht met interacties in leersituaties en de kwaliteit van die interacties. De begaafdheid van de kinderen, de toegepaste didactische methoden en de gebruikte leermiddelen, hoewel niet onbelangrijk, komen pas op de tweede plaats.
- Ook leertheoretici en ontwikkelingspsychologen zijn het er over eens dat leren is ingebed in en wordt gemedieerd door context en cultuur en dat sociale processen een essentieel onderdeel zijn van het leren zelf.
- Effectieve leerervaringen reiken van taken die deelnemers zelf kunnen doen tot taken die deelnemers niet zonder hulp van een meer ervaren kracht kunnen voltooien. Deelnemers hebben zowel baat bij activiteiten die direct succes garanderen als leerdoelen die alleen bereikt kunnen worden in de loop van het programma en met de begeleiding van een medeleerling, docent of coach (leren met behulp van anderen of leren binnen de '*Zone of Proximal Development*').
- Bij leren in reactie op de ondersteuning van de ander of sociale steigerbouw, vindt tijdens de interactie overdracht van verantwoordelijkheid naar de deelnemer plaats en kan de ondersteuning geleidelijk afnemen of van karakter veranderen.

- Binnen de theorie van het gesitueerd leren ligt het leren verscholen in de context, in het deelnemen aan collectieve activiteiten en sociale praktijken ofwel de '*communities of practice*'; een doelgericht sociaal verband dat bestaat uit spelers met verschillende rollen, van ingewijden en deskundigen tot beginners en nieuwkomers. De leerlingen hebben verschillende niveaus. Het leren gebeurt door uitwisseling, door te zien, te doen en bij de gemeenschap te horen. Sociale interactie tussen de nieuwkomers en de experts is daarin fundamenteel voor de voortgang van het leren.
- Taal, met name dialoog, onderhandeling en toelichting, spelen een centrale rol in het leren en de ontwikkeling van een metacognitief bewustzijn waarin sprake is van het actief monitoren van de eigen leer- en denkprocessen.

3 Bereiken en betrekken van de doelgroep

Een open en vrijwillig buitenschools programma zoals geschetst in de doelen van de Cultuurwerkplaats biedt weinig verplichting of houvast. Daarnaast is er een risico dat de groepsdynamiek of de betrokkenheid bij het programma na verloop verandert en dat deelnemers voortijdig afhaken. In de bestudeerde literatuur wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor het aan buitenschoolse programma's gelieerde probleem dat jongeren soms onregelmatig of slechts een korte periode deelnemen, terwijl deelname gedurende een langere periode nodig is om de volledige voordelen van een dergelijk programma te kunnen genieten. Om positief resultaat te kunnen boeken, moeten programma's niet alleen de beoogde doelgroep eerst weten te bereiken en betrekken, maar vervolgens ook blijvend betrokken houden op een zinvolle manier.

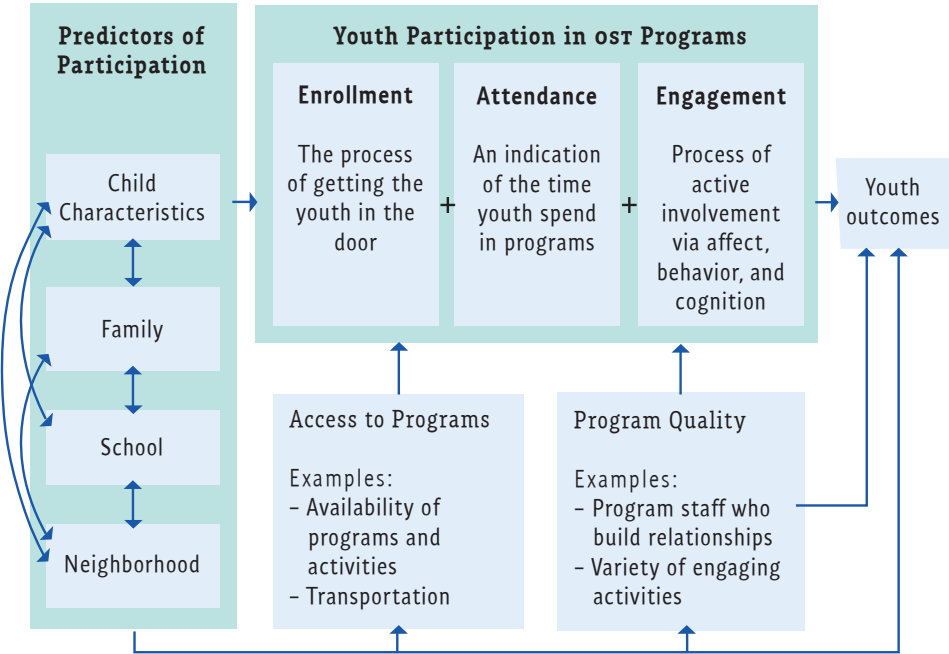
In dit hoofdstuk wordt de aandacht gericht op voorwaarden voor het bereiken en betrekken van de doelgroep. In paragraaf 3.1 gaan wij nader in op enkele bepalende factoren voor deelname. In paragraaf 3.2 komt de identificatie van structurele economische en culturele barrières aan bod. In de paragrafen 3.3 en 3.4 wordt het matchen van de kenmerken en behoeften van de doelgroep met de programma-inhoud, en het profiel van de medewerkers en de deelnemers behandeld. Het actief betrekken van respectievelijk de lokale gemeenschap en partners, en de directe omgeving van de deelnemers komen in 3.5 en 3.6 aan de orde. In de laatste paragraaf worden alle bevindingen van dit hoofdstuk op een rij gezet.

3.1 Bepalende factoren voor deelname: context en eerste kennismaking

Op basis van tientallen programma-evaluaties ontwikkelden Heather Weiss, Priscilla Little en Suzanne Bouffard (2005) in het kader van het Harvard Family Research Project een conceptueel model voor participatie in buitenschoolse programma's (zie figuur 3.1):

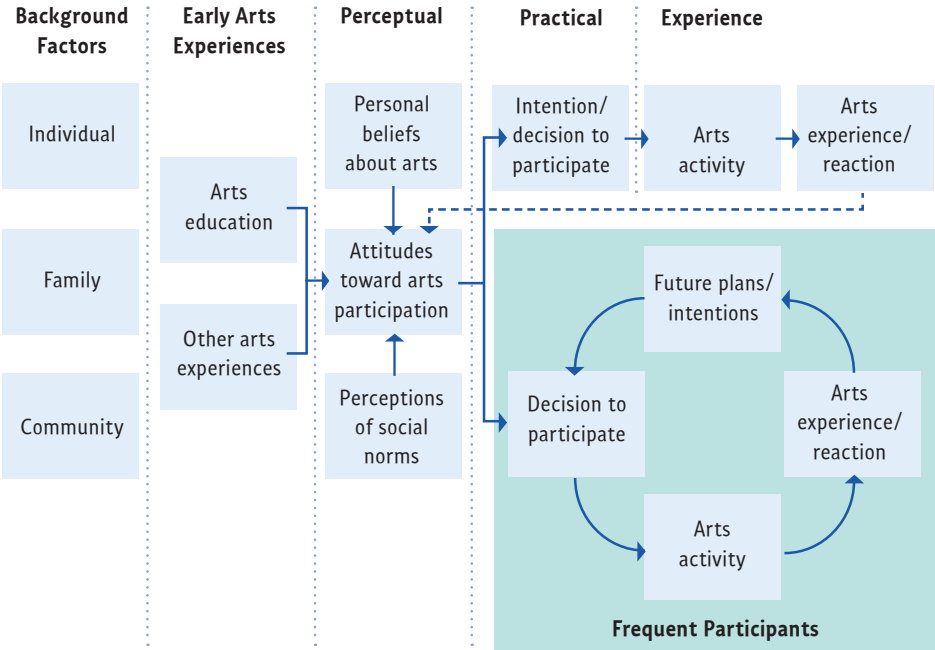
De verticale kolom van het model laat zien dat de relaties tussen individu en context en de specifieke eigenschappen van de jongeren, gezinnen, scholen en buurten samen van invloed zijn op de deelname aan buitenschoolse programma's. In de eerste plaats zijn de resultaten van deelname afhankelijk van de interactie tussen de verschillende contextuele factoren (Weiss, Little & Bouffard, 2005, p. 22). Daarnaast zijn ook praktische factoren (kosten, bereikbaarheid, beschikbaarheid, planning en interesse) van invloed op de beslissing om al dan niet deel te nemen. Ten slotte speelt de kwaliteit van de programma's een rol bij blijvende deelname en betrokkenheid. Het is volgens Weiss, Little en Bouffard van belang om deze drie invloedsfactoren in hun onderlinge samenhang te bekijken.

De horizontale kolom kan worden gelezen als een participatievergelijking (*participation equation*): succesvolle participatie = inschrijving + deelname + engagement. Vrijblijvende inschrijving en deelname zonder commitment en betrokkenheid zijn volgens Weiss, Little en Bouffard dus niet gelijk aan participatie en bieden geen vooruitzicht op mogelijk positief resultaat" (Weiss, Little & Bouffard, 2005, pp. 19-20).



Figuur 3.1 Harvard Family Research Project – Conceptual model of participation
Bron: Weiss, Little & Bouffard, 2005, p. 21.

Voortbouwend op inzichten uit de literatuur en eerder onderzoek van the RAND Corporation ontwikkelden McCarthy en collega's (2004) een algemeen participatiemodel waarin de wisselwerking tussen ervaring, houding en gedrag tot uiting komt (zie figuur 3.2). Daarin benadrukken zij evenals Weiss, Little en Bouffard de rol die de achtergrond en de eigenschappen van het individu, de familie en de gemeenschap spelen in de houding van een individu ten aanzien van kunst en cultuur. In het model van McCarthy en de zijnen is tot uiting gebracht dat de allereerste ervaring met kunst, vaak mede onder invloed van de context van familie, school en de wijk, van groot belang is voor latere deelname. Deelnamepatronen kunnen met de tijd veranderen; in het model zijn verschillende factoren opgenomen die meer en minder regelmatige deelnemers aan de kunsten motiveren om een activiteit bij te wonen. Daarmee wordt tevens gesuggereerd dat de effecten van kunstdeelname (niet per definitie educatie) zich in het begin waarschijnlijk vrij langzaam aftekenen en pas flink toenemen zodra een persoon echt bekend raakt met een kunstdiscipline en een grotere mentale, emotionele en sociale betrokkenheid ervaart (McCarthy, Ondaatje, Zakaras & Brooks, 2004, p. 59).



Figuur 3.2 RAND Participation Model

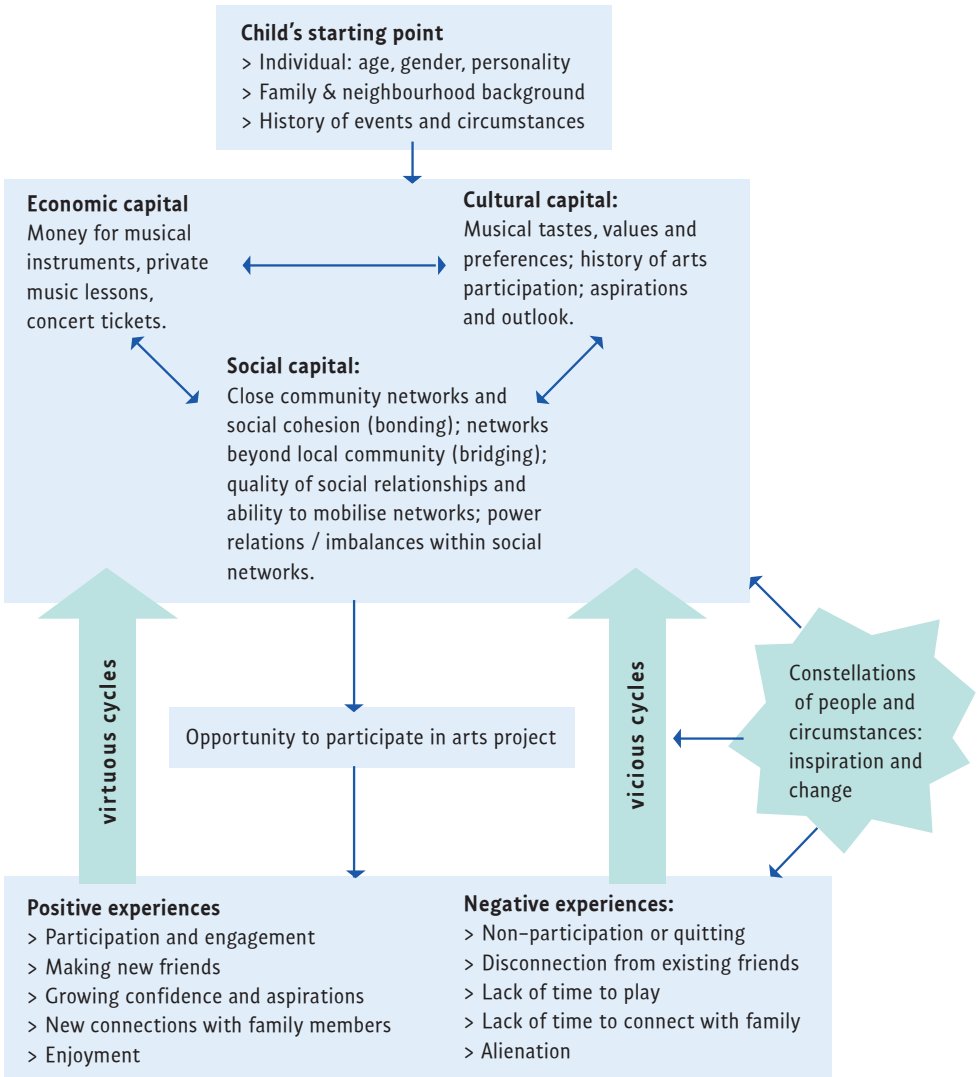
Bron: McCarthy, Ondaatje, Zakaras & Brooks, 2004, p. 59.

3.2 Identificatie van structurele economische en culturele barrières

Buitenschoolse kunsteducatieve programma's bieden mogelijkheden om sociaal en cultureel kapitaal te ontwikkelen. Zij worden daarom regelmatig gezien als een middel waarmee het welzijn van jongeren in al zijn hoedanigheden positief kan worden beïnvloed. Hoewel kunstprojecten en wijkprogramma's een positieve invloed kunnen hebben op het sociale en emotionele welzijn van jongeren, betogen Katherine Rebecca Hampshire en Mathilde Matthijsse dat het genereren van positieve ontwikkeling zeker geen vanzelfsprekendheid is (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 708). Zij komen tot deze bevinding aan de hand van casestudieonderzoek naar drie SingUp-kunsteducatieprogramma's in het Verenigd Koninkrijk (zie hiervoor ook box 3.1 en 3.2). Daarmee haken ze aan bij kritische theoretici zoals de Franse socioloog Pierre Bourdieu die stelt dat deelname en de ontwikkeling van sociaal kapitaal mede afhankelijk is van het aanwezige economische en culturele kapitaal, en niet los gezien kan worden van het milieu en de meer algemene beperkingen in de alledaagse levens van deelnemers. Onder economisch kapitaal worden door hem financiële middelen en bezittingen verstaan. Onder sociaal kapitaal wordt de grootte en reikwijdte van het netwerk van een individu begrepen, evenals het vermogen van individuen om er individuele of collectieve voordelen uit te halen. Cultureel kapitaal wordt gedefinieerd als kennis en vaardigheden gerelateerd aan het opleidingsniveau van een individu. In *The forms of capital* benadrukt Bourdieu (1986) dat de kapitaalsoorten ongelijk verdeeld zijn tussen sociale milieus binnen een samenleving. Niet iedereen beschikt over evenveel economisch, cultureel en sociaal kapitaal. Daarnaast zijn de verschillende kapitaalsoorten van invloed op elkaar. Zo kan sociaal en cultureel kapitaal bijvoorbeeld omgezet worden in economisch kapitaal.

In figuur 3.3 slaat het begrip cultureel kapitaal op de kennis en vaardigheden die een individu zich eigen maakt op het gebied van (hoge) kunst en cultuur. In die zin is het vrijwel synoniem aan de door Bourdieu ontwikkelde notie van de 'habitus'. Habitus staat voor een geïnternaliseerde of belichaamde manier van doen en denken (vandaar dat er in de figuur tevens naar het bredere begrip 'waarden' wordt verwezen).

Naast cultureel kapitaal in de belichaamde vorm is er ook cultureel kapitaal in de institutionele vorm (in deze categorie vallen bijvoorbeeld behaalde diploma's) en in de geobjectiveerde vorm (fysiek bezit van kunst, zoals schilderijen en boeken).



Figuur 3.3:
Kunsteducatieve projecten en kapitaal: 'virtuous and vicious cycles'
Bron: Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 714

De mate waarin iemand over meer of minder cultureel kapitaal beschikt, is afhankelijk van het opleidingsniveau van de ouders, en uiteindelijk ook van het eigen opleidingsniveau. Bourdieu gaat hierbij sterk uit van sociale reproductie (Bourdieu, 1986, pp. 84-93). Hampshire en Matthijsse concluderen dat wijkprogramma's geen snelle oplossing zijn voor sociale uitsluiting en armoede. Er is zelfs een risico dat sociale ongelijkheden worden gereproduceerd, versterkt of uitgebreid als de voordelen van programma's onevenredig toekomen aan deelnemers die al relatief hoge niveaus van economisch, sociaal en cultureel kapitaal genieten (Hampshire & Matthijsse, 2010, pp. 708-716).

Uit het onderzoek van Hampshire en Matthijsse blijkt weliswaar dat deelname voor sommige kinderen bijdraagt aan het emotionele en sociale welzijn en kansen biedt om sociaal kapitaal te ontwikkelen. Maar ze tonen ook aan dat de kansen niet gelijkmatig verdeeld zijn. Voor bepaalde kinderen was deelname aan SingUp een bedreiging van hun welzijn. Niet iedereen is voldoende toegerust om de kansen om het eigen kapitaal aan te vullen, ook daadwerkelijk aan te kunnen grijpen en de verschillende kapitaalsoorten in 'waarden' om te zetten. Hampshire en Matthijsse concluderen tevens dat de voordelen die voort kunnen vloeien uit dit soort initiatieven beperkt blijven tot een kleine en al relatief geprivilegieerde groep kinderen, tenzij er bewust en actief ingezet wordt op het bereiken van de minder geprivilegieerde kinderen (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 714).

Volgens Hampshire en Matthijsse kan in het geval van de minder geprivilegieerde kinderen alleen al de keuze voor deelname het verlies van sociaal kapitaal en bestaande sociale contacten en vriendschappen betekenen (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 711). Ook Matarasso deelt deze zorg; hoewel geen van de geïnterviewden uit zijn casestudies zegt spijt te hebben van deelname, kan daaruit tevens worden opgemaakt dat, mede onder invloed van hun eigen 'overwinningen', bestaande relaties onder druk kunnen komen te staan (Matarasso, 1997, p. 16).

Box 3.1:**Bestaande contacten en vriendschappen onder druk
bij de ontwikkeling van sociaal kapitaal
– Een praktijkvoorbeeld**

Ontwikkeling van sociaal kapitaal in het Verenigd Koninkrijk (I)

Het SingUp programma wordt gefinancierd vanuit de Britse overheid en bestaat uit 14 'SingUp Communities' verspreid over het Verenigd Koninkrijk. Elke community heeft de opdracht om 2000 kinderen in de basisschoolleeftijd te bereiken door middel van zang op school en in de gemeenschap met maatschappelijke projecten. Het doel van SingUp is elk kind de kans te geven om te zingen en de mogelijkheid te bieden om zang en performance skills te ontwikkelen. Zingen wordt gezien als een doel op zich en als een manier om levens te veranderen en sterkere gemeenschappen te bouwen (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 708).

Hampshire en Matthijsse deden van januari 2008 tot juli 2009 onderzoek (participerende observatie, interviews en aanvullende surveys) bij drie SingUp koren: SingUp Dales, Parktown en Middlemoor. Eén van de 'Middlemoor girls' verwoordde op treffende wijze het spanningsveld dat er kan ontstaan tussen deelname en het aanhouden van sociale contacten:

"[Our friends] think [SingUp] is gay [in local vernacular, 'gay' means 'stupid' or 'uncool', rather than homosexual]. 'They don't know we come because we, like, we don't tell anyone.' '[They think] it's cheesy, just because it's not, like, MC-ing, it's not rap, like, we're like Diana Ross' (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 711).

Box 3.2:**Ongelijke verdeling van kansen bij de ontwikkeling van sociaal kapitaal – Een praktijkvoorbeeld**

Ontwikkeling van sociaal kapitaal in het Verenigd Koninkrijk (II)

SingUp Dales vond plaats in het Britse County Durham onder leiding van een klein theaterbedrijf. Het doel van SingUp Dales was om een zingende gemeenschap te creëren door vijf groepen met deelnemers van verschillende leeftijden zangstukken op te laten voeren met bestaande koren voor volwassenen.

De werving voor SingUp Dales startte in januari 2008 via zogenaamde 'proef'-sessies op scholen. Na drie maanden waren drie groepen opgericht met voornamelijk kinderen in de leeftijd van 9 tot 11 jaar. Er waren wekelijkse bijeenkomsten. Vervoer tussen school, koor en huis was geregeld. Er werd geprobeerd om ouders zoveel mogelijk te betrekken (bij het maken van de kostuums en als helpende hand bij de repetities), maar dit proces verliep over het algemeen weinig succesvol. Ondanks de nodige obstakels onderweg konden er ook een aantal succesvolle optredens worden gegeven. In juli 2009 waren de drie groepen nog steeds actief (Hampshire & Matthijsse, 2010, pp. 710-713).

De ervaringen met het SingUp Dales-programma bracht de onderzoekers tot de volgende conclusie: "(...) children with low economic and (relevant) cultural capital are typically less able to access social capital-building opportunities and, when they manage this, are constrained in their abilities to use the social capital effectively. In the context of SingUp, those children whose parents have enough money, and possess appropriate cultural capital, are in a better position to realise some of the new hopes and ambitions that SingUp might offer: taking private singing lessons, for example (something that several of the Daleside children went on to do)" (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 713).

Letty Ranshuysen spreekt in het kader van haar onderzoek naar de sociale spreiding van cultuurdeelname over het zelfselectie-effect; personen die toch al geïnteresseerd zijn in culturele activiteiten en zich toch wel tot actieve cultuurparticipanten zouden ontwikkelen, doen eerder mee dan degenen die niet vertrouwd zijn met cultureel aanbod. Juist vrijwillige en buitenschoolse vormen van kunsteducatie bereiken volgens haar een reeds geïnteresseerd en ingewijd deelnemerspubliek. Om sociale cultuurspreiding daadwerkelijk te bevorderen, zo stelt Ranshuysen, is het van belang beleid te ontwikkelen waarmee zelfselectie-effecten worden ingedamd (Ranshuysen, 1993, p. 79).

Ook Linda Charmaraman en Georgia Hall wijzen op regelmatig voorkomende 'mismatch' van programma's in de review *School dropout prevention: What artsbased community and out of school time programs can contribute*. Programma's gericht op specifieke doelgroepen zoals risicojongeren, bereiken en bedienen in dat geval andere jongeren dan bedoeld; de jongeren die weinig risico lopen en niet in een achterstandspositie verkeren (Charmaraman & Hall, 2011, p. 19). Als programma's echt sociale verandering willen voortbrengen, moeten structurele economische en culturele barrières volgens Hampshire en Matthijsse worden meegenomen bij de opzet van programma's (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 715).

3.3 Matchen van doelgroep en programma-inhoud

Ongelijke verhoudingen zijn niet statisch of onveranderbaar. Kunsteducatieve projecten en wijkprogramma's hebben het potentieel om de ontwikkeling en het kapitaal van kinderen van hele verschillende achtergronden via empowerment positief te beïnvloeden. De uitdaging is om dat potentieel ook te realiseren. Heath, Soep en Roach definiëren de succesvoorwaarden die versleuteld zijn in het ethos en het management van effectieve kunsteducatieve programma's aan de hand van de volgende begrippen: 'respect', 'verantwoordelijkheid' en 'relevantie', en in het verlengde daarvan 'gemeenschapszin', 'verbondenheid' en 'betrokkenheid': "If the young members of the organization are to be respected, they have to carry responsibility for keeping the organization relevant.

Thus, they forge links to the community, connect to ongoing changes in the interests, worries and needs of children and youth; and commit to the pursuit of their own craft and to the maintenance and enhancement of a viable environment for learning" (Heath, Soep & Roach, 1998, pp. 12–13).

Om mismatch te voorkomen en ervoor te zorgen dat een programma de beoogde doelgroep bereikt, adviseren Charmaraman en Hall programmamakers om eerst en vooral aandacht te besteden aan de kenmerken van de jongeren en hun families; om de doelgroep te identificeren en gericht te werven (Charmaraman & Hall, 2011, p. 19). Willeke Daamen en Deniz Ince voerden in 2014 voor het Nederlands Jeugdinstituut een literatuuronderzoek uit naar werkzame factoren bij het bevorderen van positieve ontwikkeling van jongeren. Op basis van verschillende reviews en meta-analyses betogen zij dat een effectief programma niet enkel aansluit op de kenmerken en de leermogelijkheden van de beoogde doelgroep, maar ook bij de gemeenschap en cultuur van deze doelgroep (Daamen & Ince, 2014, p.4).

Ook Hampshire en Matthijsse stellen dat projectleiders bij het ontwerpen van een programma moeten beginnen met het onderzoeken en in kaart brengen van de gemeenschap en het aanwezige lokale culturele kapitaal (*community mapping*), om daar vervolgens op voort te bouwen en een breder scala van kinderen en jongeren te laten deelnemen (Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 715). Volgens deze auteurs is het een vereiste om tijd te investeren in *community mapping* en uit te zoeken welke creatieve activiteiten kinderen reeds ondernemen – ook thuis. Het gaat er daarbij niet om één bepaalde lokale traditie binnen te halen. Door kennis van de wijze waarop kinderen hun eigen activiteiten binnen bepaalde ‘tradities’ zien passen, kunnen initiatiefnemers zorgen dat aangeboden activiteiten ook cultureel betekenisvol en relevant zijn. Hampshire en Matthijsse raden aan om in het ontwerp van een programma te vertrekken vanuit kennis van het referentiekader en de (creatieve) activiteiten die voor kinderen cultureel relevant zijn. Dit betekent niet dat culturele en kunstzinnige ervaringen en opvattingen van kinderen niet kunnen worden uitgebreid of uitgedaagd. Een veilige en vertrouwde start helpt kinderen om een brug te slaan naar nieuwe ervaringen en relaties (Hampshire & Matthijsse, 2010, pp. 708–716).

Vertrekken vanuit het referentiekader en de (creatieve) activiteiten die voor de doelgroep cultureel relevant zijn, is echter niet altijd eenvoudig. Mark Rimmer constateert aan de hand van zijn casestudie naar drie *community music* projecten in Groot-Brittannië dat de culturele voorkeur in het geval van 'risicjongeren' soms samenhangt met een confronterende of illegale subcultuur, waarvoor kenmerkend is dat de bijbehorende culturele omgangsvormen op de grens van het aanvaardbare balanceren. Maar Rimmer benadrukt ook dat kennis van de bredere betekenis van cultuur een krachtig middel is waarmee de bijdrage van programma's aan het leven van jonge mensen in gemarginaliseerde gemeenschappen versterkt kan worden (Rimmer, 2012, pp. 345-346).

Box 3.3:

Schurende behoeften van doelgroep en programmamakers – Een praktijkvoorbeeld

De nauwe relatie tussen cultuurvoorkeur en confronterende subcultuur binnen het Schotse Bole Street Youth Centre project

Het Bole Street Youth Centre is een initiatief van een kunstinstelling die meerdere *community music* projecten voor jongeren coördineert in het noorden van Groot-Brittannië. Het jeugdcentrum ligt in een wijk die gekenmerkt wordt door armoede en een reeks van maatschappelijke problemen zoals werkloosheid, joyriding, inbraak, gebruik van harddrugs en geweldsmisdrijven. Het Bole Street *community music* project is gericht op risicjongeren die relatief weinig vaardigheden en ervaring hebben met het maken van muziek en die over het algemeen de weg naar activiteiten die bevorderlijk zijn voor hun positieve ontwikkeling slecht weten te vinden. Veel van de medewerkers van het jeugdcentrum hebben een langdurige relatie opgebouwd met de jongeren in de wijk. Samen pakken ze een scala van onderwerpen op zoals seksuele gezondheid, middelengebruik en huisvestingsproblemen. In de loop der jaren hebben de medewerkers het centrum toegerust om de muziek te kunnen maken die gewaardeerd wordt door veel van de lokale jongeren.

De belangrijkste ruimte is ingericht met een bank, een pooltafel, graffiti op de muren, een geluidssysteem, opnameapparatuur, microfoons, een lichtinstallatie en een DJ booth. Deze faciliteiten laten volgens Rimmer zien dat de jongerenwerkers het belang van deze muziek voor de lokale jongeren erkennen (Rimmer, 2012, p. 341). De jongerenwerkers van het Bole Street Youth Centre consulteerden vanaf het allereerste begin de jongeren die het jeugdcentrum vaak bezochten om aan hun behoeften en belangen tegemoet te kunnen komen. Op deze wijze kon het uitgroeien tot een succesvol project waarvoor kenmerkend was dat de keuzes die binnen het centrum werden gemaakt ten aanzien van de muziekprogrammering geheel en al aan de jonge deelnemers zelf werd overgelaten. Met de voortdurende steun van jongerenwerkers van het centrum werden de muzikale activiteiten van de deelnemers ook relatief self supporting. Enkele oudere deelnemers namen op een informele manier het mentorschap op zich ten aanzien van jongere deelnemers en organiseerden open muziekavonden voor de overige lokale jeugd.

Hoe belangrijk die eigen inbreng van de deelnemers voor het project was bleek duidelijk met de komst van een nieuwe muzikant/projectleider die er anders dan zijn voorganger duidelijk de voorkeur aan gaf projectactiviteiten te ontwikkelen die geheel in lijn waren met zijn eigen muzikale interesses zonder hierover verder de jongeren zelf te raadplegen. De specifieke muzikale smaak en interesses van de deelnemers werden zelfs bewust terzijde geschoven, omdat die (te) nauw verbonden zouden zijn met ongewenste vrijetijdsactiviteiten zoals balddadig gedrag, alcohol- en drugsgebruik. Op deze wijze dacht deze muzikant de jongeren met zijn nieuwe team uit te dagen en hun muzikale smaak te veranderen. Deze benadering had echter weinig succes (Rimmer, 2012, p. 343).

Jongerenwerker Danny en deelnemer Carl die beiden vanaf het begin bij het project betrokken waren, uitten hun ongenoegen over de nieuwe programmering als volgt:

Danny: "It's got to be the young people's choice of music, do you know like, which is [new] monkey, which a lot of the [community music] tutors obviously don't enjoy because they're into more like hip-hop and stuff, but again if that's your job... To take that away from them was like, it's not right at all" (Rimmer, 2012, p. 343).

Carl: "[I] don't really think I could get into any other kind of music coz I'm like, dedicated to this [new monkey] so..." (Rimmer, 2012, p. 343).

Voorkomen van overlap

Bij het ontwerp van een programma is het niet alleen belangrijk dat programma-inhoud, activiteiten en planning matchen met de behoeften van de deelnemers, maar ook dat overlap met andere diensten binnen dezelfde gemeenschap wordt voorkomen. Sherri Lauver en Priscilla Little adviseren op basis van een uitgebreide review van evaluaties van naschoolse programma's aan om *community mapping* aan te grijpen om naast relevante achtergrondinformatie over de gebruiken en behoeften van deelnemers, ook de nodige informatie over ander buitenschools aanbod in de wijk te verkrijgen. (Lauver & Little, 2005, pp. 74-75). Daamen en Ince wijzen op de rol van gemeente en jeugdbeleid in de afstemming tussen verschillende domeinen en programma's. Wanneer aanbod op het gebied van jeugd, gezin en school op elkaar afgestemd worden en op elkaar aansluiten, wordt de effectiviteit van afzonderlijke programma's ook vergroot (Daamen & Ince, 2014, p. 39).

3.4 Matchen van medewerkers en deelnemers

Wright, John, Alaggia en Sheel voerden zowel een longitudinaal onderzoek (drie jaar) als een vervolgonderzoek uit naar de voorwaarden en de blijvende effecten van het National Arts and Youth Demonstration Project (NAYDP); een wijkgericht en vrijwillig kunstprogramma op vijf verschillende locaties in Canada, gericht op 9 tot 15 jarige jongeren afkomstig uit de lagere inkomensklassen.

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek stelden Wright en collega's een driestappenplan op om jongeren te werven en betrokken te houden. Stap één bestaat net zoals bij Charmaraman en Hall en Hampshire en Matthijsse uit *community mapping*. Maar Wright en collega's voegen daar vervolgens aan toe dat het ook verstandig is om het profiel van de medewerkers – voor zover mogelijk – te matchen met de kenmerken van de deelnemers. Om positieve relaties met jongeren en hun families te bewerkstelligen, dienen projectleiders een inspanning te leveren om personeel te werven dat een vergelijkbare culturele en etnische achtergrond heeft als de meerderheid van de deelnemers en/of afkomstig is uit de wijken waar de programma's worden aangeboden (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006).

Box 3.4:

Matchen van personeel en leefwereld en achtergrond van jongeren – Een praktijkvoorbeeld

Mismatch tussen deelnemers en medewerkers van 'grassroots'-jeugdorganisaties in Michigan

Perkins, Borden, Villarruel, Carlton-Hug, Stone en Keith gingen in het kader van *Why Ethnic Minority Urban Youth Choose to Participate – or Not to Participate* in gesprek met jongeren die deelnamen aan de activiteiten van negen verschillende maatschappelijke organisaties (*community-based organisations*) die opereren in twee grootstedelijke regio's in de Amerikaanse staat Michigan. De negen organisaties kunnen worden aangemerkt als 'grassroots'-jeugdorganisaties omdat ze onafhankelijk van andere organisaties en instellingen opereren. Het onderzoek van Daniel Perkins en collega's was bedoeld om de contextuele factoren bloot te leggen die meespelen in de beslissingen van jongeren om al dan niet deel te nemen aan een programma. De focus lag daarbij op jongeren die afkomstig zijn uit, en zich identificeren met minderheidsgroepen in de stedelijke omgeving (Perkins et al., 2007, p. 424).

Zwarte Afro-Amerikaanse en Latino jongeren zijn als minderheidsgroep in Michigan het meest vertegenwoordigd, gevolgd door de groep van jongeren met een Arabische achtergrond.

Uit discussies met de verschillende groepen jongeren (onderverdeeld naar etniciteit en geslacht) over de kwaliteit van het personeel en de aansluiting van programma-activiteiten bij de leefwereld en de achtergrond van de jongere kwam onder andere het besef voort dat negatieve percepties al snel kunnen leiden tot het vermijden van het betreffende programma (Perkins et al., 2007, p.437). Illustratief zijn hier de uitspraken van twee Afro-Amerikaanse jongeren uit de stad Grand Rapids:

"Ain't nobody gonna come...if you're saying things everyone has heard before . . . [It] needs to be something you can relate to" (Perkins et al., p. 437).

"The way people run [the program] . . . like certain programs, people run it like they ain't never done nothing wrong in their lives, like they just perfect... and them be the best programs. They don't talk about nothing that's interesting or that you can relate to (Perkins et al., p.433)."

Ook Charmaraman en Hall (2011) stellen dat het essentieel is om de uitvoerende staf te werven op basis van kenmerken van de deelnemers. Projectleiders en staf dienen niet alleen bevlogen en professioneel actief te zijn in het culturele veld. Ze moeten ook bepaalde persoonlijke kwaliteiten bezitten die aansluiten bij de doelgroep, zoals in het geval van risicojongeren bijvoorbeeld het vermogen tot positieve interactie en communicatie met de jongeren en de bereidheid om na verloop van tijd een mentorrol te vervullen.

Box 3.5:**Positieve ervaringen van jongeren met medewerkers die matchen met de doelgroep – Een praktijkvoorbeeld**

Positieve ervaringen van jongeren met medewerkers die matchen met de doelgroep in de Beacon-centra in San Francisco

Tussen 1996 en 1998 werden op vijf locaties in de Amerikaanse stad San Francisco zogenaamde 'Beacon'-centra gericht. Het initiatief dat zijn wortels heeft in New York, is gestoeld op de gedachte om de ontwikkelingsbehoeften van jongeren aan te spreken en levensbreed te kunnen leren. De centra zijn specifiek ontworpen om jongeren na schooltijd verrijking te bieden op het gebied van onderwijs, loopbaanontwikkeling, kunst en recreatie, leiderschap en gezondheid. De programmering wordt ingevuld aan de hand van een *theory of change* waarin de lange-termijndoelen voor deelnemers, de specifieke stappen die moeten worden gezet om die doelen te bereiken, en de tussentijdse voorgangscriteria zijn aangegeven. Nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden en ervaringen worden gecreëerd door middel van innovatieve programmakeuzes en interactie met, en ondersteuning van gekwalificeerd personeel (Strobel et al., 2008, pp. 1682-1683).

De vijf Beacon-centra in San Francisco zijn gehuisvest in scholen die etnisch zeer diverse populaties bedienen en richten zich in het bijzonder op het bereiken van risicjongeren, afkomstig uit migrantenfamilies en de arme stadswijken. Onder de deelnemers in de Beacon-centra zijn Latino en Afro-Amerikaanse jongeren oververtegenwoordigd.

Elk Beacon-centrum werkt samen met een wijkorganisatie om te komen tot een specifiek en passend aanbod van activiteiten.

Jongeren die zijn geïnteresseerd in kunst en cultuur kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen om deel te nemen aan een ambachtelijke activiteit of om te werken aan een voorstelling. Alle centra leveren daarnaast een vorm van huiswerkbegeleiding en/of mentoring. Deelnemers aan een programma ontmoeten elkaar een jaar lang één tot twee keer per week.

Strobel, Kirshner en O'Donoghue volgden de prestaties van de Beacon-centra tussen 2000 en 2002. Zij formuleerden hun bevindingen ten aanzien van het matchen van medewerkers en deelnemers als volgt:

"To the Beacon participants, adult staff provided mentorship in multiple areas of their lives. They looked to the adults for advice in critical decisions about the future and in working through daily issues. The following statements from youth at different Beacon sites are examples of reasons youth give for why adults at the Beacons are effective mentors: "They know what it's like", "They lived like that before", "She and I have so much in common", and "I can see she has done so much for this Beacon". Youth seemed to see possibilities for their own futures when they saw what had been accomplished by adults who were "like them", including program staff who grew up in the same neighbourhood or who shared a similar ethnic background" (Strobel et al., 2008, p. 1689).

In het geval van een vrijwillig en open buitenschools programma moet staf ook het vermogen hebben om te werken met verschillende typen jongeren, en verschillende leerstijlen en leertempo's. Het is volgens Charmaraman en Hall daarom raadzaam de programmastaf aan de hand van ontwikkelingstheorieën en coaching in hun professionele ontwikkeling te blijven ondersteunen (Charmaraman & Hall, 2011, p. 22).

3.5 Actief betrekken van de lokale gemeenschap en partners

De behoeften en wensen van individuen en gemeenschappen kunnen het beste door die individuen en gemeenschappen zelf worden geïdentificeerd en uitgesproken, eventueel in samenwerking met partners zoals lokale overheden, openbare instanties en buurthuizen. Partnerschap vereist allereerst instemming met de doelstellingen en randvoorwaarden van een programma, maar wil niet zeggen dat partners dezelfde doelstellingen moeten nastreven (Matarasso, 1997, p. 10).

Kennis over de kenmerken van de gemeenschap die door intensieve *community mapping* verkregen is voor het ontwerpen van een op maat gesneden programma, kan ook worden omgezet in actieve wervingsstrategieën. Volgens Wright en zijn collega's kan de gemeenschap via de verschillende organisaties, locaties en bronnen in de wijk een belangrijke rol spelen bij het werven van deelnemers. In dit verband kan bijvoorbeeld worden gedacht aan werving in winkelcentra, via woningbouwprojecten, en samenwerkingsverbanden met scholen, schoolmaatschappelijk werkers, betrokken vakdocenten, publieke, religieuze en/of etnische organisaties en recreatiecentra (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006).

In *Van netwerkanalyse naar organisatieroutine* beschrijven Anne-Marie Poorthuis en Conny van der Bijl onder andere een netwerkanalyse van een initiatiefnemer die creatief wil inspelen op maatschappelijke vraagstukken van jongeren in de wijk. De methode van de netwerkanalyse leent zich goed om aansluiting te vinden bij de specifieke situatie van het uitvoeringsgebied, zoals een bepaalde stadswijk en daartoe een ondersteunend netwerk op te bouwen. Dit begint bij het initiatief: vanuit ambities, opdrachten of ideeën wordt een kern, een vertrekpunt benoemd. De analyse maakt de kring van betrokkenen bij het initiatief – het netwerk – inzichtelijk en onderscheidt verschillende posities van betrokkenheid binnen het netwerk (initiatiefnemers, partners, schakels, leveranciers en gebruikers). Op grond van deze ordening kunnen waardevolle contacten worden aangegaan.

Poorthuis en Van der Bijl merken daarbij op dat posities van betrokkenheid in een netwerk zich los van formele functies ordenen. Een betrokkene kan meerdere posities innemen en posities kunnen verschuiven (Poorthuis & Van der Bijl, 2006, pp. 1-4).

Box 3.6:

Netwerkanalyse in de buurt – Een praktijkvoorbeeld

Poorthuis en Van der Bijl beschrijven onder andere een netwerkanalyse die wordt uitgevoerd in het kader van een (niet nader benoemd) initiatief waarin wordt ingespeeld op de specifieke situatie in de buurt door jongeren hun leefomgeving in beeld te laten brengen:

“In dit voorbeeld willen de initiatiefnemers jongeren uitnodigen om hun leefomgeving in beeld te brengen via fotoseries, korte documentaire filmpjes en geluidsopnames die worden gepresenteerd op internet en live in de buurt. Het initiatief speelt in op maatschappelijke, onderwijskundige, sociale, culturele en artistieke thema’s in wijken. Ter voorbereiding op daadwerkelijke projecten brengen de initiatiefnemers met de netwerkanalyse een netwerk van betrokkenen in kaart, waaronder buurtbewoners, mediakunstenaars, woningbouwcorporaties, scholen, gemeenten en bedrijven. Zij willen dit netwerk betrekken bij projecten die bijdragen aan sociale ontwikkeling en verbinding in wijken. Projecten waarbij jongeren contacten leggen met bewoners en bedrijven, en laten zien hoe zij naar hun omgeving kijken en deze verwerken. Met name scholen en woningbouwcorporaties beginnen in beeld te komen als partners en schakels. Richting onderwijs kan een breed netwerk worden gebouwd” (Poorthuis & Van der Bijl, 2006, p. 3).

Een netwerk vormt de context van een initiatief en is dynamisch van aard.

Ook wanneer een initiatief loopt, blijft het daarom belangrijk om te blijven bouwen aan, en investeren in het netwerk. Poorthuis en Van der Bijl: "Met een netwerk van betrokkenheid blijft een initiatief gevoed door een diversiteit aan bronnen. Een netwerk geeft grond aan een initiatief en is daarmee een basis om in beweging te komen. Heeft het initiatief geen aantrekkingskracht meer dan valt het netwerk uiteen. Als ambities niet worden omgezet in daadwerkelijke initiatieven, dan zal het netwerk niet meer zijn dan een vluchtige ontmoeting. Een gemeenschappelijke historie kan een netwerk soms nog enige tijd aantrekken, maar zonder nieuwe impulsen verdwijnt langzamerhand de aantrekkingskracht en valt het netwerk uiteen. Het is dus belangrijk aandacht te houden voor het voortdurend bouwen aan het netwerk (Poorthuis & Van der Bijl, 2006, p. 4)."

3.6 Actief betrekken van de directe omgeving van de deelnemers

Uitnodigen en informeren van de familie en mentoren

Wright, John, Alaggia en Sheel raden aan om ouders in de wervingsfase al eens uit te nodigen voor een open huis zodat kan worden uitgelegd wat deelname inhoudt en wat het oplevert (stimulans). Bovendien is er op deze manier ruimte om eventuele belemmeringen te signaleren en weg te nemen (bijvoorbeeld het ontbreken van vervoer, onvrede over de buurt of ervaringen met andere programma's) (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006).

Matarasso stelt dat programmamakers de eigen aspiraties ook expliciet moeten benoemen bij het nastreven van sociale doelstellingen. Het is volgens Matarasso niet ethisch verantwoord om op grond van vermeende behoeften verandering na te streven zonder dat deelnemers daar zelf van op de hoogte zijn. De deelnemers moeten de doelstellingen kennen, begrijpen en onderschrijven (*informed consent*) (Matarasso, 1997, p. 10). Lauver en Little stelden op basis van meer dan zestig buitenschoolse programma-evaluaties een lijst met veelbelovende wervingsstrategieën op waarin zij beamen dat het belangrijk is om de betekenis van deelname duidelijk kenbaar te maken aan de jongeren en hun families.

Lauver en Little noemen daarbij telefonisch contact, huisbezoek en mond-tot-mond reclame als mogelijkheden om rechtstreeks te werven, bijvoorbeeld met behulp van een laagdrempelige 'meet and greet' in wooncomplexen of schoolkantines. Daarnaast weten sommige programmamakers de vakdocenten en mentoren van nabijgelegen scholen met succes te betrekken bij het werven van de doelgroep. Via grondige kennis van de programma's en nauwe samenwerking met de programmamakers worden docenten in staat gesteld om de beoogde jongeren aan te wijzen en aan te moedigen om deel te nemen (Lauver & Little, 2005, pp. 76-77).

Inzetten van ambassadeurs uit de doelgroep

Als programma's eenmaal lopen is het volgens Lauver en Little en Charmaraman en Hall zinvol om deelnemers te wijzen op de mogelijkheid om vrienden te introduceren. De deelnemers zelf zijn vaak de meest effectieve wervers of ambassadeurs van een programma (Lauver & Little, 2005, pp. 77; Charmaraman & Hall, 2011, p. 20).

3.7 Bevindingen ten aanzien van het bereiken en betrekken van de doelgroep

Jongeren nemen soms onregelmatig of slechts een korte periode deel aan vrijwillige buitenschoolse programma's, terwijl deelname gedurende een langere periode nodig is om maximaal te kunnen profiteren van het sociale en culturele kapitaal dat deze programma's bieden. Uitgaande van de specifieke uitdagingen die openheid en vrijwilligheid stellen aan de mogelijkheden om de doelstellingen van de Cutuurwerkplaatsprogramma's te bereiken, werd in hoofdstuk 3 de focus gericht op het traceren van bepalende factoren voor deelname aan buitenschoolse cultuureducatieprogramma's.

Het literatuuronderzoek naar voorwaarden voor deelname van jongeren aan dergelijke programma's resulteert in de volgende reeks van bevindingen:

Bepalende factoren voor deelname; context en eerste kennismaking

- Deelname aan buitenschoolse programma's is geassocieerd met (de interactie tussen) verschillende contextuele factoren zoals de specifieke eigenschappen van jongeren, gezinnen, scholen en buurten, en praktische factoren zoals kosten, bereikbaarheid, beschikbaarheid, planning en interesse.

Identificeren structurele en culturele barrières

- Wijkprogramma's zijn geen snelle oplossing voor sociale uitsluiting en armoede. Er is zelfs een risico dat sociale ongelijkheden worden gereproduceerd, versterkt of uitgebreid, omdat de mogelijkheden om sociaal kapitaal te ontwikkelen niet gelijkmatig verdeeld zijn, en ook niet iedereen voldoende is toegerust om de kansen om het eigen kapitaal aan te vullen te benutten. De eventuele positieve effecten die voortvloeien uit dit soort initiatieven kunnen dus beperkt blijven, tenzij er bewust en actief wordt ingezet op het indammen van het zelfselectie-effect, ofwel het bereiken (en betrokken houden) van specifieke doelgroepen, zoals risicogroepen en kinderen die in bepaalde opzichten in een achterstandspositie verkeren.

Matchen van kenmerken en behoeften van doelgroep met programma-inhoud

- Kunsteducatieve projecten en wijkprogramma's hebben het potentieel om de ontwikkeling en het kapitaal van kinderen van hele verschillende achtergronden via empowerment positief te beïnvloeden. De uitdaging is om dat potentieel ook te realiseren.
- Door eerst en vooral aandacht te besteden aan de kenmerken van de jongeren en hun families ofwel de doelgroep te identificeren en gericht te werven door middel van *community mapping*, kan mismatch worden voorkomen en ervoor worden gezorgd dat een programma de beoogde doelgroep bereikt.
- Om overlap te voorkomen kan *community mapping* tevens worden aangegrepen om informatie over ander buitenschools aanbod in de wijk te verkrijgen.

Matchen van profiel van medewerkers en deelnemers

- Projectleiders en staf dienen niet alleen bevlogen en professioneel actief te zijn in het culturele veld. Ze moeten ook bepaalde persoonlijke kwaliteiten bezitten die aansluiten bij de doelgroep, zoals het vermogen tot positieve interactie en communicatie met de jongeren, de bereidheid om na verloop van tijd een mentorrol te vervullen (zowel ten aanzien van de programma-inhoud als daarbuiten) en de kundigheid en bedrevenheid om te werken met verschillende groepen jongeren, leerstijlen en tempo's.
- Om positieve relaties met jongeren en hun families te bewerkstelligen, dienen projectleiders een inspanning te leveren om personeel te werven dat een vergelijkbare culturele en etnische achtergrond heeft als de meerderheid van de deelnemers en/of afkomstig is uit de wijken waar de programma's worden aangeboden.

Actief betrekken van lokale gemeenschap en partners

- De lokale gemeenschapsbronnen (publieke, religieuze en etnische organisaties en instellingen), scholen (schoolmaatschappelijk werkers, vakdocenten), partnerorganisaties (sport- en recreatiecentra) en andere gemeenschapsvoorzieningen (winkelcentra) kunnen een belangrijke rol spelen bij het werven van deelnemers.
- Netwerkanalyse kan behulpzaam zijn bij het in kaart brengen van de specifieke situatie in de wijk.

Actief betrekken van de directe omgeving van de deelnemers

- Transparante informatievoorziening en direct contact met ouders, familie, vakdocenten en mentoren vormen essentiële ingrediënten voor het opzetten van een succesvolle wervingsstrategie.
- Als programma's eenmaal lopen is het zinvol om deelnemers te wijzen op de mogelijkheid om vrienden te introduceren. Deelnemers aan programma's zijn vaak de meest effectieve wervers of ambassadeurs (mond-tot-mond reclame).

4 Blijvende betrokkenheid

Hoe zorgen we ervoor dat jongeren voldoende bereid blijven om mee doen nadat de beslissing tot deelname genomen is en de eerste ervaringen met het programma zijn opgedaan? In dit hoofdstuk zetten we de belangrijkste inzichten uit de literatuur ten aanzien van het creëren van blijvende betrokkenheid bij deelnemers op een rij.

4.1 Communiceren over aanwezigheid, beleid en opbrengsten

Om volledig te profiteren van de mogelijke positieve effecten van een programma, moeten jongeren gedurende langere tijd regelmatig deelnemen (Larson, 2000, p. 172). Bij een open en vrijwillig programma is het zaak om deelnemers en hun ouders duidelijk te maken dat structurele of geregelde deelname wel degelijk belangrijk is. Een manier om dat te doen is expliciet te communiceren over de minimale deelname die nodig is om positieve resultaten te bereiken. Programma's waarvan de deelnemers regelmatig deelnemen, vragen ouders en kinderen vaak een schriftelijke verbintenis aan te gaan met het programma via een inschrijfformulier of een verklaring van deelname die is afgestemd op de programmadoelen en is ontworpen om gedrag (ontwikkeling) aan te moedigen in plaats van te bestraffen. Deze vorm lijkt effectief omdat zowel de staf, deelnemers als de ouders eenzelfde document doornemen en ermee instemmen (Lauver & Little, 2005, pp. 80).

Lauver en Little noemen naast het aangaan van schriftelijke verbintenissen nog de mogelijkheid van een zogenaamd 'Drop-in' programma, waarbij inloop en inschrijving continu mogelijk is. In het geval van het Forum for Youth Investment bleek het werken met continue inschrijving (en het loslaten van een vaste begin- en einddatum) een succesvolle methode om te werven onder risicojongeren en -gezinnen. Bij deze methode bestaat echter het gevaar dat er een te grote kloof ontstaat tussen jongeren die vanaf de start deelnemen en jongeren die verderop in het programma aansluiten (met als resultaat onbedoelde voorsprong of achterstand, privileges en/of motivatieproblemen) (Lauver & Little, 2005, pp. 75-76).

Charmaraman en Hall suggereren dat blijvende betrokkenheid ook kan worden bevorderd door programma's zo te ontwerpen dat ze elkaar opvolgen en/of aanvullen. Het vervolprogramma vormt dan de stimulans om het eerste programma volledig te doorlopen: "For example, a first course sequence could begin with script-writing, then move on to video production, and then a course on postproduction and editing, all of which require successful completion before taking the next course." (Charmaraman & Hall, 2011, p. 20).

Box 4.1:

Verbondenheid en continuïteit in kunsteducatieprogramma's – Een praktijkvoorbeeld

Het Otherwise Creative programma in het Verenigd Koninkrijk

Het Otherwise Creative programma wordt geleid door 'darts' (Doncaster Community Arts) en is bedoeld voor Britse jongeren die buiten het reguliere onderwijs vallen, of daarvan uitgesloten zijn als gevolg van sociale, emotionele, psychologische en gedragsproblemen. Darts werkt reeds twaalf jaar aan sociale inclusie en heeft ervaring met het werken binnen verschillende contexten. Het Otherwise Creative programma zet creativiteit in als belangrijkste instrument om een laag zelfvertrouwen en afstand tot leren bij deelnemers te doorbreken. Kenmerkend voor de verschillende activiteiten/onderdelen binnen het Otherwise Creative programma is dat die niet alleen de nodige raakvlakken met elkaar vertonen, maar ook direct op elkaar aansluiten. Daarmee is een leertraject ontstaan waarin laagdrempelige en verkennende activiteiten en uitdagende activiteiten elkaar opvolgen.

Hirst en Robertshaw hebben in 2001 en 2002 onderzoek gedaan naar de impact van de verschillende, binnen het programma ontwikkelde kunstactiviteiten op de deelnemers. Daarin komt goed tot uiting op welke manier activiteiten zoals vechtkunst, dans, sculptuur en dj-mixing waren opgebouwd en in elkaar grepen:

"The pupils' attitudes to dance were fairly fixed and hostile so this very physical Brazilian martial arts dance style [Capoeira] was chosen to break down barriers to participation. Over several weeks they learnt set moves and developed their own sequences to perform to the rest of the group."

"Over five days the group worked with two sculptors to turn an image they'd chosen from an earlier dance workshop [Capoeira], into a pair of 12ft high wood and steel figures. To make Attack & React succeed, pupils learned how to scale up the original image as well as cutting, welding and fixing techniques."

"DJ Mixing: Pupils were familiar with this style of music and keen to mix their own sounds. Working with professionals they developed a technical understanding of the decks and mixing and scratching techniques. The sessions linked to Capoeira, providing the soundtrack to the performance."

Bron: Hirst & Robertshaw, 2003.

Om betrokkenheid van deelnemers voor langere tijd te garanderen kunnen programma's volgens Charmaraman en Hall ook mede-eigenaarschap en rollen creëren, waarbij deelnemers bijvoorbeeld mentor worden van de nieuwe aanwas of periodiek betrokken worden in de besluitvorming en evaluatie van het programma om samen met de staf te reflecteren op het programma en mogelijke verbeterpunten. Aan zeer betrokken deelnemers kan ook worden gevraagd om de projectleider te assisteren of op te treden als jeugdvertegenwoordiger van een project, een adviescomité of bestuur (Charmaraman & Hall, 2011, p. 20).

4.2 Rekening houden met externe verplichtingen

Hoewel het aan te raden is om het belang van regelmatige aanwezigheid te benadrukken, is het belangrijk dat programmaleiders en docenten zich bewust zijn van de mate van betrokkenheid die jongeren realistisch gezien kunnen tonen. De verwachtingen ten aanzien van deelname moeten aansluiten op de leeftijd van de deelnemers. Kinderen in de basisschoolleeftijd zijn vaker beschikbaar dan tieners. Tieners zijn aan meer externe factoren en eisen onderhevig. Ze hebben een bijbaan, moeten huiswerk maken of zijn medeverantwoordelijk voor de zorg voor broers en zussen. Daarnaast hebben tieners ook de behoefte om te ontspannen, niks te doen en rond te hangen met vrienden (Weiss, Little & Bouffard, 2005, pp. 25–26). Om die reden moeten de programmadoelen, het niveau, de behoeften, de leeftijd en interesses van de deelnemers al bij het vaststellen van het aanwezigheidsbeleid worden meegenomen. Als de staf vooraf voldoende informatie inwint over de andere verplichtingen van kinderen en tieners, blijven verwachtingen over deelname ook realistisch en haalbaar (Lauver & Little, 2005, pp. 81). Weiss, Little en Bouffard merken op dat voor tieners een ‘lichte dosis’ van een programma voldoende is, zodat ze ruimte en vrijheid ervaren om ook andere opties te verkennen (Weiss, Little & Bouffard, 2005, pp. 25–26). Rimmer benadrukt in dit licht dat het ook na het van start gaan van een programma belangrijk blijft om de behoeften en belangen van de jongeren te integreren in de projectactiviteiten zodat ze blijven, en zich niet heroriënteren en uiteindelijk elders binnenlopen (Rimmer, 2012, p. 345).

Box 4.2:

Doorwerking van inspraak en verwachtingen – Een praktijkvoorbeeld

Uitblijven van inspraak en achterblijvende verwachtingen bij deelnemers van het Rosston school project in Groot-Brittannië

Rimmer deed rond 2009/2010 onderzoek naar drie *community music* projecten in Groot-Brittannië. Een van die projecten vond plaats met 1.000 leerlingen van een middelbare school in Rosston – het Rosston school project.

Na school werden in de klas muziekworkshops van 90 minuten georganiseerd voor groepen van acht tot tien meisjes in de leeftijd van 12 tot 14 jaar. De school is gelegen in een wijk die gekenmerkt wordt door sociale en economische achterstand. De meeste van de deelnemende meisjes konden als serieuze leerlingen worden beschouwd, aangezien zij behoorden tot de hoogst presterende klassen van de school. Hoewel de mogelijkheden om muziek te maken vrij beperkt was voor de leerlingen van Rosston, had de meerderheid van de meisjes reeds ervaring met buitenschoolse muzikeducatie (via andere instellingen of de ouders). De specifieke combinatie van achterstandswijk, serieuze werkhouding en ouderlijke steun maakte dat de deelnemers werden gezien als een bijzondere gemeenschap, waarbij waarschijnlijk sprake was van 'the nicer end' van de leerlingenpopulatie.

Op het moment dat Rimmer zijn onderzoek in het veld begon draaide het project anderhalf jaar. De belangen van de kerngroep van de deelnemende meisjes leek in eerste instantie te corresponderen met de mogelijkheden om muziek te maken zoals deze door de *community music* muzikanten werden aangeboden. Besluiten over de keuze van de nummers en muziekstijlen, werkmethoden en gezamenlijke optredens bleven echter grotendeels in handen van de muzikanten, met instemming van een paar van de deelnemende meisjes. Maar een aantal deelnemers, zoals de dertienjarige Charlotte, merkte het gebrek aan invloed op de besluitvorming duidelijk op:

"They've [community musicians] been planning loads of shows for us...but people have got like, I'm doing a GCSE [exam] in Maths on Tuesday ...I think they were, like, pushing us too far."

Volgens Rimmer had het er alle schijn van dat er in dit geval een verband bestond tussen de sterke gevoelens over het gebrek aan inspraakmogelijkheden en de verwachtingen die gaandeweg het project waren gewekt, een mogelijke samenhang die eveneens door een van de projectleiders werd opgemerkt:

“As the girls’ academic commitments increased and their ability to influence project activities remained limited, attendance levels dropped precisely at the time when the the community musicians were most keen to see the group achieve ‘really polished’ performances.”

Bron: Rimmer, 2012, p. 336.

Uit de literatuur komen de volgende concurrerende factoren naar voren met betrekking tot de aanwezigheid en betrokkenheid van jeugdige deelnemers die in overweging kunnen worden genomen bij het ontwerp van een programma:

– **Overstap naar het voortgezet onderwijs**

De overstap naar, en de eerste studiejaren in het voortgezet onderwijs brengen zowel voor ouders als voor kinderen stress met zich mee. In deze periode is de belastbaarheid van kinderen en jongeren minder groot. De genoemde stress is voornamelijk gerelateerd aan de verhoogde prestatiedruk op het voortgezet onderwijs (Wright, Alaggia & Krygsman, 2014, p. 144).

– **Bijbaantjes**

Hoewel de interesse in programma’s bij tieners niet werkelijk afneemt, keldert deelname meestal wanneer zij de leeftijd van vijftien jaar bereiken. Concurrerende bijbaantjes vormen de grootste bedreiging bij het werken met tieners. Vooral voor jongeren vanaf vijftien jaar zijn financiële vrijheid en onafhankelijkheid belangrijk. Jongeren die afkomstig zijn uit gezinnen met lage inkomens dragen ook vaker bij aan de gezinsslasten (Lauver & Little, 2005, pp. 82–84). Sommige programma’s bieden als tegenwicht een vorm van financiële compensatie. Andere programma’s stellen andere vormen van beloning tegenover aanwezigheid (bijvoorbeeld spaarpunten die in te ruilen zijn voor potloden, snoep of aan de inhoud van het programma gerelateerde voorrechten of privileges, zoals leiderschapskansen of hulp bij het vinden van werk of een stage). Volgens Lauver en Little is er op dit punt wel meer onderzoek nodig (Lauver & Little, 2005, pp. 82–84).

– Zorg voor familie

Weiss, Little en Bouffard noemen naast de vaak reële behoefte om bij te dragen aan het gezinsinkomen andere gezinsverantwoordelijkheden zoals de zorg voor jongere broers en zussen (Weiss, Little & Bouffard, 2005, p.18).

– Kostenplaatje

Ook kosten die verbonden zijn aan deelname, zoals het cursusgeld en de extra kosten die moeten worden gemaakt voor vervoer en versnaperingen kunnen een hindernis vormen voor deelname. Praktische maatregelen, zoals het kosteloos aanbieden van het programma, transportmogelijkheden en versnaperingen kunnen dan de deelname van jongeren aan een programma waarborgen (Weiss, Little & Bouffard, 2005, p. 18; Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006, p. 649).

4.3 Garanderen van emotionele en fysieke veiligheid

Veiligheid op zowel emotioneel als fysiek niveau is van grote invloed op de deelname en blijvende betrokkenheid van jongeren. Gesprekken met deelnemers van het Beacon-project leverden Strobel, Kirshner en O'Donoghue een dieper begrip op van de betekenis die jongeren zelf geven aan veiligheid. Voor sommige jongeren betekende deelname aan de programma's dat ze van de straat waren, weg van dagelijkse bedreigingen die zij ervoeren in hun wijk. Voor anderen draaide veiligheid om het comfort waarmee over gevoelens en persoonlijke problemen kon worden gepraat, of de mate waarin zij het gevoel hadden dat ze hun schild konden laten zakken en gewoon konden relaxen (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, pp. 1695-1696).

Box 4.3:

Garanderen van emotionele en fysieke veiligheid – Een praktijkvoorbeeld

Gevoelens van veiligheid creëren in het Amerikaanse Beacon-project

Het Beacon-project in San Francisco, is speciaal ontworpen om jongeren na schooltijd verrijking te bieden op het gebied van onderwijs, loopbaanontwikkeling, kunst en recreatie, leiderschap en gezondheid. De vijf Beacon-centra zijn gehuisvest in scholen die etnisch zeer diverse populaties bedienen en richten zich op het bereiken van risicojongeren, afkomstig uit migrantenfamilies en de arme stadswijken. Elk Beacon-centrum werkt daartoe samen met een wijkorganisatie en biedt passende programmering. Deelnemers aan een programma ontmoeten elkaar een tot twee keer per week, verspreid over het jaar.

Het onderzoek van Strobel, Kirshner en O'Donoghue (zie ook box 3.5) biedt inzicht in de wijze waarop volwassen medewerkers die een vergelijkbare achtergrond hebben en/of uit de dezelfde gemeenschap afkomstig zijn, kunnen bijdragen aan de gevoelens van fysieke veiligheid bij de deelnemers. Deze volwassenen helpen de jongeren om zich te bewegen en te navigeren in situaties die in hun ogen onvoorspelbaar of gevaarlijk zijn:

“Most of the staff members here... grew up just like I did on the streets and stuff like that, so they really taught me how to stay out of trouble and stuff”, aldus een middelbare scholier die deelnam aan het project (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1695).

Lauver en Little stellen dat jongeren na verloop van tijd wegblijven als er wordt gepest of bedreigd binnen een programma, ongeacht hoe sympathiek de staf is of hoe boeiend de jongeren het programma vinden (Lauver & Little, 2005, pp. 72-73). En ook Wright en collega's constateren dat onderlinge conflicten tussen jongeren – vanwege een negatieve of arrogante houding jegens elkaar en/of projectstaf – een bedreiging vormen voor programma's (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006, p. 649). In hoofdstuk 6 zal verder worden ingegaan op het creëren van een veilige leeromgeving, positieve groepsdynamiek en *peer*-relaties.

4.4 Ouderbetrokkenheid en steun vanuit de omgeving

In diverse rapporten wordt het belang onderschreven van het betrekken van ouders en familie (Farnum & Schaffer, 1998; Fiske, 1999; Otterbourg, 2000; Bransom et al., 2010; CCSESA, 2010; Huang & Dietel, 2011; Van der Geest, Ranshuysen & Trienekens, 2011; Daamen & Ince, 2014). Ontwikkeling is mede afhankelijk van de praktische, financiële, sociale en emotionele steun die het kind of de jongere ontvangt vanuit zijn omgeving (ouders en directe kring van familie, vrienden en kennissen). Binnen het gezin ligt de basis voor een gezonde ontwikkeling. Kinderen kunnen er veilig verschillende gedragingen en vaardigheden oefenen. Ook leren ze er culturele regels, waarden en normen (Daamen & Ince, 2014, p. 8). Maar andere culturele regels en waarden en/of onvoldoende steun vanuit het eigen sociale netwerk kunnen een remmende factor zijn voor deelname en ontwikkeling, het enthousiasme doen afnemen of zelfs leiden tot afhaken.

Denise Huang en Ronald Dietel (2011) analyseerden verschillende programmaevaluaties. Volgens hen is het belangrijk dat ouderbetrokkenheid ook na de eerste werving en start van het programma een van de centrale programmadoelen blijft.

Sandra Trienekens deed onderzoek naar de muzikeducatieve en sociale effecten van het stadsbrede Rotterdamse Music Matters programma waarin kinderen en jongeren elkaar via muziek ontmoeten. Daarin laat zij onder andere zien hoe betrokkenheid van ouders sociaalaffectieve voordelen biedt; ouders kunnen hun kinderen een 'gevoel van trots' bezorgen. Ook kan de directe betrokkenheid van ouders tijdens een activiteit ervoor zorgen dat leerervaringen in een groter geheel worden gezien. Als een ouder bepaald gedrag sociaal goedkeurt of afkeurt, ligt het erg voor de hand dat het kind dit gedrag ook thuis niet meer, of juist wel laat zien (Trienekens, 2011, p. 49). Ouders kunnen echter ook te betrokken en veeleisend zijn en daarmee de druk op het kind vergroten, het enthousiasme in de kiem smoren en de ontwikkeling van hun kind remmen (Van Hoorik, 2011, p. 20).

Irma van Hoorik komt op basis van een literatuurstudie naar talentontwikkeling bij risicjongeren tot de conclusie dat opvoedingsstijl bepalend is voor de wijze waarop talent wordt gestimuleerd, zich ontwikkelt en tot wasdom komt: "Kinderen van ouders met een hoge sociale status (SES) [*socioeconomic status*] onderscheiden zich door actieve koestering van talenten [meningen en vaardigheden] van hun kinderen en evalueren die ook met hen [*concerted cultivation*]. Ouders met een lage sociaal economische status daarentegen, laten hun kinderen veelal zelf opgroeien [*natural growth*]. Het ene is niet beter dan het andere, maar door meer wisselende ervaringen en mogelijkheden, doen kinderen van ouders met een hoge SES meer (informele) competenties op [zoals teamwork of voor jezelf opkomen] waardoor ze in een betere uitgangspositie verkeren" (Van Hoorik 2011, p. 25).

Daamen en Ince rapporteren over gezinsgerichte programma's, ofwel programma's voor ouders of ouders en kinderen samen, die zijn bedoeld om positieve ontwikkeling bij kinderen te bevorderen. Dergelijke programma's vertrekken vanuit de gedachte dat – met name in het geval van achterstandskinderen – zowel de kennis en de vaardigheden, als het gedrag en de attitudes van ouders, in positieve zin beïnvloed kunnen worden. Gezinsgerichte programma's kunnen een rol spelen bij het vergroten van ouderlijke betrokkenheid en steun, en in het verlengde daarvan, bij de ontwikkeling van het kind. Daamen en Ince: "Gezinsgerichte programma's voor ontwikkelingsstimulering kunnen bijdragen aan de positieve ontwikkeling van kinderen door te werken aan de volgende beschermende factoren: pro-sociale normen (over bijvoorbeeld het belang van lezen en spel), cognitieve vaardigheden, binding tussen ouder en kind (door te werken aan de moeder-kindinteractie), kansen voor betrokkenheid (betrokkenheid bij activiteiten met moeder samen), erkenning en waardering (moeder leert erkenning en waardering tonen voor positief gedrag) en schoolmotivatie (het kind leert vaardigheden om het beter te doen op school waardoor hij of zij met meer plezier naar school zal gaan)" (Daamen & Ince, 2014, p. 18).

De programma's die zich richten op gezinsgerichte ontwikkelingsstimulering lijken raakvlakken te vertonen met een Cultuurwerkplaats programma zoals 'Ik droomde', waar zowel kinderen als ouders deelnemer zijn.

De programma's waar Daamen en Ince over rapporteren richten zich echter hoofdzakelijk op het voorkomen van onderwijsachterstanden bij leerlingen in de voor- en voerschoolse leeftijdsperiode (0-6 jaar) (Daamen & Ince, 2014, p.18), terwijl de deelnemers aan 'Ik droomde' tot hogere leeftijdscategorieën behoren.

Box 4.4:

**Positieve doorwerking van buitenschoolse kunst-
educatie op de relatie tussen ouder en kind
– Een praktijkvoorbeeld**

Nieuwe verbindingen tussen ouder en kind in het Britse SingUp-programma

Het buitenschoolse SingUp-programma in Groot-Brittannië wil elk kind de kans te geven om te zingen en de eigen zangvaardigheden en performance skills te ontwikkelen. Zingen wordt door de organisatie gezien als een doel op zich en als een manier om levens te veranderen en sterkere gemeenschappen te bouwen (zie ook box 3.1 en box 3.2).

Hampshire en Matthijsse stellen op basis van hun onderzoek naar drie SingUp gemeenschappen (SingUp Dales, Parktown en Middlemoor) vast dat de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden en talenten door deelname aan buitenschoolse programma's aanleiding kan zijn voor het (opnieuw) opwekken van de belangstelling in, of doen toenemen van de betrokkenheid van ouders/opvoeders bij de verrichtingen van hun kinderen. Uit interviews bleek dat SingUp zowel bij de kinderen als de ouders zorgde voor een toename van het zelfvertrouwen, en dat het programma kinderen ook daadwerkelijk de nodige kansen bood om nieuwe relaties aan te gaan met de ouders.

Een tienjarige deelnemster aan SingUp Parktown:
"Oh [the performance] was good. People complimented me on my singing. [...] At least I'm good at one thing!"

Een moeder van één van de deelnemers aan SingUp Midleemoor:

“They really enjoy it... They’re singing on the way home in the car and stuff and they show us what they’ve done when they come home and practise at home.”

Bron: Hampshire & Matthijsse, 2010, p. 711

De ouderlijke steun die gegenereerd wordt via gezinsgerichte programma's is niet in alle gevallen even groot. Ook binnen deelnemersgroepen zullen zich dus verschillen voordoen. Wanneer het betrekken van ouders niet of nauwelijks lukt, blijft het belangrijk dat anderen zoals projectleider, docent of jongerenwerk bewust instappen om de individuele deelnemers extra te ondersteunen en positief te bevestigen. Trienekens spreekt in dit verband van vangnetvergroterend vermogen; het creëren van een vangnet door het samenbrengen van verschillende betrokken partijen zoals docenten, ouders, sport- en buurtcoaches draagt bij aan het vermogen tot ontwikkeling van kinderen en jongeren (Trienekens, 2011, p. 49).

Ouderparticipatie

Op basis van verschillende bronnen concludeert Van Hoorik dat waar het de niet-cognitieve talentontwikkeling betreft, speciale inzet op ouders in aandachtswijken nodig is (Van Hoorik 2011, pp. 20-21). Lauver en Little laten zien dat frequent contact met ouders bij het afzetten en ophalen van de jongeren, en contact met deelnemers en ouders bij afwezigheid beiden een rol spelen bij het creëren van blijvende betrokkenheid. Het geeft jongeren en ouders het gevoel dat ze gewaardeerd worden en ook gemist worden wanneer ze niet aanwezig zijn (Lauver & Little, 2005, pp. 80). Susan Otterbourg benadrukt dat op dit punt ook de specifieke behoeften van werkende ouders in acht moeten worden genomen. Zaken als plotselinge uitval van lessen en afwezigheid van vervoersmogelijkheden kunnen belemmeringen opleveren (Otterbourg, 2000, pp. 9-10).

Uit het onderzoek van Wright, John, Alaggia en Sheel blijkt dat het enkele feit dat buitenschoolse programma's kinderen 'van de straat' houden, in hoge mate bijdraagt aan de betrokkenheid en commitment van de ouders. Ook blijkt dat ouders naast de supervisie van de staf frequente, tijdige communicatie en programma-informatie waarderen (Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006, p. 649). Zo kan een uitnodiging voor een 'open huis' of een publiek evenement, mits tijdig verstuurd, de ouderparticipatie vergemakkelijken. Huang en Dietel merken daarbij op dat het van belang is om publieke evenementen of ouder-kind momenten zoveel mogelijk in de late middag of de vroege avond aan te bieden, vanwege de continue tijdsdruk waaraan gezinnen worden blootgesteld. Ook is het raadzaam om zowel digitale kanalen (een website) als sociale netwerken te gebruiken om positieve communicatie tussen ouders en personeel te bewerkstelligen. De bijdrage van de ouders aan het programma kan verder worden vergroot door hen actief te betrekken bij een programmacommissie of een evaluatieteam (Huang & Dietel, 2011, p. 11).

Box 4.5:
Aanmoediging van ouderbetrokkenheid
– Een praktijkvoorbeeld

Ouderbetrokkenheid als intrinsiek onderdeel van het Amerikaanse Art Attack! programma

Art Attack! is een buitenschools programma in Florida dat kosteloos kunsteducatieve activiteiten aanbiedt aan 170 risicojongeren en hun gezinnen. Het programma bestaat uit de volgende componenten; een 21 weken durend programma met zaterdagse activiteiten die parallel lopen met de schoolkalender, wekelijkse tutoring en mentoring voor deelnemers aan het zaterdagprogramma, wekelijkse tutoring, mentoring en begeleiding op school en acht weken lang dagkampen in de zomervakantie. Nationale en internationale kunstenaars werken met de kinderen. Soms maakt het programma gebruik van een 'artist in residence'.

Zo was er bijvoorbeeld een toneelschrijver te gast die op basis van lokale verhalen een toneelstuk schreef dat vervolgens in productie ging met lokale acteurs en actrices.

Het curriculum van Art Attack! is breed en omvat onder andere; literatuur, beeldende kunst (tekenen, schilderen en beeldhouwen), muziek, dans, architectuur (als onderdeel van de regionale geschiedenis), esthetiek en kunstkritiek, kunstbeschouwing, publieke optredens en voor de familie voedingsleer en taal. Ook op andere manieren wordt in het programma veel aandacht besteed aan de familiale betrokkenheid. Gezinsleden worden aangetrokken voor vrijwilligerswerk bij regionale publieke manifestaties, bijvoorbeeld als host bij evenementen, als suppoost bij tentoonstellingen van Art Attack!, of als helpende hand bij het in kaart brengen van lokale behoeften. Daarnaast wordt binnen het programma gewerkt aan een schriftelijke geschiedenis van de gemeenschap, waarbij de deelnemende families voortdurend worden geraadpleegd om ervaringen te delen. Op deze manier kunnen ouders een bijdrage leveren die past bij hun eigen planning, voorkeuren en talenten (Otterbourg, 2000, pp. 22-23).

Steun vanuit de gemeenschap

Marlene Farnum en Rebecca Schaffer (1998, p. 13-14) gaan in hun *YouthArts Handbook* in op de rol van de gemeenschap. Uit hun inventarisatie van best practices blijkt onder andere dat succesvolle programma's de leefgemeenschap van de deelnemer erkennen en betrekken bij het programma. Een vorm hiervoor is het organiseren van publieke evenementen waarin de eindproducten van de deelnemers worden gepresenteerd. De jongeren krijgen zo de kans om door publieke erkenning hun zelfvertrouwen te vergroten. Het is volgens deze onderzoekers ook zeker interessant om rolmodellen uit de gemeenschap uit te nodigen. Het programma wordt daarmee betekenisvol voor de gemeenschap en de relatie tussen de deelnemers en de gemeenschap wordt erdoor versterkt (Farnum & Schaffer, 1998, p. 63).

4.5 Bevindingen ten aanzien van blijvende betrokkenheid

Om volledig te kunnen profiteren van de mogelijke positieve effecten van een buitenschools programma, dienen jongeren niet alleen gedurende langere tijd regelmatig deel te nemen, maar is het ook een belangrijke noodzakelijke voorwaarde dat door de initiatiefnemers actief wordt ingezet op blijvende betrokkenheid van de deelnemers. In hoofdstuk 4 zijn de belangrijkste inzichten samengebracht die uit het literatuuronderzoek naar voren kwamen ten aanzien van blijvende betrokkenheid.

Het literatuuronderzoek ten aanzien van blijvende betrokkenheid mondt uit in de volgende reeks van bevindingen:

Communiceren over aanwezigheid, beleid en opbrengsten

- Bij een open en vrijwillig programma is het zaak om deelnemers en hun ouders duidelijk te maken dat aanwezigheid wel degelijk belangrijk is. Een manier om dat te doen is expliciet te communiceren over de minimale deelname die nodig is om positieve resultaten te bereiken.
- Programma's waarvan de deelnemers regelmatig deelnemen, vragen ouders en kinderen vaak een schriftelijke verbintenis aan het programma te maken (inschrijving, verklaring van deelname) met een document dat is afgestemd op de programmadoelen, maken deel uit van een bredere kunsteducatieprogrammering of -aanbod waarin programma's elkaar opvolgen of aanvullen, en zo ontworpen dat zij mede-eigenaarschap, mentorrollen of periodieke betrokkenheid in de besluitvorming van deelnemers weten te creëren.

Rekening houden met externe verplichtingen

- Kinderen in de basisschoolleeftijd zijn vaker beschikbaar dan tieners.
- Bij het ontwerpen van effectieve buitenschoolse programma's voor tieners moet er rekening gehouden worden met andere concurrerende factoren en eisen vanuit de omgeving die een beslag leggen op de vrije tijd van de deelnemers, waaronder de overstap naar het voortgezet onderwijs, het oppakken van bijbaantjes (in gezinnen met lage inkomens vaak vanuit een reële behoefte om bij te dragen aan de gezinslasten) of familieverantwoordelijkheden zoals de zorg voor broers en zussen.

Voor jongeren vanaf vijftien jaar worden financiële vrijheid en onafhankelijkheid belangrijk.

- Tieners blijven betrokken als het programma van hun keuze hen voldoende ruimte en vrijheid laat om andere (concurrerende) activiteiten te verkennen.

Garanderen van fysieke en emotionele veiligheid

- De mate waarin de fysieke en emotionele veiligheid van de deelnemers is gewaarborgd binnen het programma is van grote invloed op (blijvende) deelname en betrokkenheid. Jongeren blijven na verloop van tijd weg wanneer er wordt gepest en bedreigd binnen een programma, wanneer er sprake is van onderlinge conflicten tussen jongeren, of in het geval er sprake is van een leeromgeving waarin het uiten van gevoelens van schaamte, frustratie, kwetsbaarheid en plezier als onveilig worden ervaren.

Activeren van ouderbetrokkenheid en steunende omgeving

- Persoonlijke ontwikkeling binnen het kader van een kunsteducatie programma is mede afhankelijk van de steun die het kind of de jongere ontvangt uit zijn directe omgeving. Het gezin vormt daarvan de kern; de directe betrokkenheid van ouders kan ervoor zorgen dat leerervaringen binnen een groter geheel worden gezien.
- De steun die gegenereerd kan worden vanuit gezinsgerichte programma's is niet in alle gevallen even groot. Wanneer het betrekken van ouders weinig of slecht lukt, blijft het belangrijk dat anderen, zoals de projectleider, docent of jongerenwerker bewust instappen om de individuele deelnemers extra te ondersteunen en positief te bevestigen.
- Succesvolle programma's betrekken de leefgemeenschap van de deelnemers bij het programma, onder andere door het organiseren van publieke evenementen waarin de eindproducten van de deelnemers worden gepresenteerd. Jongeren krijgen zo de kans om door publieke erkenning hun zelfvertrouwen te vergroten.

5 Intrinsieke motivatie

Kinderen en jongeren voelen zich niet aangetrokken tot kunst en kunsteducatie omdat ze slimmer willen worden of meer zelfdiscipline verlangen, maar door het plezier, de emotionele stimulans en de betekenis die kunst kan bieden. Intrinsieke motivatie is een essentieel element in het creëren van blijvende betrokkenheid van kinderen en jongeren én het behalen van positief resultaat. Maar het is onwaarschijnlijk dat deze intrinsieke motivatie optreedt voordat een persoon een aantal eerste positieve ervaringen met kunst en cultuur heeft gehad. In dit hoofdstuk worden niet alleen enkele belangrijke inzichten uit de literatuur bijeen gebracht ten aanzien van de rol die de eerste positieve ervaringen met de kunst kunnen spelen bij het inspireren, stimuleren en enthousiasmeren van deelnemers, maar ook ten aanzien van de bijdrage die andere relevante (f)actoren als *peers*, docenten, succeservaringen en flow kunnen spelen bij het opwekken, vasthouden en versterken van intrinsieke betrokkenheid.

5.1 Creëren van een eerste positieve ervaring

Motivatie is volgens McCarthy en collega's een bijproduct van de aller-eerste introductie en ervaring in de kunst. Bij een positieve eerste ervaring is het waarschijnlijk dat personen positief betrokken raken en willen blijven. Of dit gebeurt hangt af van de mate waarin de eerste ervaring aansluit op de leeftijd, de interesses en de levenservaring van de persoon in kwestie. Kennismaken kan in principe op elke leeftijd, maar ten aanzien van motivatie is het het meest bevorderlijk als de kennismaking al in de vroege jeugd plaatsvindt (McCarthy et al., 2004, pp. 53-56).

Betrokkenheid op emotioneel, mentaal en sociaal niveau stimuleert verdergaande betrokkenheid. In navolging van de positieve psychologie van Kelly en Csikszentmihalyi beschrijven McCarthy en de zijnen hoe de mate waarin een deelnemer mentaal, emotioneel en sociaal betrokken raakt bij een activiteit afhangt van de mate waarin de moeilijkheidsgraad van de activiteit matcht met de vaardigheden van de deelnemer (McCarthy et al., 2004, p. 57).

Een passende en kwalitatief hoogwaardige kunstervaring bezorgt plezier, bevordert het gevoel 'te leven' en stimuleert de verbeelding. Personen die deze ervaring hebben, gaan op zoek naar meer. De intrinsieke baten van kunstdeelname creëren dus niet alleen een positieve houding ten opzichte van de kunst maar ook de motivatie om vaker deel te nemen (McCarthy et al., 2004, pp. 53-65). Wanneer een persoon zijn of haar motivatie voor deelname aan de kunsten internaliseert, beweegt hij of zij van incidentele naar meer frequente en aanhoudende deelname. Het is dan niet langer de vraag of de persoon deelneemt, maar hoe en wanneer.

In de verschillende casestudies van Matarasso (1997) bleek deelname omwille van een diepe voorliefde voor kunst uitzonderlijk. Slechts een paar respondenten spraken van een al langer bestaande ambitie om te schrijven, te acteren of een andere creatieve activiteit die hun belangstelling had gewekt eens op te pakken. Veel vaker waren respondenten aan een project begonnen met een zekere mate van scepsis. Ook waren er deelnemers die teleurstelling wilden voorkomen en daarom op voorhand geen hoge verwachtingen wensten te koesteren over de eventuele opbrengsten van het project of wat zij ermee zouden kunnen bereiken. Maar veel respondenten beschreven ook hoe hun ideeën over kunst en in het bijzonder over hun eigen creatieve vermogens waren veranderd door deelname, wellicht omdat de ervaring vaak relatief nieuw was. Voor een aanzienlijk aantal respondenten leverde het inzicht dat men iets artistieks kon doen wat door andere mensen ook daadwerkelijk werd gewaardeerd een blijvende verandering op. Dergelijke ervaringen konden tenminste keer op keer worden aangetroffen in al zijn casestudieprojecten (Matarasso, 1997, p. 57).

5.2 *Peers en/of docenten als katalysator*

Naast de eerste ervaringen met kunst kunnen nog enkele andere (f)actoren worden aangewezen die persoonlijke, sociale en intellectuele betrokkenheid, intrinsieke motivatie en ontwikkeling van jongeren binnen programma's kunnen versterken zoals peers, docenten, flow- en succeservaringen, plezier en ambitie.

Peers

In de literatuur worden *peers* vaak genoemd als een bepalende factor in de motivatie en participatie van jongeren. Veel tieners nemen deel aan programma's om meer tijd met vrienden te kunnen besteden of nieuwe vrienden te maken. David Hansen en Reed Larson voerden een survey uit naar versterkende factoren in de ontwikkelingsservaring van jongeren die deelnemen aan buitenschoolse georganiseerde activiteiten. Ze analyseerden in totaal 1.822 zelfrapportages van jongeren in de bovenbouw van 19 middelbare scholen in Illinois/Verenigde Staten (Hansen & Larson, 2007, p. 361). De bevindingen van Hansen en Larson suggereren dat *peers* door de jongeren zelf niet geassocieerd worden met hun ontwikkeling. Het kan zelfs zo zijn dat *peers* een enigszins negatief effect hebben op de ontwikkeling en ook een belemmering kunnen vormen voor de betrokkenheid van jongeren bij georganiseerde activiteiten. Desondanks kunnen *peers* een belangrijke rol spelen bij de werving en motivatie voor (eerste en blijvende) deelname. De samenwerking met *peers* kan tevens als katalysator dienen voor de intrinsieke motivatie en de ontwikkeling van de jongeren (Hansen & Larson, 2007, p. 372).

Volgens Strobel, Kirshner en O'Donoghue die onderzoek deden naar het Beacon-project in San Francisco (zie ook box 3.5 en 4.3) maakte de mogelijkheid om samen te zijn en te werken met *peers* het project aantrekkelijk en uniek voor de deelnemers. Zij zagen het project als een veilige plek om samen te werken met verschillende jongeren van verschillende leeftijden en vriendschappen te ontwikkelen. Daarbij moet overigens wel de kanttekening worden geplaatst dat jongeren het liefste samen zijn met leeftijdsgenoten en dat met name bovenbouwers zich minder geboeid en betrokken voelen wanneer er ook onderbouwers en/of basisscholieren aan de programma's meedoen (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, pp. 1692-1694).

Docenten

Zoals eerder uit Vygotsky's sociale ontwikkelingstheorie van optimaal leren binnen de *zone of proximal development* (zpd) bleek, spelen docenten en begeleiders een belangrijke rol bij het uitdagen en dus motiveren van deelnemers aan een buitenschools programma en het bezorgen van een passende kunstervaring.

Volgens David Larson en Kathrin Walker zijn het de docenten en begeleiders die jongeren helpen bij het 'kanaliseren van de betrokkenheid'; begeleiders kunnen jongeren uitdagingen bieden die zijn afgestemd op, en meegroeien met hun capaciteiten, om hen intrinsiek gemotiveerd te houden. Zij spreken in dit verband van jongeren die in hun eigen adaptieve leerproces of *channel of engagement* blijven (Larson & Walker, 2006, p. 265).

5.3 Organiseren van flow, succes, plezier en ambitie

Flow

Mihaly Csikszentmihalyi (1990; 1997), een van de grondleggers van de positieve psychologie die zich heeft toegelegd op het bestuderen van situaties waarin mensen zich gelukkig voelen, verklaart het volledig opgaan van mensen in veeleisende taken vanuit een staat van 'flow'. Het concept 'flow' staat voor een mentale toestand waarin het bewustzijn versmalt en men volledig gefocust is op het succesvol uitvoeren van een bepaalde activiteit (Csikszentmihalyi, 1990, p. 30). Csikszentmihalyi, gebruikt de term tevens als metafoor voor het beleven van een optimale (subjectieve) ervaring waarin sprake is van een optimale balans tussen de moeilijkheidsgraad (*level of challenges*) van een taak en de specifieke kennis of vaardigheden (*level of skills*) waarover men dient te beschikken om deze taak uit te kunnen voeren. Tijdens een flow-ervaring zijn alle gedachten, gevoelens en gedragingen op dezelfde taak gericht, en heeft het bewustzijn alle belangstelling verloren voor andere zaken; buiten het succesvol uitvoeren van de betreffende activiteit of bezigheid is er in een dergelijke geestestoestand geen andere uitdaging meer (Csikszentmihalyi, 1997, pp. 17-34). Mensen die flow ervaren, verlangen na afloop naar herhaling van dat gevoel, en zijn gemotiveerd om zich daar opnieuw voor in te spannen. Flow leidt op die manier tot voortgezet leren.

Succes

Onderzoek laat bovendien zien dat motivatie ontwikkeld kan worden en niet opgevat hoeft te worden als een statisch gegeven.

Door de aandacht in een programma niet op problemen uit het verleden, maar juist op mogelijkheden in het heden te richten (*empowerment*), neemt motivatie toe (Daamen & Ince, 2014, p. 4). Maike Kooijmans pleit er op basis van haar onderzoek naar talentcoaching bij risicojongeren dan ook voor om situaties te creëren waarin jongeren hun prestaties kunnen verbeteren en door succeservaringen flow kunnen beleven. Zo kan talentontwikkeling jongeren motiveren om zich in te spannen, zeker als ze zelf kunnen kiezen aan welke talenten ze werken (Kooijmans, 2009).

Plezier

Het hebben van plezier in de activiteit wordt door Csikszentmihalyi beschouwd als cruciale indicator voor intrinsieke motivatie en diepere psychologische betrokkenheid; in een toestand van flow ervaren mensen tegelijkertijd intrinsieke motivatie, positieve energie, oppperste concentratie, grote opwinding en intens genot (Csikszentmihalyi, 1997, pp. 62–67). Het onderzoek van Hansen en Larson wees onder andere uit dat jongeren gemotiveerd worden door plezier in de activiteit (maar *niet* door het vinden van aansluiting bij peers) hoger scoorden op de ervaren ontwikkeling dan jongeren (Hansen & Larson, 2007, pp. 371–372). Deze onderzoeksresultaten sluiten daarmee volledig aan bij Csikszentmihalyi's motivatietheorie.

Box 5.1:

Plezier en flow in buitenschoolse leeromgevingen – Een praktijkvoorbeeld

It's fun, just fun!

Susan Brice Heath deed de afgelopen decennia uitgebreid etnografisch onderzoek naar leren in buitenschoolse contexten, het jeugdwerk en maatschappelijke organisaties (*community-based organisations*). Ze onderzocht ook veel buitenschoolse leeromgevingen waarin jongeren deelnemen aan intensieve, veeleisende en kwalitatief hoogwaardige kunstproducties of optredens.

Veel van het leren in de kunsten wordt door jonge deelnemers beschreven als ‘spel’. Wanneer onderzoekers vragen stellen zoals ‘Waarom doe je hier aan mee, het lijkt zo veeleisend en complex?’ reageren deelnemers meestal spontaan en enthousiast. Tot deze laatste groep behoort ontegenzeggelijk de volgende deelnemer:

‘It’s fun, just fun; sure, there’s lots of hard work, but we’re all in it together, and at the end there is such a high from having done it, been there, gotten through it and [from] knowing it was really good and other people liked it.”

Bron: Heath, 2004, p. 340.

Ambitie

Hansen en Larson, constateren ten slotte dat er eveneens sprake is van een relatie tussen motivatie op basis van toekomstdoelen en ontwikkelingservaringen; jongeren die deelnemen aan activiteiten om hun toekomstkansen (toegang tot opleiding, carrière) te vergroten, raken ook geïnteresseerd in de ontwikkelingsmogelijkheden van de activiteiten zelf. Daarbij plaatsen Hansen en Larson overigens wel de kanttekening dat ervaring en motivatie ook op elkaar van invloed kunnen zijn (Hansen & Larson, 2007, pp. 371-372).

5.4 Bevindingen ten aanzien van intrinsieke motivatie

Naast extrinsieke motivatie (motivatie die ontstaat vanuit een externe bron) is intrinsieke motivatie (motivatie vanuit de persoon zelf) een essentieel element voor het bewerkstelligen van blijvende betrokkenheid bij kinderen en jongeren die deelnemen aan buitenschoolse programma’s en het behalen van positief resultaat. In hoofdstuk 5 zijn de voornaamste inzichten uit de literatuur bijeen gebracht ten aanzien van de rol die de eerste positieve ervaringen met de kunst en andere relevante (f)actoren als *peers*, docenten, succeservaringen en flow kunnen spelen bij het inspireren, stimuleren en enthousiasmeren van deelnemers.

Het literatuuronderzoek ten aanzien van intrinsieke motivatie resulteert in de volgende bevindingen:

Creëren van een eerste positieve ervaring

- Mensen voelen zich aangetrokken tot de kunsten door de intrinsieke baten zoals het plezier, de emotionele stimulans en de betekenis die de kunst kan bieden.
- Intrinsieke motivatie is onder andere afhankelijk van een eerste positieve ervaring met de kunst. Of dit gebeurt hangt af van de mate waarin de eerste ervaring aansluit op de leeftijd, interesses en levenservaring van de persoon in kwestie. Kennismaken kan in principe op elke leeftijd, maar ten aanzien van motivatie is het het meest bevorderlijk als de kennismaking al in de vroege jeugd plaatsvindt.
- De mate waarin een deelnemer mentaal, emotioneel en sociaal betrokken raakt bij een activiteit hangt af van de mate waarin de moeilijkheidsgraad van de activiteit matcht met de vaardigheden van de deelnemer.

Peers en docenten als katalysator

- *Peers* vormen een belangrijke beweegreden voor eerste deelname. Zij spelen daarnaast een cruciale rol bij het prikkelen van de participatie en intrinsieke motivatie van deelnemers. Samenwerking met *peers* biedt de jongere onder andere de mogelijkheid om nieuwe vriendschappen te ontwikkelen en deelname ook persoonlijk aantrekkelijk en uniek te maken.
- Begeleiders kunnen jongeren helpen om in een zogenaamd 'channel of engagement' te blijven; zij bieden uitdagingen die zijn afgestemd op, en meegroeien met hun capaciteiten om hen intrinsiek gemotiveerd te houden.

Organiseren van flow, succes, plezier en ambitie

- Mensen die flow – een mentale toestand waarin het bewustzijn versmalt en men volledig geconcentreerd is op en opgaat in een bepaalde activiteit of rol – ervaren, verlangen na afloop naar herhaling van dat gevoel en zijn intrinsiek gemotiveerd om zich daar opnieuw voor in te spannen. Flow leidt op die manier tot voortgezet leren.

- Deelnemers kunnen flow beleven door middel van het verbeteren van hun prestaties en daaruit voorkomende succeservaringen.
- Plezier (met *peers*) in activiteiten kan een katalyserende rol spelen bij het opwekken en voeden van intrinsieke motivatie; jongeren die gemotiveerd zijn door plezier in de activiteit (naast het vinden van aansluiting bij *peers*) scoren hoger op de indicator 'ervaren ontwikkeling'.
- Daarenboven is er sprake van een sterk verband tussen intrinsieke motivatie en het nastreven van ambities; jongeren die deelnemen aan activiteiten om hun toekomstkansen (toegang tot opleiding, carrière) te vergroten, raken vaak ook geïnteresseerd in de ontwikkelingsmogelijkheden van de activiteiten zelf.

6 Een betekenisvolle leeromgeving en -ervaring

In verschillende literatuurstudies en programma-evaluaties worden naast sleutelfactoren als intrinsieke motivatie tevens meer specifieke factoren aangewezen die bijdragen aan effectieve en succesvolle deelname en betrokkenheid van jongeren. Daartoe behoren onder andere het stellen van realistische doelen, het aanbrengen van flexibiliteit in het programma, het aansluiten op de beleavingswereld van de deelnemers, het creëren van gevoelens van veiligheid en gemeenschapszin (*sense of belonging*), het vormen van ondersteunende banden met een zorgzame en geëngageerde staf, het creëren van kansen voor leiderschap en co-creatie, het bevorderen van de sociale contacten en teambuilding, en het betrekken van jongeren bij uitdagende inhoudelijke leerervaringen die aansluiten op het eigen niveau (zie bijvoorbeeld Otterbourg, 2000; Lauver & Little, 2005; Weiss, Little & Bouffard, 2005; Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006; Charmaraman & Hall, 2011; Van der Geest, Ranshuysen & Trienekens, 2011). Het merendeel van deze factoren sluit naadloos aan bij de bijzondere eigenschappen van een buitenschoolse leeromgeving zoals die al eerder vanuit het perspectief van de sociaal-culturele leertheorie ter sprake kwamen (zie paragraaf 2.4).

In dit hoofdstuk gaan we er van uit dat de beoogde doelgroep wordt bereikt, kinderen en jongeren binnenlopen en vrijwillig aan een programma deelnemen. We gaan verder in op de wijze waarop de leeromgeving en leerervaring kan worden vormgegeven opdat deze ook betekenisvol is en werkelijk bijdraagt aan de individuele ontwikkeling van de deelnemende jongeren. Met de leertheorie uit hoofdstuk 2 in gedachten en voorbeelden uit verschillende programma-evaluaties worden de belangrijkste bouwstenen voor een betekenisvolle leerervaring uiteengezet. Hoewel afzonderlijk uitgewerkt, zijn de verschillende bouwstenen onderling met elkaar verbonden. De docent heeft in elk van de bouwstenen een actieve rol.

6.1 Artistieke omgeving

Werken vanuit een zekere huisbasis

Het merendeel van de naschoolse programma's opereert vanuit een zekere thuisbasis (zoals een buurthuis) om de deelnemende jongeren aan de hand van speciaal daarvoor ontworpen activiteiten ook de gemeenschap in te sturen. Uit de analyse van Vadeboncoeur blijkt echter dat de locatie van programma's minder doorslaggevend is voor het soort leren dan men op basis van het in hoofdstuk 1 gemaakte onderscheid tussen formeel en non-formeel leren zou mogen verwachten. Buitenschoolse en non-formele vormen van leren kunnen, zo blijkt uit het onderzoek, ook binnen de fysieke structuur van het formele onderwijs uitstekend tot hun recht komen (Vadeboncoeur, 2006, p. 266). Van belang is dat de omgeving functioneel is ingericht en de fysieke veiligheid in acht wordt genomen: dansen doe je op een gladde vloer, bij werken met verf is adequate ventilatie nodig enzovoort (Seidel, Tishman, Winner, Hetland & Palmer, 2009, pp. 42-44).

Werken in een 'echte' omgeving

Volgens Shirley Brice Heath is het bevorderlijk voor het situationele leren (*situative learning*) dat deelnemers in een 'echte' omgeving werken, zodat ze het gevoel krijgen dat ze kunstenaars zijn. Een 'echte' omgeving buiten school biedt ruimte voor specifieke activiteiten waarvoor de benodigde apparatuur en ruimte doorgaans niet op scholen beschikbaar is, zoals het maken van een grote muurschildering of organiseren van een circusvoorstelling. Bovendien is het op 'echte' locaties zoals musea, podia, galeries en werkplaatsen mogelijk om professionele kunstenaars aan het werk te zien (Heath, 2001, p. 15).

Een omgeving die aandoet als een authentieke werkplaats door aanwezigheid van de juiste materialen kan inspirerend en aanmoedigend werken voor de deelnemers. Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland en Patricia Palmer voerden verschillende casestudies en een systematische literatuurstudie uit in het kader van een studie naar de kenmerken van eersteklas kunsteducatie.

Deze onderzoekers stellen op basis van hun onderzoek dat er in ieder geval een centrale plaats moet zijn voor kunst en beeldmateriaal van de activiteiten in de fysieke omgeving. De aanwezigheid van kunst en foto's van deelnemers aan het werk, creëert een uitnodigend gevoel en laat zien dat de gemaakte kunst van deelnemers wordt gewaardeerd. Dit geldt niet alleen voor beeldende kunst, maar ook voor andere disciplines, zoals muziek; het musiceren in een omgeving waar muzikanten zijn en muziek klinkt, wekt dezelfde gevoelens op (Seidel et al., 2009, pp. 43-44).

Creëren van een community of practice

Heath deed jarenlang observatieonderzoek naar buitenschoolse leeromgevingen waarin jongeren deelnemen aan intense, veeleisende en kwalitatief hoogwaardige kunstproducties of optredens. Zij stelt dat er de nodige overeenkomsten bestaan tussen deze leeromgevingen en authentieke werkplaatsen, zoals wetenschappelijke laboratoria en ateliers: Het samenwerken in een gevarieerd team (qua leeftijd en ervaring), het hebben van gedeelde doelen en verantwoordelijkheden, het taalgebruik en het denken binnen dergelijke *communities of practice* vertoont gelijkenissen met het kunstgerelateerd en buitenschools leren (Heath, 2001, p. 11). Dat geldt eveneens voor de wijze waarop het werk zich ontvouwt; het werk is opgedeeld in verschillende fasen in een bepaalde tijdsperiode (*temporal arc*); van planning en voorbereiding, via uitvoering, oefening (*trial-and-error*) en overleg, tot het uiteindelijke hoogtepunt: de publieke presentatie van het eindproduct en de werkprocessen worden ingegeven door constructieve samenwerking en feedback, verbeelding, plezier, precisie en oog voor detail, en esthetische voldoening. Teamleden hebben vaak meerdere rollen, spelen met mogelijke scenario's en hypothetische resultaten en bespreken waar, wanneer en hoe het uiteindelijke werk gepresenteerd zal worden, en vragen stellen, hypothetisch werken en het doen van voorwaardelijke uitspraken (als..., dan...) vormen een natuurlijk onderdeel van het werkproces en het taalgebruik van de deelnemers (Heath, 2001, p. 12).

Verbinding met de wijk en de 'echte' wereld

Het werken in een 'echte' omgeving behelst niet alleen de ruimte waar de kunst gemaakt wordt – het atelier, de werkplaats of het laboratorium – maar ook de connectie met de fysieke omgeving, de verbinding met de wijk en de 'echte' wereld, of interactie met buurtbewoners, broertjes en zusjes, bezoekers en publiek van buitenaf. Zo vond bijvoorbeeld het door Elaine Hirst en Duncan Robertshaw (2003) geëvalueerde Otherwise Creative programma plaats in een cursusgebouw met een inpandige galerie en café – The Point – dat daarmee tevens een op de bewoners van de wijk gerichte publieke functie vervulde. Hirst en Robertshaw zijn overtuigd van de relevantie van zo'n algemeen toegankelijke plek en thuisbasis en beschrijven het als een 'half way house to the real world': "Whilst early work was based at Beckett Road PRU, the project has been further enhanced by delivering activity at darts' base The Point, an open access, purpose designed arts building with a bright, modern architectural feel. With well-equipped workshop spaces, recording and editing facilities as a well as a performance studio, the venue ensures excellent conditions for each activity. Being open to the public with a café and a gallery means that pupils are regularly exposed to 'real world' situations, interacting with staff, visitors and other groups outside the confines of the workshop: a contrast to the educational establishments in which pupils spend the rest of their time" (Hirst & Robertshaw, 2003).

Kortom, The Point vormde voor deze jongeren niet alleen een plek om te ontsnappen en te migreren tussen gerichte activiteiten, maar ook een plek om zichzelf uit te drukken, gedrag te oefenen, levensthema's te communiceren en mensen met elkaar te verbinden. Volgens Hirst en Robertshaw stelde de aanwezigheid van een publieke ruimte de jongeren in staat om nieuw verworven sociale vaardigheden en gedrag in de praktijk te brengen en te oefenen in een openbaar gebouw zonder directe observatie van docenten. Hierdoor werden zij zich beter bewust van hun eigen gedrag en bleken zij uiteindelijk beter in staat om interactie aan te gaan met andere mensen in de gemeenschap.

6.2 Artistieke gemeenschap

Sociale interactie, wederzijds respect en sterke banden

Zowel scholen als jeugdorganisaties geven aan dat de belangrijkste factor in het succes van hun eigen programma's bestaat uit de relatie tussen de deelnemers en de volwassenen die met hen werken (Otterbourg, 2000, p. 7). De onderzoeksliteratuur wijst eveneens op de relatie tussen jongeren en volwassenen als kritisch ingrediënt in de formule voor een betekenisvolle leeromgeving en ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008; Daamen & Ince, 2014). Door sociale interactie en relaties met peers en volwassenen groeien deelnemers op een manier die ze zelf niet kunnen voorzien (Vadeboncoeur, 2006, p. 266).

Succesvolle kunsteducatieve organisaties hebben medewerkers in dienst met uiteenlopende expertise en belangstelling en weten in de eerste maanden van de programmacycclus sterke banden op te bouwen tussen de staf, de deelnemers en nieuwe leden.

Sterke sociale banden en een betekenisvolle relatie tussen deelnemer en volwassene hangen samen met een wederzijds gevoel van waardering en erkenning. Op basis van haar literatuuronderzoek stelt Vadeboncoeur bovendien dat effectieve programma's worden geleid door volwassenen die niet alleen oog hebben voor de problemen van de jongeren, maar ook potentie zien en ervan overtuigd zijn dat jongeren een positieve bijdrage kunnen leveren. Ze zijn consistent en flexibel, tonen passie voor hun werk en zetten zich in om een veilige en positieve omgeving met en voor de jongeren te creëren (Vadeboncoeur, 2006, p. 266). Uit de synthesestudie van Honig en McDonald blijkt eveneens dat programma's die het leren van jongeren positief beïnvloeden, uitgaan van de vermogens en sterke eigenschappen van jongeren en meester-gezelrelaties bij de organisatie van hun activiteiten. Programma's die zich richten op de problemen van jongeren hebben daarentegen regelmatig een versterkend effect op het negatieve zelfbeeld en de vermeende tekortkomingen van de deelnemers (Honig & McDonald, 2005, p. 15). Negatieve interactie tussen staf en deelnemers kan voorts leiden tot een toename van problemen (Daamen & Ince, 2014, p. 23).

Jongeren zelf geven aan medewerkers te waarderen die hartelijk, open, aandachtig en geduldig zijn, humor gebruiken, een band aangaan en zich begripvol en behulpzaam tonen bij het oplossen van problemen (Lauver & Little, 2005, pp. 72-74; Wright, John, Alaggia & Sheel, 2006, p. 649). Het opbouwen van sterke banden gebeurt echter vooral voorafgaand aan, en na afloop van het programma. Strobel, Kirshner en O'Donoghue adviseren daarom om bewust tijd en ruimte in het (naschoolse) programma in te bouwen voor informele *community building* en relatie-management. Ook stellen zij dat het zinvol kan zijn voor de docenten en begeleiders om binnen het programma de nodige 'vrije' momenten te reserveren (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, pp. 1700-1701). Daamen en Ince stellen ten slotte dat het bevorderlijk is voor de positieve interactie tussen staf en deelnemers om het aanbod in kleinschalig verband te organiseren. Interactie verbetert wanneer docenten de deelnemers bij naam kennen, persoonlijk welkom heten, interesse in de verschillende deelnemers kunnen tonen en serieus kunnen luisteren naar hetgeen deelnemers te zeggen hebben (Daamen & Ince, 2014, p. 23).

Groepsdynamiek, peer-relaties en collectieve identiteit

Docenten en begeleiders hebben een bemiddelende rol in de groepsdynamiek en de peer-relaties. Om emotionele betrokkenheid te bereiken is het volgens Seidel en collega's belangrijk dat docenten streven naar een leeromgeving waarin gevoelens van schaamte, frustratie, kwetsbaarheid en plezier als veilig worden ervaren (Seidel et al., 2009, pp. 31-32). Hierbij is het van belang dat de docent inzet op de capaciteiten van de jongeren, het creëren van gedeelde betrokkenheid, uitdagingen en collectieve identiteit. Deelnemers die zichzelf zien als een groep gaan zich daar ook naar gedragen; zij kunnen binnen een groep meer geduld opbrengen voor elkaar, en er is niet alleen meer ruimte voor onderlinge steun, toewijding, zelfbeheersing, maar bijvoorbeeld ook voor het uiten van frustraties (Seidel et al., 2009, pp. 38-39).

Seidel en collega's benadrukken het belang van open communicatie in een groep, omdat dit de kwaliteit van de leerervaring en emotionele veiligheid in de groep verhoogt.

Open communicatie slaat zowel op spreken als luisteren, communicatie tussen jongeren onderling, tussen docent en jongeren, tussen docenten onderling en ten slotte tussen alle betrokkenen en de kunst/kunstwerken zelf. Een sfeer van open communicatie komt tot uiting via een respectvolle en continue dialoog, het stellen van vragen, het inbrengen van ideeën, het overwegen van andermans ideeën, het uiten van gevoelens, het delen van werk, inzetten op positieve feedback en reflectie op zowel proces als product (Seidel et al., 2009, pp. 39-40).

Een manier om dialoog en cohesie tussen de deelnemers aan te moedigen is elke bijeenkomst te starten met een zogenaamde 'check-in', zodat staf en deelnemers globaal weten wat er in de levens van de deelnemers speelt (Charmaraman & Hall, 2011, p. 20-21). Daarnaast is de wijze waarop docenten en begeleiders gedurende de uitvoering van een programma omgaan met strubbelingen van groot belang. Zo draagt bijvoorbeeld binnen het Beacon-project (zie ook box 3.5 en 4.3) de wijze waarop docenten en begeleiders deelnemers de ruimte laten om problemen zelf op te lossen, bij aan de blijvende betrokkenheid, waardering en interesse van de jonge deelnemers; het probleem wordt aangewezen en benoemd, er wordt geluisterd naar beide kanten van het verhaal en er wordt zowel begeleiding als vrijheid geboden bij het vinden van de oplossing (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, pp. 1690-1691).

Mentoren en rolmodellen

Jongeren excelleren in buitenschoolse programma's die gebaseerd zijn op rolmodellen en meester-gezelrelaties (zij-aan-zij leren), wederzijds respect en het voorkomen van falen of negatief resultaat (Honig & McDonald, 2005, p.14). Zorgzame relaties met mentoren blijken een sleutelelement voor succesvolle deelname en positieve uitkomsten (Charmaraman & Hall, 2011, pp. 20-21). Jongeren in achterstandswijken worden vaak gezien als een probleem; zij hebben weinig of geen ervaring met kunsteducatieve en buitenschoolse organisaties die hen als een positieve bron benaderen. Dit heeft tot gevolg dat deze jongeren hun inspiratie graag halen bij anderen die in vergelijkbare buurten en gemeenschappen leven en die zelf een carrière maken in de kunsten (Heath, Soep & Roach, 1998, p.13).

Ze selecteren zelf verschillende leermeesters en mentoren voor uiteenlopende vragen en situaties. Jeugdorganisaties rapporteren dat zij *peers* ook regelmatig zien optreden als mentoren en rolmodellen (McLaughlin, 2000, p. 12).

De deelnemers aan het Beacon-project zagen de beschikbare tijd en ruimte om van volwassen projectmedewerkers te leren als een kritisch onderdeel van hun positieve ervaring. De jongeren beschouwden de medewerkers als rolmodellen en bleven mede betrokken door de 'life skills' die ze al doende van de volwassenen konden leren. Ze benaderden de medewerkers als mentor en vertrouwenspersoon, vroegen advies bij kleine dagelijkse problemen en belangrijke beslissingen over de toekomst.

Box 6.1:

Zij-aan-zij leren – Een praktijkvoorbeeld

Zij-aan-zij leren in het Amerikaanse Beacon-project

De relaties tussen medewerkers en deelnemers binnen het Beacon-project (zie hiervoor ook box 3.5 en 4.3) wijken af van de typische leraar-leerling relatie zoals we die kennen binnen scholen; de interactie tussen medewerkers en deelnemers is informeler en er is meer aandacht voor het persoonlijke leven van de deelnemers. Een deelnemster omschreef die relatie als volgt:

"The [facilitator] that I'm working with right now . . . she's not only like the facilitator or the head person in the group, but then I feel like she's also my mentor. I can be very open with her and she's been very open with me as well" (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1689).

Met name medewerkers die waren opgegroeid in dezelfde buurt of met eenzelfde etnische achtergrond, werden door deelnemers gezien als rolmodellen.

In de beleving van de jongeren ontstonden er door de nieuwe relaties ook weer nieuwe mogelijkheden voor hun eigen toekomst (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1692).

Mentoren kunnen naast vaardigheden ook sociaal en cultureel kapitaal overdragen. Dit kapitaal helpt jongeren ook indirect om deelname aan andere activiteiten zoals werk of school te vergroten. McLaughlin beschrijft hoe mentoren verbindingen kunnen leggen tussen eigen relaties met werkgevers en scholen, en de kwaliteiten van individuele deelnemers. Op deze wijze kunnen zij soms bijdragen aan de opleiding, loopbaan en toekomst van deelnemers. Ook zijn de mentoren een voorbeeld wanneer het gaat om gedrag, kleding, taalgebruik, lichaamstaal en kennis van andere conventies die de drempel tot het verzilveren van dergelijke kansen verlagen (Honig & McDonald, 2005, p. 14).

Verskillende deelnamemogelijkheden, rollen en verantwoordelijkheden

Vadeboncoeur concludeert op basis van een literatuurstudie naar informele leercontexten dat de meeste succesvolle naschoolse maatschappelijke programma's jongeren kansen bieden en aanmoedigen om verschillende rollen en verantwoordelijkheden op zich te nemen en in de praktijk te oefenen. Ze betrekken jongeren door meerdere en gevarieerde deelnamemogelijkheden (*fields of participation*) en zetten in op verschillende vermogens en niveaus van betrokkenheid (Vadeboncoeur, 2006, p. 267). Projectleiders en medewerkers bemiddelen in de activiteiten van de jongeren en scheppen samen, en via onderhandeling, voorwaarden zodat de jongeren nieuwe rollen op zich kunnen nemen en zich kunnen ontwikkelen. Ze worden aangemoedigd en begeleid met behulp van dialoog, onderhandeling, discussie en momenten voor reflectie (Vadeboncoeur, 2006, pp. 266-267).

Box 6.2:**Nieuwe rollen en verantwoordelijkheden ontwikkelen
– Een praktijkvoorbeeld**

Nieuwe rollen oefenen bij de realisatie van een eigen skatepark via HOME/San Francisco

HOME is een maatschappelijke organisatie voor en door jongeren in het San Francisco Bay gebied. Binnen het HOME-programma zijn jongeren zelf bestuurder en organisator. Elk projectjaar begint met een vergadering waarin de deelnemende jongeren en andere leden van de gemeenschap de prioriteiten voor het programma van dat jaar vaststellen. In voorgaande jaren besloten de 'bestuurders en organisatoren' van zo'n planningssessie onder andere tot de realisatie van een skatepark in de buurt, op grond van de gedachte dat de veiligheid van jongeren en hun betrokkenheid bij positieve activiteiten in de buurt zou worden versterkt als de buurt zou beschikken over een veilige en speciale plek voor de jongeren om te kunnen skateboarden – een skatepark dus. De jongeren die het meest geïnteresseerd waren in het skatepark werkten gedurende het gehele projectjaar samen bij het uitwerken van het projectplan, het werven van fondsen en de aanleg van het eerste skatepark in de regio. Jongeren die minder geïnteresseerd waren in de ontwikkeling van het project zelf namen deel aan grote evenementen die aan het project werden gekoppeld, zoals de skatepark-bouwdagen. Weer anderen richtten hun aandacht op andere gemeenschapsprojecten die tijdens dezelfde projectvergadering door de deelnemers tot programma-prioriteit waren verkozen (Honig & McDonald, 2005, p. 11).

Volgens Heath, die onderzoek deed naar maatschappelijk leren, stellen de belofte van de rol en het gevoel deel uit te maken van een gemeenschap van personen met gelijkwaardige rollen jongeren in staat om op een andere manier naar 'leren' te kijken.

In het bedreven raken met een bepaald onderdeel van een programma of een reeks van vaardigheden die samenhangen met het eindproduct of -resultaat krijgen deelnemers de kans om verschillende houdingen aan te nemen (van bescheiden en beschouwend tot betrokken en fysiek actief). De houding van een individu komt niet alleen tot uiting in de mate van betrokkenheid, en in de samenwerking, maar ook in de wijze van observeren. Heath concludeert dat leren binnen de kunsten voor een aanzienlijk deel afhangt van vaardigheden als 'observeren', 'absorberen', 'reflecteren', 'inbeelden' en 'herhalen'.

Van de deelnemers buitenschoolse kunsteducatieve activiteiten wordt niet verwacht dat zij voortdurend demonstratief actief aan het leren zijn. De start is meestal gebaseerd op eerste observatie en weinig participatief of functioneel. Wat in bepaalde situaties gezien zou kunnen worden als afstandelijkheid of afwezigheid wordt in een kunstcontext bovendien gezien als benodigde ruimte, 'denktijd' of 'head space'. Wanneer jongeren over leren in de kunsten spreken, wijzen zij volgens Heath ook herhaaldelijk op het belang van deze ruimte. Ze oriënteren zich op het toekomstige eindproduct (een presentatie, een optreden, een film) met de intentie om deel te kunnen nemen en een bijdrage te kunnen leveren aan de groepsprestatie. Binnen de samenwerking met de andere jongeren wordt uiteindelijk een actieve houding ten opzichte van één of meerdere rollen verwacht. De jongeren zijn vrij om te kijken, alles in zich op te nemen en zelf te beslissen wanneer en hoe ze hun houding veranderen ten aanzien van de eigen rol in het geheel. De productieve cyclus die loopt van voorbereiding tot eindproduct biedt de deelnemende jongeren de ruimte en de tijd om verschillende houdingen aan te nemen (Heath, 2004, pp. 339-340).

De ontwikkelingspsycholoog Richard Halpern wees al enkele jaren eerder op het belang van ruimte: "Low and moderate-income children deserve the same access to enriching organized activities as their more advantaged peers. Yet low-income children, as all children, need space – social as much as physical space – to develop their own thoughts, to daydream and reflect; to dabble and dawdle; to pretend, try on, and rehearse different roles and identities; to learn friendship and to learn how to handle interpersonal conflict; to rest and be quiet; and not least to have fun and take risks of their own design and choosing" (Halpern, 2002, p. 206).

Ook ontwikkelingspsychologen zoals Eccles en Gootman stellen dat de mogelijkheid tot het vervullen van een aanzienlijke rol de ontwikkelingsmogelijkheden van jongeren vergroot, doordat jongeren in een dergelijke rol meer verantwoordelijkheid krijgen (Hansen & Larson, 2007, p. 372). Jongeren kunnen op die manier een grotere bijdrage leveren aan de uitvoering van de programma-activiteiten, zijn er meer onderdeel van en hebben zodoende meer kans om er van te leren. De studie van Hansen en Larson naar versterkende factoren in de ontwikkeling van deelnemers aan georganiseerde jeugdactiviteiten bevestigt de veronderstelling dat de mogelijkheid van een aanzienlijke rol de ontwikkeling van deelnemende jongeren ten goede komt. Maar Hansen en Larson constateerden eveneens dat het hebben van een dergelijke rol herhaaldelijk werd geassocieerd met negatieve ervaringen. Meer verantwoordelijkheid brengt ook een groter potentieel aan negatieve ervaringen met zich mee. Dat wil echter niet zeggen dat negatieve ervaringen onvermijdelijk leiden tot negatieve uitkomsten op de lange termijn. Mede op basis van eerdere studies komen zij tot de conclusie dat de confrontatie met obstakels en uitdagingen binnen een programma ook kan worden gezien als een onderdeel van het ontwikkelingsproces. Sommige jongeren stellen inderdaad dat hun negatieve ervaringen bij jeugdprogramma's hen persoonlijk deed groeien (Hansen & Larson, 2007, p. 372).

Samenwerking met peers

Het inzetten op verschillende rollen en mede-eigenaarschap betekent dat er tevens onderling samengewerkt moet worden. Het besef dat de verschillende rollen in de gemeenschap elkaar aanvullen en dat de rol die de jongere daarin inneemt ertoe doet, draagt bij aan de motivatie om nog meer te leren en samen te werken (Honig & McDonald, 2005, p. 15). In het toewerken naar een gezamenlijk eindresultaat kunnen deelnemers elkaar aanvullen en van elkaar leren. In de verschillende Beaconprojecten bleken juist de door samenwerking verworven vaardigheden, zoals het communiceren, het leren luisteren en het verwerken van andere meningen, essentieel om de doelstellingen en het gezamenlijke resultaat te kunnen behalen (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1694).

Box 6.3:**Leren door middel van samenwerking met peers****– Een praktijkvoorbeeld**

Leren omgaan met uiteenlopende standpunten en denkbeelden in het Amerikaanse Beacon-project

Een van de jongeren die binnen het Beacon-project (zie hier-voor ook box 3.5, 4.3 en 6.1) deelnam aan een door jongeren aangestuurde web-campagne verwoordde zijn/haar enthousiasme voor de (eerste) ervaring en het leren omgaan met uiteenlopende standpunten en denkbeelden in het team als volgt:

“There’s also the teamwork element that you don’t really get at school [agreement from other students] ... It’s just hearing opinions and to keep in mind like ‘I statements’ and saying ‘this is my opinion,’ not how it is. It’s great to see ... how many different opinions you can get on [an issue] ... it’s good to keep ... in mind those different perspectives from different parts of people” (Strobel, Kirshner & O’Donoghue, 2008, p. 1697).“

Daamen en Ince stellen eveneens dat kinderen en jongeren leren hoe ze positieve relaties met leeftijdsgenoten kunnen opbouwen door oefening in samenwerken. Al doende oefenen ze met luisteren, beleefd zijn, afspraken maken en het oplossen van conflicten (Daamen & Ince, 2014, p. 23). Volgens Trienekens wijzen jongeren er zelf ook op dat ze door middel van onderling samenwerken leren om: respectvol met elkaar om te gaan, elkaars talenten te gebruiken, een goede sfeer te creëren en tot slot positieve feedback te geven en ontvangen. Op basis van dit gegeven stelt Trienekens dat *peer learning* behalve een nuttige werkvorm ook een voorwaarde is voor sociale vorming. In de context van de onderzochte Music Matters programma’s adviseert Trienekens overigens wel om de werkvorm op voorhand goed in te bedden in het ontwerp van de programma’s (Trienekens, 2011, p. 46).

Door de verschillende kwaliteiten en expertise in een groep kunnen *peers* elkaar begeleiden en ondersteunen in de uitvoering van verschillende taken. Heath spreekt in dit verband van '*turnover teaching*', waarbij meer ervaren deelnemers specifieke kennis en vaardigheden overdragen aan de minder ervaren deelnemers of nieuwkomers (Heath, 2001, p. 13). Deze werkvorm refereert aan de nieuwkomer-expert structuur zoals beschreven in de socio-culturele leertheorie in hoofdstuk 2.

Volgens Heath maakt *turnover teaching* bij kunstorganisaties op een heel natuurlijke wijze onderdeel uit van het werken met groepen jongeren. De wat oudere teamleden helpen de jongere teamleden leren door hen bekend te maken met de benodigde kennis en vaardigheden: "A month of Saturday-morning classes in June features a fourteen year-old leading introductory workshops on improvisation; three years ago he began coming to these classes. Those who like his classes move to more focused, demanding participation four days a week. For the rest of the year, they work in a theater group made up of experts and novices and led by a young woman of twenty who has been around the organization since she was seven years old. Brainstorming by a group of early teens about what it means to be of Vietnamese heritage sparks an exploration of the stories and art of Vietnam veterans, both American and Vietnamese. The teens who initiated the interest among others at their arts center lead planning for an exhibition of art created in response to the words and pictures of the veterans. Leadership moves collaboratively and often works collectively, while individuals also step out to display their talents and help others learn" (Heath, 2001, p. 13).

6.3 Artistiek proces en product

Een buitenschoolse kunsteducatieve leeromgeving biedt jongeren de mogelijkheid om direct betrokken te zijn bij de kunstenaar en de kunstpraktijk (Otterbourg, 2000, p. 7). De setting leent daarom meer voor praktijkgericht en authentiek kunstleren dan het maken van kunst op school.

In de buitenschoolse kunsteducatieve leeromgeving kunnen artistieke processen aangaan die gelijk zijn aan de wijze waarop kunstenaars en kunstprofessionals in hun dagelijkse praktijk betekenis geven (zie bijvoorbeeld Heath, 2004; Seidel et al., 2009; Trienekens, 2011).

Oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen

Folkert Haanstra hield in zijn oratie *De Hollandse Schoolkunst* (2001) een pleidooi voor authentieke kunsteducatie, waarbij authentiek onderwijs staat voor onderwijs dat inhoudelijk is georiënteerd op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, ruimte laat voor persoonlijke stellingname en aandacht schenkt aan eigen interesses en behoeften. Die oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen is volgens hem van belang om betrokkenheid en motivatie te bevorderen en om voorkennis bij leerlingen te activeren waarop voortgebouwd kan worden. Daarbij gaat het er ook vooral om “dat de inhoudelijke thema’s en de stijlen en uitingsvormen die leerlingen zelf van belang achten en buiten de school beoefenen, een plaats krijgen” (Haanstra, 2011, p. 13). Haanstra richt zich met deze oproep nadrukkelijk op een binnenschoolse leeromgeving. Maar het onderzoek dat sindsdien door hem op dit vlak is verricht biedt eveneens de nodige aanknopingspunten voor het inrichten van relevante buitenschoolse kunsteducatieprogramma’s. Zo laat zijn onderzoek duidelijk zien dat er in het binnenschoolse aanbod een kloof bestaat tussen de opvattingen van docenten over kunst en cultuur en de leefwereld van jongeren waarin populaire beeldcultuur en diverse andere culturele referenties een belangrijke rol spelen. Leerlingen blijken zich terdege bewust te zijn van de normen en criteria van ‘schoolkunst’ en brengen de eigen voorkeuren daardoor minder makkelijk naar voren (Haanstra 2011, pp. 13-14). Kunsteducatieve programma’s die niet op school maar in de wijk, en daarmee in een levensechte context plaatsvinden, bieden wat dit betreft de nodige kansen om dichterbij de voorkeuren van de jongeren zelf te komen en aan te sluiten op hun leefwereld.

Ook Nelleke van der Geest stelt dat het idioom van de talenten en de doelgroepen centraal moet staan en niet dat van de docent kunstenaar.

Zij komt op basis van een onderzoek naar de toepassingen van drie innovatieve praktijken bij het Rotterdamse muziekcentrum Music Matters tot de conclusie dat er sprake moet zijn van respect voor de muziekpraktijk en de beleving van kinderen en jongeren, alvorens talenten kunnen worden ontwikkeld en grenzen verlegd (Van der Geest, 2011, p. 30).

De kunstenaar als rolmodel

De docent vervult een functie als rolmodel voor de deelnemers. Hij of zij vertolkt de leefwereld van de kunstenaar en staat model voor artistieke processen, onderzoek en experiment. In de functie van rolmodel kan een docent deelnemers bereiken en inspireren om zelf hogere doelen te stellen. De geloofwaardigheid en authenticiteit van de docent is hierbij doorslaggevend (Seidel et al., 2009, pp. 34-35).

Box 6.4:

De kunstenaar als rolmodel – Praktijkvoorbeeld I

De professionele breakdancer als rolmodel voor discipline en succes bij Arts Corps Seattle

Arts Corps is de grootste non-profit instelling voor kunsteducatie in de omgeving van Seattle. De instelling werd in 2000 opgericht in een periode waarin op veel scholen de aandacht voor kunst in het curriculum verminderde of verdween. Arts Corps is gestoeld op de gedachte dat niet alleen bevoorrechte jongeren, maar alle jongeren van 5 tot 19 jaar toegang zouden moeten hebben tot hoogwaardige kunsteducatie. Van hieruit biedt de instelling jongeren uit arme gezinnen gratis kunstlessen en creatieve ervaringen aan, op school en bij de maatschappelijke instellingen in de wijken.

Kenmerkend voor Arts Corps is dat professionele kunstenaars verschillende kunstvormen en disciplines doceren. De kunstenaars voorzien de jongeren van krachtige leerervaringen. Ze zijn het voorbeeld van een creatieve geest, met bepaalde specifieke gewoonten en gebruiken en hebben doorgaans een grote invloed op de jongeren met wie ze werken. Arts Corps weet met dit concept enkele duizenden deelnemers per jaar te bereiken (Seidel et al., 2009, p. 99).

Jerome Aparis, een lokale professionele breakdancer, geeft voor het Arts Corps Seattle les aan een groep middelbare scholieren. Als leraar is de breakdancer geduldig en hartelijk, maar tegelijkertijd veeleisend. De jonge leerlingen zijn namelijk op een leeftijd dat voorbeelden van discipline en succes bijzonder belangrijk zijn. Als kunstenaar werkt Jerome hard en gedisciplineerd om zichzelf steeds verder te brengen. Zeker voor een drieëntwintig jarige breakdancer zijn Jerome's successen indrukwekkend. Jerome reist veel en treedt op voor zijn werk als lid van de 'Massive Monkees crew' bij breakdance evenementen over de hele wereld. Jerome probeert zijn lesverplichtingen zo min mogelijk door zijn professionele verantwoordelijkheden te laten verstoren, maar dit is niet altijd mogelijk. Toch hebben de medewerkers van Arts Corps en hijzelf het gevoel dat zijn professionele werk – en de ernst waarmee hij omgaat met zijn commitments en zijn eigen training en voorbereiding – een belangrijk aspect is van wat hij zijn leerlingen leert (Seidel et al., 2009, pp. 34-35).

Box 6.5:**De kunstenaar als rolmodel – Praktijkvoorbeeld I I**

Authentiek leren van docent-kunstenaars bij Urban Word nyc

Urban Word nyc is opgericht in 1999. Het programma wil jongeren een veilige, dynamische en uitdagende plek bieden waar zij – via het geschreven en gesproken woord – hun stem kunnen ontdekken en gebruiken om standpunten uit te drukken, hun gevoel van eigenwaarde te versterken en betrokken te worden bij sociaal-politieke kwesties die hen direct aangaan. Het binnen- en buitenschoolse programma is gratis en vindt zijn weg naar meer dan 15.000 middelbare scholieren in alle stedelijke regio's van New York. De verschillende workshops van de organisatie richten zich in het bijzonder op het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, betrokkenheid bij het eigen leren, kritisch denken en leiderschap (Seidel et al., 2009, p.103).

Wat docent-kunstenaars binnen Urban Word nyc doen en overbrengen moet in overeenstemming zijn met hun waarden en hun integriteit, ofwel met wie ze zijn als persoon. Volgens Michael Cirelli, directeur van Urban Word nyc, hebben jongeren doorgaans een goede neus voor het ontbreken van authenticiteit ('kids can sniff it out'). Cirelli geeft zijn docent-kunstenaars daarom altijd de volgende opdracht mee: "I tell teachers, 'Do you first.' In other words, teachers must be authentic in how and what they teach" (Seidel et al., 2009, pp. 34-35).

Leren binnen een artistiek proces: onderzoeken, risico's nemen en oplossingen bedenken

De kunstenaar toont vakmanschap maar is als docent toegankelijk en beschikbaar voor individuele deelnemers. In veel programma's werkt de kunstenaar samen met de jongeren (zij-aan-zij), monitort hij het proces en ondersteunt hij waar nodig (sociale steigerbouw) (Seidel et al., 2009, pp. 35-36).

Maar kunstenaars werken en leren zelf voornamelijk proefondervindelijk en zijn bereid tot het nemen van risico's. Variabelen en omstandigheden die het resultaat kunnen beïnvloeden spelen een centrale rol in het maakproces van de kunstenaar. Het leren aan de zijde van een kunstenaar heeft daardoor altijd een incidenteel karakter.

Een belangrijke voorwaarde voor incidenteel leren is volgens Heath het anticiperen op echte problemen, die ook om echte oplossingen vragen (Heath, 2004, p. 340). Aan die voorwaarde lijkt binnen een kunsteducatieve leeromgeving als vanzelf te worden voldaan. De data uit verschillende studies van Catterall wijzen tenminste consequent op de mogelijkheid die het werken in de kunsten biedt om incidenteel te leren. Heath, Soep en Roach die gedurende tien jaar onderzoek deden naar buitenschoolse jeugdorganisaties in achterstandswijken, stellen eveneens vast dat kunstprogramma's een effectieve leeromgeving bieden omdat ze binnen een veilige ruimte uitdagen tot het nemen van risico's. De combinatie van spel en risico en de hoge inzet houden jongeren betrokken en dragen bij aan een actief leerproces. Heath en collega's: "Risk is the key element of the arts - whether stepping out on stage, expressing an 'if-only' idea in poetry, taking up a paint brush or heading out with a camera to capture on film an abstract concept such as freedom. Expressiveness, vulnerability and standing out from the crowd as 'different' mark every type of activity characterized by young people as 'risky'" (Heath, Soep, & Roach, 1998, p. 13). In het onderzoeken en toewerken naar een artistiek product zijn docent en deelnemers van elkaar afhankelijk en creatief betrokken. Ze kunnen het werk alleen gezamenlijk afronden. Alle aanwezigen zijn dus aan het leren, ook de docent (Seidel et al., 2009, pp. 35-36).

Tijd en ruimte

Seidel en collega's stellen dat er voldoende tijd en ruimte moet worden geboden voor het maken van authentiek artistiek werk, opdat de deelnemers een project kunnen afronden met het gevoel dat het ook echt af is. Tijd is een belangrijke voorwaarde voor artistieke ontwikkeling en leren. Groei komt voort uit oefening in de praktijk, herhaling en het sociale kapitaal dat het doorlopen van een volledige artistieke cyclus genereert.

Van het maken, delen van en reflecteren op eigen werk. Tijd staat docenten en deelnemers toe om groot te denken, te onderzoeken en aan te passen, oplossingen te bedenken en bepaalde artistieke keuzes te herzien. Tijd en ruimte dragen voorts bij aan alle afzonderlijke elementen van programma's. De duur van het programma, de afzonderlijke sessies en de mate van tijdsdruk zijn van invloed op de ontwikkeling van de jongeren en de diepgang van hun werk. Naarmate er meer tijd beschikbaar is, krijgen docenten meer vat op de interesses, waarden en ambities van de deelnemers zelf en ontstaat er tevens meer ruimte voor sociale interactie, gedeelde ervaringen en de ontwikkeling van sterke banden tussen deelnemers en docenten onderling, wat dan weer het resultaat en de leerervaring ten goede komt (Seidel et al., 2009, pp. 44-45).

De deelnemer als mede-eigenaar, kunstenaar en co-creator

Nelleke van der Geest constateert op basis van het onderzoek voor Music Matters dat het zorgdragen voor afwisseling in de aangeboden werkvormen en het actief inzetten op eigenaarschap belangrijke voorwaarden zijn voor een goede leeromgeving. Van der Geest baseert zich hier onder andere op het '*creative learning*'-concept dat afkomstig is uit de muziekeducatie. Ze citeert daarbij Broekman: "*Creative learning* is een type leerervaring dat ontstaat als er een samenwerkingsrelatie wordt gerealiseerd tussen jongeren, onderwijzers en creatieve professionals. Co-eigenaarschap ontstaat door wederzijdse kwetsbaarheid en gemeenschappelijke compositie. Het vraagt om creatieve samenwerking waarin ook de deelnemers inbreng hebben en (in toenemende mate) leren verantwoordelijkheid te nemen voor het muzikale product. De gebruikte bronnen worden niet uitsluitend door de muzikaal begeleider bepaald en ingebracht maar ook door de deelnemers. Co-eigenaarschap impliceert een andere artistieke visie." (Broekman via Van der Geest, 2011, p. 27).

Volgens Trienekens is het belangrijk dat niet de klassieke uitleg, maar de leeruitdaging van de deelnemer centraal staat. In het uitdagen van de deelnemer wordt er met name gefocust op produceren in plaats van reproduceren.

Ook betekent actief inzetten op eigenaarschap bij deelnemers dat er sprake is van meer dan alleen het bijwonen van de lessen of bijeenkomsten. De cultuursocioloog Jan Vranken en zijn collega's omschrijven dit eerder als het verschil tussen 'deelnemen' en 'deelhebben' (Vranken et al. via Trienekens, 2011, p. 47). Deelnemen is de passieve invalshoek: de jongere komt, neemt deel en vertrekt. Hij is geen eigenaar van het programma. Bij deelhebben ligt de focus op algehele participatie, die start al in de planning en voorbereiding. De jongere is een symbolische of een echte co-eigenaar van het programma (Trienekens, 2011, pp. 47-48).

Jongeren leren naar gelang de rol hen wordt aangeboden wat het is om bijvoorbeeld kunstenaar, danser of schrijver te zijn. Ze leren welke verantwoordelijkheid een dergelijke rol met zich meebrengt. Naast de begeleidende kunstenaar functioneren ook meer ervaren *peers* als docent en rolmodel. Ze bemiddelen in het spel en de ervaring van beginnende deelnemers, die door middel van observatie, imitatie en experiment werken aan een unieke prestatie en eigen identiteit. (Vadeboncoeur, 2006, p. 267).

Jongeren die participeren in een kunstgerelateerde leeromgeving gaan zichzelf ook al snel zien als kunstenaars. Docerende kunstenaars bevestigen het gebruik van het etiket 'kunstenaar' in hun lespraktijk door het gebruik van zinsneden als: 'Nu, als kunstenaars doen we...', of 'Wij kunstenaars weten...'. En hoewel het specifieke etiket dat gebruikt wordt kan variëren (danser, acteur, schilder of filmmaker), brengt deze nieuwe (via zelf-etikettering tot stand gekomen) identiteit een extra bereidheid met zich mee om buiten school te leren, informatie op te nemen en zich te verbinden aan de regels van de 'artistieke gemeenschap' (Heath, 2004, p. 339).

Box 6.6:**De deelnemer als kunstenaar – Een praktijkvoorbeeld**

Kunstenaars die deelnemers benaderen als beginnende kunstenaars in het Amerikaanse Appalshop youth program

Appalshop is een centrum voor multimedia, kunst en cultuur in Whitesburg, Kentucky dat zich richt op effectieve manieren om media te gebruiken bij het aanpakken van complexe problemen van jongeren in de zuidelijke Appalachen regio. Het centrum werd in 1969 opgericht als onderdeel van het Amerikaanse War on Poverty programma en groeide uit tot een non-profit organisatie in 1971. Het Appalachian Media Institute (AMI), een mediaproject van Appalshop, werd in 1988 opgericht. Het project fungeert als een mediaopleiding waarin jongeren met behulp van de technologische en artistieke middelen van Appalshop leren hoe ze nieuwe mediavaardigheden kunnen gebruiken om kritische vragen over zichzelf en hun gemeenschap te stellen. Binnen het programma is tevens ruimte voor dialoog met de gemeenschap over het beeld dat daar heerst over de jongeren. Deelnemende jongeren leren kritisch denken en krijgen vaardigheden aangereikt waarmee ze kunnen werken aan een duurzame toekomst (Seidel et al. 2009, p. 99).

Elizabeth Barrett, Tom Hansell en Herb E. Smith zijn alle drie zeer ervaren documentairemakers die tevens fungeren als mentoren voor deelnemers aan het jeugdprogramma Appalshop. Ze hebben alle drie uitgebreid nagedacht over hun rol en verantwoordelijkheden als mentor, en delen de overtuiging dat de deelnemers beginnende kunstenaars zijn die werken aan hun eigen projecten. Als mentor proberen ze beschikbaar te zijn om problemen van jonge filmmakers te bespreken en technische ervaring te delen, en bemoeien zij zich verder niet met de artistieke beslissingen van de deelnemers.

Ze behandelen deze jongeren zoals ze elke andere collega zouden behandelen – met volledig respect voor hun artistieke proces en het belang van eigendom over eigen werk (Seidel et al., 2009, p. 33). Dat de documentairemakers-mentoren met deze werkwijze de juiste snaar weten te raken bij de doelgroep valt duidelijk op te maken uit de volgende uitspraak van een oud-deelnemer aan het Appalshop programma:

“They were all just instant role models, life changing. They were all just bigger than life to all of us. So many of the kids came out of the program wanting to be filmmakers... Just having the filmmakers come down and give critiques on the work and show interest and take time from their day and all of that just added to this whole positive experience, I think. And just feeling welcomed at Appalshop, not feeling like a token program or something” (Seidel et al., 2009, p. 33).

Eigenaarschap van het leerproces

Een rol of persoonlijk aandeel in het eindresultaat draagt ook bij aan diepe betrokkenheid en eigenaarschap van het leerproces. Hierdoor hebben deelnemers veel invloed op hun eigen werk en is er een hoge mate van eigen inbreng, gedachten en ervaringen. Tijdens het werken aan een (eigen onderdeel binnen een) gezamenlijk project moeten deelnemers zelf beslissingen nemen, verbanden leggen en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen artistieke keuzes (Seidel et al., 2009, p. 33). De persoonlijke rol, het aandeel en de tussentijdse successen zijn van invloed op de verschillende cycli van planning, uitvoering en evaluatie en worden daardoor als bijzonder betekenisvol ervaren (Honig & McDonald, 2005, p. 12).

Box 6.7:**Deelnemers eigenaar maken van het leerproces****– Een praktijkvoorbeeld**

Versterking van gevoelens van eigenaarschap en eigenwaarde bij de deelnemers van het Engelse Otherwise Creative programma

Het Otherwise Creative programma van Doncaster Community Arts (darts), een maatschappelijke kunstorganisatie in Doncaster/South Yorkshire, is bedoeld voor jongeren die buiten het reguliere onderwijs vallen vanwege mentale beperkingen of achterstanden, of daarvan uitgesloten zijn als gevolg van sociale, emotionele, psychologische en gedragsproblemen. Het programma zet participatieve kunstprojecten en creativiteit in om het zelfvertrouwen van de deelnemers te vergroten en de afstand tot leren te verkleinen (<http://www.thepoint.org.uk/>). Er wordt in de programma's toegewerkt naar een concreet eindresultaat.

Elaine Hirst en Duncan Robertshaw deden in 2001 en 2002 onderzoek naar de effecten van het Otherwise Creative programma. Zij stelden op basis van observaties en interviews vast dat het programma sterke gevoelens van eigenaarschap en trots over het eindresultaat teweegbracht bij de deelnemers. "There was a strong sense of ownership and pride in the product, particularly from pupils at JASP and YPC as they took products back to their PRUs [Pupil Referral Units] and shared them (or not!) with other pupils. This pride in the product transferred to other work back at the centre. Some pupils wanted to draft and re-draft work and were willing to spend time improving presentation. One young person cited as her success the fact that a whole block of activity was based on what she suggested they could do. It was a particular achievement for her as she thought that girls should work with tools and produce 'big work'", aldus de onderzoekers (Hirst & Robertshaw, 2003).

Zelfgestuurd leren

Bij een hoge mate van eigen inbreng kunnen de deelnemers zelf leren door te ontdekken, te onderzoeken en te ervaren. Edward Fiske onderstreept in *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* de mogelijkheid van zelfgestuurd leren in een kunstcontext. Zelfgestuurd leren ontstaat als de deelnemer intrinsiek gemotiveerd is en leert omwille van de leerervaring zelf. De deelnemer geeft zich over aan de ervaring, monitort zijn eigen proces en onderwerpt zichzelf aan zelfkritiek. Er is ruimte voor onderzoek, het nemen van risico en het maken van fouten. Een dergelijk open en zelfgestuurd leerproces draagt bij aan zelfregulatie, doorzettingsvermogen en de eigen identiteit (Fiske, 1999, p.14).

Box 6.8:

Zelfgestuurd leren – Een praktijkvoorbeeld

Positieve ervaringen met ontdekkend leren en het creëren van eigenaarschap bij de deelnemers van Studio in a School in New York

Studio in a School is een New Yorkse maatschappelijke organisatie die kunsteducatieve programma's verzorgt voor scholen in alle stadsregio's. De organisatie werd in de jaren zeventig opgericht als reactie op de financiële crisis en de drastische reducties op het budget voor kunsteducatie op openbare scholen. De programma's van Studio in a School zijn bedoeld om deelnemers te leren zich uit te drukken door middel van beeldende kunst, zorgvuldige observatie en het leren aanspreken van de verbeelding. De organisatie brengt de professionele kunstenaar en zijn werkstudio letterlijk binnen de muren van de school; kinderen uit het basis- en het middelbaar onderwijs krijgen les in tekenen, grafiek, schilderen, beeldhouwen, mediatechnologie en 2-D design van professionele kunstenaars die tevens samenwerken met leerkrachten om kunst te koppelen aan andere leervakken (Seidel et al., 2009, p. 102; <http://www.studioinaschool.org/history.html>).

Aline Hill-Reiss, de directeur van de programma's voor Studio in a School, beschrijft de manier waarop ze de kunstenaars in haar programma's vorm ziet geven aan het ontdekkend leren en eigenaarschap van de deelnemers als volgt:

"Inviting students to come along because it's going to be a wonderful journey. You see the kids going at it enthusiastically, making their own discoveries... the artist circulating, being a coach. Not telling them what to do, not making suggestions, but helping them to see possibilities and guiding them in the making of decisions. This kind of guidance, like many forms of mentorship, encourages students to move beyond just 'doing the assignment' and toward taking full responsibility for – owning – their work" (Seidel et al., 2009, p. 33).

Met het oog op effectiviteit wijzen Daamen en Ince op het belang van adequate ondersteuning en feedback van de docent. Ze noemen enkele werkwijzen die daartoe met succes worden ingezet. Zo noemen ze naast 'modeling' (zaken voordoen, hardop denken of bepaalde denkprocessen bespreken) en 'monitoring' (bewaken en bijsturen van leer- en denkprocessen) ook '*scaffolding*' (het 'stutten' van het leerproces door bijvoorbeeld aanwijzingen te geven, een deel van de oplossing te geven, of hardop mee te denken) (Daamen & Ince, 2004, p. 24).

Durlak en collega's wijzen er op dat jongeren goed moeten weten welk doel met een programma wordt nagestreefd en wat van hen als deelnemers verwacht wordt (Durlak & Weissberg 2007; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010). Volgens Honig en McDonald valt eveneens op te maken uit de literatuur dat het belangrijk is dat docenten kenbaar maken waar succesvolle en productieve deelname toe leidt. Wanneer jongeren weten wat deelname oplevert, wat door de organisatie onder succes wordt verstaan en welke stappen nodig zijn om resultaat te halen, kunnen deelnemers hun eigen leerproces sturen.

Zij verwijzen in dit verband onder andere naar scoutinggroepen die scouts met behulp van insignes een middel bieden om hun eigen streven vorm te geven en vooruitgang te meten. Een dergelijk systeem stimuleert jongeren om te leren en bevordert positieve betrokkenheid (Honig & McDonald, 2005, p.16).

Toewerken naar een concreet, uniek en authentiek eindresultaat

Voor veel succesvolle buitenschoolse educatieprogramma's geldt dat de eindproducten uniek en authentiek zijn. De presentatie van het eindproduct en de beoordeling vind vaak op een openbare locatie plaats (opvoering, tentoonstelling, enzovoort) en verloopt daardoor anders dan formele beoordelingsvormen en -processen. Het resultaat is vaak ook niet eenvoudig te beoordelen, omdat er niet alleen sprake is van een hoge mate van eigen inbreng, maar het daarbij ook gaat van de productie van subjectieve betekenis. De vorm van afronding en evaluatie vraagt van de deelnemers bereidheid om zichzelf en hun prestaties publiekelijk te tonen, risico's te nemen en ongebruikelijke of ongewone feedback te ontvangen (Vadeboncoeur, 2006, p. 268).

Toch is het volgens Honig en McDonald raadzaam om in een buitenschoolse kunsteducatieve context toe te werken naar concrete eindproducten die daadwerkelijk in het openbaar gepresenteerd worden, omdat publieke oordeelsvorming een belangrijk onderdeel is van het artistieke proces. Een dergelijk concreet einddoel creëert een omgeving waarin niet alleen wordt verwacht dat jongeren presteren, maar hen ook de nodige begeleiding wordt geboden in dat proces (Honig & McDonald, 2005, p. 13). Wanneer een kunstzinnige uitdaging echt is (in de zin van *pay-off*), nemen jongeren ook eerder deel aan een project, met inbegrip van de mogelijke risico's. Publieke presentatie creëert bij de deelnemers het gevoel dat zij medeverantwoordelijk voor het eindproduct, en daarmee automatisch mede-eigenaar zijn, van het succes of juist het falen van het project.

Box 6.9:**Toewerken naar een concreet eindproduct****– Een praktijkvoorbeeld**

Authenticiteit en publieke overdracht van eindproducten bij het Amerikaanse Youth Radio

Youth Radio werd opgericht in 1992 in Oakland, Californië. Lissa Soep, de onderwijsdirecteur van Youth Radio, werkt samen met jongeren om radioprogramma's te maken over zaken die voor hen van belang zijn. Volgens Soep worden leerervaringen binnen de kunsten krachtiger wanneer projecten het doel hebben om een bepaalde discussie van een kader te voorzien of mensen te helpen om de wereld anders te zien. In haar eigen werk bij Youth Radio uit zich dit in radio-uitzendingen waarin deelnemers kwesties zoals sociale rechtvaardigheid verkennen. De radioprogramma's worden vaak ook op nationaal niveau uitgezonden.

Een goed voorbeeld van waar Youth Radio voor staat vormt een project waarin jongeren uit Oakland een uitzending maakten over het stijgende aantal moorden in de gemeenschap. Het project was gebaseerd op het verhaal van Romeo en Julia en vertaald naar het huidige Oakland. De jongeren wisselden interviews met mensen uit de gemeenschap af met *slam-poetry* teksten die waren geschreven door I-Slice, een 19-jarige dichter. Naast specifieke projecten kunnen volgens Soep ook andere, meer traditionele media- en kunstvormen worden ingezet bij Youth Radio om de wereld op nieuwe manieren te zien. Wat volgens haar steeds voor ogen moet worden gehouden is dat de authenticiteit en publieke overdracht van een project van wezenlijk belang zijn voor het slagen van de leerervaring:

“Students are more able to fully invest themselves in arts experiences when the work has an authentic purpose ... and when they themselves have been involved in shaping the patterns or purposes of their work. Having a purpose for making art gives it a sense of urgency that drives the work, making learning more intense and engaged, more real” (Seidel et al., 2009, p. 34).

Bron: Seidel et al., 2009, p. 34.

Doordat het eindresultaat concreet is en op een openbare locatie wordt getoond zijn deelnemers bereid veel van zichzelf te eisen en nemen ze hun eigen leerproces in de hand (zie bijvoorbeeld Farnum & Schaffer, 1998; Heath, 2004; Honig & McDonald, 2005; Vadeboncoeur, 2006; Seidel et al., 2009). De publieke presentatie van een kunstproduct is een laatste stap in de artistieke en productieve cyclus. Het is bij uitstek een moment waaruit jongeren kunnen afleiden dat ze worden gewaardeerd en dat ze in staat zijn om met de juiste ondersteuning grootse prestaties neer te zetten. De waarde ontstaat mede door de verbinding tussen prestatie en evaluatie. Jongeren krijgen op deze wijze de kans om hun kennis en beheersing van een bepaalde kunstactiviteit aan een echt publiek te tonen. Ze krijgen directe feedback van *peers* en andere personen uit hun naaste omgeving. Die feedback vergroot het eigenaarschap van de jongeren en hun motivatie om nieuwe doelen te stellen (Honig & McDonald, 2005, p. 13). Ook vergroot publieke erkenning het zelfvertrouwen van de deelnemers (Farnum & Schaffer, 1998, p. 13).

6.4 Bevindingen ten aanzien van een betekenisvolle leeromgeving en -ervaring

Artistieke omgeving

- De locatie van programma's (het opereren vanuit een zekere thuisbasis zoals een buurthuis) is minder doorslaggevend voor het soort leren dan men op basis van het in hoofdstuk 1 gemaakte onderscheid tussen formeel en non-formeel leren zou mogen verwachten.
- Het is van belang voor een betekenisvolle leerervaring dat deelnemers in een 'echte' omgeving werken; een omgeving die aandoet als een authentieke werkplaats. De aanwezigheid van de juiste materialen, kunst en foto's van deelnemers aan het werk, creëert een uitnodigend gevoel en laat zien dat de gemaakte kunst van deelnemers wordt gewaardeerd.
- Betekenisvolle leeromgevingen vertonen de nodige overeenkomsten met authentieke en collaboratieve werkplaatsen zoals wetenschappelijke laboratoria en ateliers. Die Parallellen kunnen onder andere worden gevonden in het werk, de taal en het denken binnen het kunstgerelateerde en buitenschoolse leren en dergelijke *communities of practice*.
- Het werken in een 'echte' omgeving behelst naast de ruimte waar de kunst gemaakt wordt, ook de connectie met de fysieke omgeving, de verbinding met de wijk en de 'echte' wereld, ofwel de interactie met buurtbewoners, broertjes en zusjes, bezoekers en publiek van buitenaf.

Artistieke gemeenschap

- De relatie tussen jongeren en volwassenen is een kritisch ingrediënt van een betekenisvolle leeromgeving. Succesvolle programma's bouwen binnen de eerste paar maanden sterke banden op tussen de staf, deelnemers en nieuwe leden en hebben medewerkers in dienst met uiteenlopende expertise en belangstelling. Sterke sociale banden en een betekenisvolle relatie tussen deelnemer en volwassene hangen samen met een wederzijds gevoel van waardering en erkenning. Effectieve programma's worden geleid door volwassenen die niet alleen de problemen, maar ook de potentie van jongeren zien, en ervan overtuigd zijn dat jongeren een positieve bijdrage kunnen leveren.

- Het is bevorderlijk voor de positieve interactie tussen staf en deelnemers om het aanbod in kleinschalig verband te organiseren, zodat docenten de deelnemers bij naam leren kennen, persoonlijk welkom kunnen heten, interesse in de verschillende deelnemers kunnen tonen en serieus kunnen luisteren naar hetgeen deelnemers te zeggen hebben.
- Open communicatie tussen jongeren onderling, tussen docent en jongeren, tussen docenten onderling en tussen alle betrokkenen en de kunst/kunstwerken zelf, verhoogt de kwaliteit van de leerervaring en emotionele veiligheid in de groep.
- Een leeromgeving waarin jongeren de ruimte wordt gelaten om problemen zelf op te lossen draagt bij aan de blijvende betrokkenheid, waardering en interesse van de deelnemers.
- Jongeren excelleren in buitenschoolse programma's die gebaseerd zijn op rolmodellen en meester-gezelrelaties (zij-aan-zij leren), wederzijds respect en het voorkomen van falen of negatief resultaat.
- Succesvolle programma's bieden jongeren de kans om verschillende rollen en verantwoordelijkheden op zich te nemen en in de praktijk te oefenen.
- Medewerkers die opgroeiden in dezelfde buurt of die eenzelfde etnische achtergrond als de deelnemers hebben, worden door hen vaak gezien als rolmodellen.
- De ontwikkelingsmogelijkheden in een programma zijn sterk gerelateerd aan de rollen die de deelnemers kunnen spelen in de uitvoering van de programma-activiteiten; jongeren die ruimte krijgen om een grotere bijdrage te leveren aan de programma-activiteiten en meer verantwoordelijkheid dragen, zijn er meer onderdeel van en hebben zodoende meer kans om er van te leren.
- Het besef dat er binnen de groep van peers verschillende elkaar aanvullende rollen zijn en dat de wijze waarop de rol die de jongere inneemt ertoe doet, draagt bij aan de motivatie om meer te leren en samen te werken.
- '*Peer learning*' is behalve een nuttige werkvorm ook een voorwaarde voor sociale vorming; door middel van onderling samenwerken leren jongeren om respectvol met elkaar om te gaan; elkaars talenten te gebruiken, een goede sfeer te creëren en positieve feedback te geven en ontvangen

Artistiek proces en product

- In een buitenschoolse kunsteducatieve leeromgeving vervult de docent een functie als rolmodel voor de deelnemers; hij of zij vertolkt de leefwereld van de kunstenaar en staat model voor artistieke processen, onderzoek en experiment. In deze rol kan hij of zij deelnemers bereiken en inspireren om zelf hogere doelen te stellen. De geloofwaardigheid en authenticiteit van de docent is hierbij van doorslaggevend belang.
- Kunstenaars werken en leren zelf voornamelijk proefondervindelijk. Ze gaan een proces aan met bereidheid tot het nemen van risico. Het herkennen van en anticiperen op problemen, variabelen en omstandigheden die het resultaat kunnen beïnvloeden staat centraal in het maakproces van de kunstenaar. In tegenstelling tot doelbewust leren heeft het leren aan de zijde van een kunstenaar daardoor ook een incidenteel karakter.
- Voorwaarde voor incidenteel leren is het anticiperen op echte (en dus niet alleen realistische) problemen, die ook om echte oplossingen vragen.
- Tijd is een belangrijke voorwaarde voor artistieke ontwikkeling en leren. Groei komt voort uit oefening in de praktijk, herhaling en de rijkdom die het meemaken van een volledige artistieke cyclus brengt. Wanneer voldoende tijd en ruimte wordt geboden voor het maken van authentiek artistiek werk, kunnen de deelnemers het project afronden met het gevoel dat het ook echt af is.
- In een goede leeromgeving wordt afwisseling en diversiteit aan werkvormen geboden en actief ingezet op eigenaarschap; de leeruitdaging van de deelnemer staat centraal, waarbij met name wordt gefocust op produceren in plaats van reproduceren en deelhebben in plaats van deelnemen.
- Door een hoge mate van eigen inbreng, kunnen de deelnemers zelf leren door te ontdekken, te onderzoeken en te ervaren. Een dergelijk open en zelfgestuurd leerproces draagt bij aan zelfregulatie, doorzettingsvermogen en de eigen identiteit.
- Het is van belang dat docenten kenbaar maken waar succesvolle en productieve deelname aan een programma toe leidt. Wanneer jongeren weten wat deelname oplevert, wat door de organisatie onder succes wordt verstaan en welke stappen nodig zijn om resultaat te halen, kunnen deelnemers hun eigen leerproces sturen.

- Het eindresultaat van buitenschoolse kunsteducatieve programma's is uniek en authentiek en daardoor niet eenvoudig te vergelijken en beoordelen. De presentatie van het resultaat en de beoordeling heeft vaak publiekelijk in de gemeenschap plaats en verloopt daardoor anders dan formele vormen van beoordeling (opvoering, tentoonstelling, enzovoort). Deze vorm van evaluatie vraagt van de deelnemers bereidheid om zichzelf en hun prestaties publiek te tonen, risico te nemen en eventuele ongeëvenaarde feedback te ontvangen.
- Publieke presentatie creëert niet alleen het gevoel dat deelnemers medeverantwoordelijkheid dragen voor het eindproduct maar ook dat ze automatisch mede-eigenaar zijn van het succes of juist het falen van het project.
- Publieke beoordeling is een laatste stap in de artistieke en productieve cyclus, die zich leent voor het oogsten van succes. Het is een moment waaruit jongeren op kunnen maken dat ze worden gewaardeerd en dat ze met de juiste ondersteuning grote prestaties neer kunnen zetten.

7 Management en implementatie van het programma

Daamen en Ince (2014) beschrijven in het rapport *Wat werkt bij het bevorderen van een positieve ontwikkeling van jeugdigen* hoe belangrijk het is om serieus aandacht te besteden aan het implementeren van een programma. Uit internationale onderzoek blijkt namelijk dat de kwaliteit van de implementatie van grote invloed is op de effectiviteit van de programma's zelf (Daamen & Ince, 2014, p. 7). Uit het onderzoek naar de randvoorwaarden voor positieve ontwikkeling van deelnemers aan buitenschoolse educatieve programma's komen drie onderling verbonden factoren naar boven die een cruciale rol spelen in de aanloop naar een succesvol programma-ontwerp en implementatie. Het gaat om 1) de toegankelijkheid van een programma voor allerlei deelnemers en aanhoudende deelname, 2) de kwaliteit van de programmering en goed getraind personeel en 3) sterke partnerschappen tussen het programma en andere leercontexten zoals school, maatschappelijke instellingen en gezin. Wanneer deze drie factoren effectief worden opgepakt, is de kans groot dat organisaties hun doelen realiseren en resultaten kunnen boeken ten aanzien van de ontwikkeling van de deelnemers. Daarbij moet dan overigens wel eerst helder zijn wat een programma beoogt te bereiken en wat er verwacht wordt van de deelnemers en de partners (Little, Wimer & Weiss, 2008, p. 5; Daamen & Ince, 2014, p. 7).

In dit hoofdstuk zijn de drie factoren gebruikt als raamwerk en gaan we dieper in op het ontwerp en de implementatie van programma's. Aan de orde komen de looptijd van programma's (paragraaf 7.1), de expliciteer van algemene uitgangspunten, programmadoelen en vaardigheden (paragraaf 7.2), mogelijkheden en voorwaarden voor competentieverwerving en transfer (paragrafen 7.3 en 7.4), de ontwikkeling van organisatie en team (paragraaf 7.5) en samenwerkingsverbanden met partners en de lokale gemeenschap (paragraaf 7.6).

7.1 Inzetten op intensieve langlopende programma's

Er is tijd nodig om een programma dat begint als ontwerp op de teken-tafel te ontwikkelen tot een succesvolle leercontext. Daarnaast is de algemene notie dat ontwikkeling, of het nu om schoolprestaties, gedrag, emotionele of sociale skills gaat, komt met langdurige en intense deelname aan buitenschoolse programma's. Het aanleren van nieuw gedrag kost veel aandacht en tijd en dient goed verankerd te zijn in het programma zelf. Het is echter niet bekend hoeveel tijd en aandacht er minimaal besteed moet worden. Dat verschilt per programma. Uit onderzoek van Catalano en anderen blijkt dat programma's met een duur vanaf negen maanden het meest effectief zijn (Daamen & Ince, 2014, p. 5). Durlak, Weissberg en Pachan tonen aan dat de aanwezigheid en betrokkenheid van deelnemers bij een programma van groter belang zijn. Als deelnemers maar af en toe komen, heeft de lengte of duur van een programma weinig effect (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010, p. 303).

Ook Strobel, Kirshner en O'Donoghue (2008) stellen op basis van eerder onderzoek dat jongeren profijt van hun betrokkenheid bij programma's ervaren als ze gedurende een langere periode actief betrokken zijn. Het doet er dus niet alleen toe hoe vaak en hoe lang deelnemen, maar vooral ook op welke manier jongeren hun tijd spenderen binnen het programma. Kane komt op basis van een review van verschillende grootschalige evaluatiestudies tot de volgende conclusie: "No program can make a difference if it does not change the daily experiences of youth and it cannot do that if attendance is poor." Daarmee benadrukt hij eveneens hoe belangrijk het is om te weten welke aspecten van de buitenschoolse leeromgeving jongeren aanspreken en betrokken houden (Kane via Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1678).

Hansen en Larson constateerden dat jongeren die meerdere uren per week bij een programma of activiteit doorbrengen en regelmatig deelnemen, een grotere ontwikkeling ervaren. De studie van Hansen en Larson suggereert dat de relatie tussen 'dosering' en 'ontwikkeling' lineair verloopt. Hoe meer tijd aan een activiteit wordt besteed en hoe regelmatig de deelname, hoe meer ervaringen en dus hoe meer ontwikkeling.

Daarbij moet dan overigens wel weer de kanttekening worden geplaatst dat de hoogste schaalwaarde in de studie van Hansen en Larson '10 uren per week' was, waardoor niet vaststaat of de relatie ook lineair is bij een deelname groter dan 10 uur per week (Hansen & Larson, 2007, p. 371).

Heath, Soep en Roach deden in de periode 1987-1998 onderzoek naar buitenschoolse jeugdorganisaties in achterstandswijken (*low-income neighbourhoods*) in de Verenigde Staten. Daarbij richtte de aandacht zich zowel op de inrichting en de projecten en de ontwikkeling van de organisaties, als de impact van de projecten op de individuele ontwikkeling, en de wijze waarop de jongeren (buiten het project om) hun vrije tijd besteedden, werk vonden en hun levens als scholieren inrichtten. Heath, Soep en Roach concluderen dat wanneer kinderen en jongeren tenminste een jaar lang, drie keer per week, drie uur in een gemeenschapscontext aan kunst werken, een sterkere positie in de samenleving innemen, een sterk(er) vermogen tot zelfevaluatie tentoon spreiden, en (meer) vertrouwen uitstralen in hun eigen capaciteiten om via werk en het maken van plannen een positieve toekomst voor zichzelf en de naaste gemeenschap te creëren (Heath, Soep & Roach 1998, p. 2). Uit een onderzoek dat in 1999 door Hahn werd uitgevoerd bleek echter dat er pas na twee jaar deelname aan het programma verschillen zichtbaar werden tussen deelnemers en controlegroep (Vadeboncoeur, 2006, p. 271).

De deelnemers aan 'The School Project' gaven in het onderzoek van Catterall zelf aan liever twee keer per week samen te komen dan één keer per week. Ook hoopten zij na afloop van een project betrokken te kunnen blijven en bijvoorbeeld mentor te worden voor jongere *peers* (Catterall, 2007, p. 177). Deze laatste bevinding bevestigt het idee dat deelnemers vanzelf meer willen, zodra zij intrinsiek betrokken raken.

Hoewel verschillende programma's positieve effecten beschrijven, is er meestal geen vervolgonderzoek gedaan om te zien in hoeverre die effecten blijvend zijn. Wright en collega's voerden echter vijf jaar na de afronding van een driejarig onderzoek naar de voorwaarden van een wijkgericht en vrijwillig kunstprogramma een vervolgonderzoek uit. Het National Arts and Youth Demonstration Project (NAYDP) vond plaats op vijf verschillende locaties in Canada en was gericht op 9-15 jarigen afkomstig uit de lagere inkomensklassen.

Het programma werd negen maanden lang, tweewekelijks anderhalf uur aangeboden. Uit het vervolgonderzoek bleek dat oud-deelnemers vijf jaar na afronding van het programma nog steeds profiteerden van het verwerven van kunstgerelateerde en competentiegerichte vaardigheden, zoals het bouwen van relaties, het oplossen van conflicten, leiderschap en *team play*, en een verhoogd positief zelfbeeld en positieve betrokkenheid bij school tentoonspreidden. De jongeren wezen verschillende leerfactoren aan als doorslaggevend voor hun toegenomen betrokkenheid en ontwikkeling waaronder de aanwezigheid van volwassen rolmodellen, de mogelijkheden tot teambuilding via open en vertrouwde relaties, de realisatie van een stimulerende omgeving en het waarborgen van de toegang tot het programma. Met behulp van deze factoren ontwikkelden de jongeren blijvende sociale vaardigheden die van effect zijn op hun huidige relaties (Wright, Alaggia & Krygsman, 2014, p. 145).

Jodie Roth, Lizabeth Malone en Jeanne Brooks-Gunn vonden daarentegen weer weinig significante steun voor de veronderstelde voordelen van grotere hoeveelheden deelname op basis van een synthesestudie van Amerikaans onderzoek naar de relatie tussen deelname aan buitenschoolse programma's en ontwikkeling (Roth, Malone & Brooks-Gunn, 2010, p. 318). 'Deelname' is een complexe variabele die bestaat uit meerdere dimensies (waaronder intensiteit, duur, totale blootstelling, variatie en betrokkenheid) en onderzoekers operationaliseren en meten deelname en ontwikkeling tot op heden op heel verschillende wijzen. Roth en collega's stellen daarom dat het nog te vroeg is om duidelijke richtlijnen op te stellen of specifieke aspecten van deelname aan te wijzen die positief bijdragen aan ontwikkeling. Zij zijn ervan overtuigd dat de factor deelname slechts een van de vele invloedsfactoren is die tezamen de relatie tussen buitenschoolse programma's en ontwikkeling bepalen (Roth, Malone & Brooks-Gunn, 2010, p. 321).

7.2 Explicitatie van algemene uitgangspunten, programmadoelen en vaardigheden

Competenties kunnen grofweg gedefinieerd worden als een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag passend bij de specifieke context.

De Cultuurwerkplaats wenst met haar programma's in te spelen op competenties die nodig zijn om in de eenentwintigste-eeuwse samenleving mee te kunnen doen. Voorafgaand aan deze literatuurstudie is door de SKVR een selectie gemaakt van een achttal creatieve en maatschappelijke competenties die SKVR-breed dienst doen als 'kapstok' voor het formuleren van doelstellingen op het niveau van de afzonderlijke programma's. De concrete omschrijving van deze acht competenties volgt in grote lijnen de definitie en het *Conceptueel kader 21ste-eeuwse vaardigheden* zoals gehanteerd door het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO (SLO via Thijs & Loenen, 2013). Het gaat hier om de volgende generieke vaardigheden die nodig zijn om te functioneren in, en bij te dragen aan de toekomstige samenleving; 1) creativiteit, 2) probleemoplossend vermogen, 3) communicatieve vaardigheden, 4) samenwerken, 5) sociale en culturele vaardigheden, 6) kritisch denken, 7) zelfregulering en 8) digitale geletterdheid (zie ook box 7.1).

Box 7.1:

Conceptueel kader eenentwintigste-eeuwse vaardigheden

Conceptueel kader eenentwintigste-eeuwse vaardigheden

1. Creativiteit: het bedenken van nieuwe ideeën en deze kunnen uitwerken en analyseren.
2. Kritisch denken: het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening.
3. Probleemoplosvaardigheden: het (h)erkennen van een probleem en tot een plan kunnen komen om het probleem op te lossen.
4. Communiceren: het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap.
5. Samenwerken: het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen.
6. Digitale geletterdheid: het effectief, efficiënt en verantwoord gebruiken van ICT.

7. Sociale en culturele vaardigheden: het effectief kunnen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden.
8. Zelfregulering: het kunnen realiseren van doelgericht en passend gedrag.

Bron: Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, p. 37.

Annette Thijs, Petra Fisser en Monique van der Hoeven concluderen op basis van een internationale literatuurverkenning dat er internationaal weliswaar brede overeenstemming bestaat over het belang van de genoemde vaardigheden, maar dat er nog maar weinig bekend is over effectieve invoeringspraktijken en haalbare leeropbrengsten (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, p. 7). De onderzoekers stellen dat het niet om geheel nieuwe vaardigheden gaat, maar om vaardigheden die op een nieuwe manier belangrijk worden en om meer structurele en doelgerichte aandacht vragen. Daarbij merken ze op dat het nog niet duidelijk is hoeveel aandacht er werkelijk nodig of wenselijk is voor de nieuwe vaardigheden en hoe deze aandacht moet worden ingezet.

Ellen Winner, Thalia Goldstein en Stéphan Vincent-Lancrin (2013) onderzochten in opdracht van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (oESO) wat kunsteducatie specifiek kan bijdragen aan innovatievaardigheden. Zij merken in een voorpublicatie op dat, hoewel we in de toekomst voor innovatie waarschijnlijk meer vaardigheden nodig hebben dan nu, we nu nog niet kunnen definiëren welke dat precies zullen zijn. Bovendien vereist elke sector, beroepstak en activiteit bepaalde domeinspecifieke vaardigheden en zijn deze domeinen continu in ontwikkeling (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, p. 119).

Nader onderzoek is noodzakelijk om de essentiële kenmerken van de vaardigheden te verhelderen en de ontwikkeling van kinderen en jongeren op het gebied van de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden te volgen (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, pp. 106-107).

In de Verenigde Staten ontwikkelde The Partnership for 21st Century Skills (P21) een kader om eenentwintigste-eeuwse vaardigheden op nationaal niveau te positioneren in het onderwijs. Daarin wijst de organisatie er allereerst op dat eenentwintigste-eeuwse vaardigheden onlosmakelijk verbonden zijn aan eenentwintigste-eeuwse disciplinaire thema's zoals bewustzijn van de wereld en geletterdheid op het niveau van economie, burgerschap, gezondheid en milieu (P21, 2009a, pp. 2-3). In Nederland is onder andere onderzoek uitgezet vanuit het 'skills-platform', het CPB en het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam (UvA). De Hogeschool Windesheim in Zwolle richt zich ten slotte op de specifieke relatie tussen eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en cultuureducatie in het Nederlandse basisonderwijs.

Lokale ruimte, (gedeeld) eigenaarschap en innovatie

Docenten en experts die deelnamen aan het onderzoek van Thijs, Fisser en Van der Hoeven geven aan dat er vooral niet te eenzijdig of te beperkt moet worden ingezet op de nieuwe vaardigheden, zoals het benaderen van een vraagstuk, enkel en alleen vanuit een economisch perspectief, of bij het oplossen van een probleem slechts inzetten op de instrumentele en technische aspecten en de maatschappelijke waarde buiten beschouwing laten (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, p. 106). Hoewel het onderzoek van Thijs, Fisser en Van der Hoeven zich concentreert op integratie van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden in het basis- en voortgezet onderwijs, zijn enkele voorwaarden en kansen die aangestipt worden ten aanzien van het integreren van de vaardigheden ook interessant voor het aanbod in een buitenschoolse cultuureducatieve context. Zo benadrukken zij het belang van lokale ruimte. Het gaat hier om ruimte voor eigen invulling van het aanbod en toepassing van vaardigheden, vanuit de ervaring en visie van de docent en de organisatie. Lokale ruimte draagt bij aan eigenaarschap en is zodoende een belangrijke voorwaarde voor curriculumvernieuwing (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, pp. 106-107).

Ook The American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) en het P21 stellen zich op het standpunt dat het van belang is docenten eigenaarschap en mogelijkheden voor betrokkenheid in het programma te bieden. Dat eigenaarschap dient zich dan niet alleen te beperken tot het opzetten en implementeren van een programma, maar zich tevens uit te strekken tot de evaluatie van het programma en het creëren van standaarden om de voortgang van het betreffende programma te bepalen (AACTE & P21, 2010, p. 15).

Ruimte voor innovatie van onderop, hoe belangrijk ook is echter geen voldoende voorwaarde voor vernieuwing. Thijs, Fisser en Van der Hoeven stellen eveneens dat daarvoor beleid en steun van bovenaf (top-down) nodig is; de lokale ruimte kan pas ten volle worden benut wanneer de vernieuwing breed gedragen is. Uitwisseling en scholing spelen daarnaast een rol in het creëren van gedeeld eigenaarschap en een organisatiebrede aanpak van de doelstelling en vaardigheden. Door het concretiseren en het expliciteren van de programmadoelen en de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden kan meer richting en houvast worden geboden. Daarnaast is het nuttig om gezamenlijk het innovatieve karakter en de onderlinge relaties tussen de vaardigheden duidelijker tot uitdrukking te brengen (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, pp. 108-109).

De Cable Impacts Foundation wijst er in het kader van eenentwintigste-eeuwse leeromgevingen eveneens op dat het raadzaam is om een overkoepelende visie uit te werken, uitdagende doelen te stellen en sleutelprincipes te formuleren, maar stelt tegelijkertijd dat het belangrijk is dat die doelen en de eventuele beleidsdraaiboeken die daaruit voortvloeien, niet overmatig dicterend zijn. Alleen dan krijgen docenten de ruimte om zelf keuzes te maken, zelf te experimenteren en zelf oplossingen te zoeken voor problemen die zich onderweg voordoen (Cable Impacts Foundation, 2015, p. 54).

Brede steun voor algemene uitgangspunten en beleid

De Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Richard Halpern maakte een overzicht van de historische ontwikkeling van buitenschoolse programma's voor kansarme kinderen in de Verenigde Staten.

Hij komt daarin tot de conclusie dat maatschappelijke instellingen in de hedendaagse Amerikaanse samenleving wel heel veel druk leggen op het leven van kinderen, dat deze instanties zichzelf te veel zijn gaan zien als eerste en laatste toevlucht voor te veel kinderen (of als anker voor degenen onder hen nergens anders iemand hebben), en dat zij deze doelgroepen alleen werkelijk van dienst kunnen zijn wanneer zij zich op dit punt wat bescheidener zouden opstellen (Halpern, 2002, p. 206).

Volgens Matarasso is het belangrijk dat er bij het maken van beleidskeuzes niet alleen beleidsdoelen worden geformuleerd, maar dat er eveneens bewust wordt nagedacht over de specifieke sociale effecten die men daarmee hoopt te realiseren, liefst in samenspraak met degenen wier specifieke behoeften worden geadresseerd: "Most participatory arts projects have clear management objectives (they state what they intend to do), but relatively few have precise social goals: what they intend should happen as a result of what they have done. It therefore is much harder to evaluate the work, since no measurable goal is identified and no benchmarks for success established. Ideally, projects with social aspirations should address specific needs identified in partnership with those who are intended to benefit" (Matarasso, 1997, p. 81-82).

Durlak en collega's stelden op basis van een systematische review van meer dan 70 naschoolse programma's vast dat programma's het zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde van de deelnemers kunnen verbeteren, met name wanneer de focus op voorhand ligt op verbetering van de sociale en persoonlijke skills. Zij onderscheiden tevens vier voorwaarden waaraan programma's die gericht zijn op het bevorderen van een positieve ontwikkeling van jongeren tenminste moeten beantwoorden, om effectief te kunnen zijn. Durlak en Weissberg spreken in dit verband van de SAFE-aanpak, waarbij SAFE staat voor Sequenced, Active, Focused en Explicit, ofwel een aanpak waarin 1) sprake is van een samenhangend en gefaseerd leerproces, 2) actief leren, 3) de nadruk ligt op gedragsverandering en verbetering van vaardigheden en 4) de aandacht zich expliciet richt op het bevorderen van specifieke onderdelen van een positieve ontwikkeling. In een programma moet dus geconcretiseerd zijn wat onder het bevorderen van positieve ontwikkeling wordt verstaan en op welke manier het programma daaraan bijdraagt.

Uit hun analyse bleek dat alleen die programma's die de vier voorwaarden hanteerden significante uitkomsten genereerden. Met andere woorden, de combinatie van training en leerproces (de S en de A van SAFE) en programma-inhoud (de F en E van SAFE) leidt tot positieve resultaten (Durlak & Weissberg, 2007, pp. 7-8; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010, pp. 295-296).

Catalano en de zijnen stellen dat programma's effectiever zijn als ze op meerdere domeinen of leefgebieden gericht zijn, bijvoorbeeld op het versterken van zowel de emotionele als de cognitieve ontwikkeling, of zowel op school als thuis. Programma's die zich richten op een combinatie van factoren – genoemd worden in dit verband het ontwikkelen van sociale, emotionele, gedragsmatige, cognitieve en/of morele competenties, het bevorderen van persoonlijke effectiviteit, het beïnvloeden van standaarden voor gedrag binnen het gezin en de gemeenschap, het bevorderen van gezonde relaties met volwassenen, leeftijdsgenoten en jongere kinderen en het bieden van kansen voor deelname en erkenning voor de inzet en betrokkenheid van jongeren – zijn het meest effectief (Daamen & Ince, 2014, pp. 6-7). Hieruit spreekt de noodzaak om in te zetten op een sterk programmaontwerp waarin de aandacht zich expliciet richt op de beoogde doelgroep, domeinen, vaardigheden en gewenste resultaten, ongeacht wat die resultaten zouden kunnen zijn. De onderzoekers van het Harvard Family Research Project (HFRP) komen tot eenzelfde conclusie; programmamakers die bepaalde resultaten willen beïnvloeden moeten daar doelbewust mee aan de slag in hun programmering (Little, Wimer & Weiss, 2008, p. 4-5).

AACTE en het P21 adviseren om alle staf vanaf het begin te betrekken bij het vaststellen, uitdenken en implementeren van de visie. Zij raden eveneens aan om te werken met een adviesgroep waarin alle stakeholders (zowel binnen als buiten het programma) vertegenwoordigd zijn om het ontwerp- en implementatieproces te begeleiden. Een heldere projectoverstijgende visie ten aanzien van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en leren kan een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van een team dat is toegewijd aan de implementatie, uitvoering en het slagen van een programma, zo stellen zij.

Afstemming van programmadoelen, strategieën, inhoud en processen op alle niveaus steunt docenten in de uitvoering van het programma en het overbrengen van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden (AACTE & P21, 2010, p.15; Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014, pp.109-110).

Op initiatief van de Cable Impacts Foundation, P21 en de State Educational Technology Directors Association werd in 2015 onder de titel *Building Your Roadmap to 21st Century Learning Environment* een systematisch raamwerk opgesteld waarmee onderwijsinstanties hun eigen roadmap naar een eenentwintigste-eeuwse leeromgeving kunnen ontwerpen. Daarbij ging men er van uit dat elke deelnemersgroep en elke wijk uniek is en dat er geen definitieve, optimale route bestaat voor het ontwerp en de implementatie van een programma en het creëren van een succesvolle eenentwintigste-eeuwse leeromgeving. De opstellers van deze *planning tool* adviseren om een proces te ontwerpen waarin ruimte is om regelmatig de voortgang van een programma te evalueren en plannen zo nodig bij te stellen. Het betrekken van zowel beleidsmakers, als ouders, docenten, programmaleiders en andere betrokkenen bij dit proces creëert niet alleen consensus over het programma, maar ook draagkracht, en maakt het bovendien mogelijk het programma aan te passen aan de unieke omstandigheden van de gemeenschap (Cable Impacts Foundation, 2015, p.54).

7.3 Mogelijkheden voor competentieverwerving en transfer

Onderzoek naar transfereffecten

De laatste decennia richtte veel van het onderzoek naar kunsteducatie zich op de mogelijke transfereffecten van kunsteducatie. Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin (2013) voerden op initiatief van de OESO een uitgebreide reviewstudie uit – *Art for Art's Sake? The impact of arts education* – naar transfereffecten van zowel binnen- als buitenschoolse kunst- en cultuureducatie. Zij definiëren transfer (naar Detterman en Sternberg) als de mate waarin gedrag dat in een bepaalde situatie is geleerd later herhaald wordt in een andere situatie (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

In het geval van het onderzoek naar kunsteducatie wordt gekeken naar de transfer en toepassing van kennis, vaardigheden en houdingen die binnen een kunsteducatieve context zijn aangeleerd. Met name binnen het onderwijs worden positieve transfereffecten op schoolprestaties binnen vakken zoals taal en rekenen geclaimd. Deze claims ontstaan dikwijls vanuit het verlangen kunsteducatieve vakken te verzekeren van een plaats in het onderwijs. Daarnaast wordt kunsteducatie gezien als een middel om bijvoorbeeld kritisch en creatief te denken, en de motivatie, het zelfvertrouwen, het inlevingsvermogen en de vaardigheden in communiceren en samenwerken van kinderen en jongeren te bevorderen, ook buiten school (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, pp. 110–111, 118).

Hoewel kunst- en cultuureducatie kunnen bijdragen aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van deelnemers kunnen claims over mogelijke transfereffecten (nog) niet voldoende worden onderbouwd. Het rapport *Art for Art's Sake? The impact of arts education* kent een internationale scope en is een aanvulling op de meta-analyses die in 2000 door Winner en Hetland zijn gepubliceerd in het kader van het Reviewing Education and the Arts Project (REAP).

Op basis van het beschikbare empirisch onderzoek vanaf 1950 stelden Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin vast dat oorzakelijke verbanden tot op heden niet zijn aangetoond en dat er onvoldoende wetenschappelijk bewijs is voor harde claims over positieve effecten van kunst- en cultuureducatie op allerlei andere, niet-kunstzinnige vermogens en prestaties (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Voor veel resultaten zijn slechts twee of drie onderzoeken beschikbaar, aldus Winner en Vincent-Lancrin (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, p. 111–112; 123).

Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin zijn zelf voornamelijk geïnteresseerd in de vaardigheden die worden ontwikkeld door binnenschoolse kunsteducatie en richten zich vanuit de innovatiestrategie van de OESO op de studie van zogenaamde innovatievaardigheden.

Deze kunnen worden opgedeeld in drie soorten elkaar overlappende vaardigheden: technische vaardigheden (kennis van inhoud en procedures), creativiteit en kritisch denkvermogen (ideeën onderzoeken, problemen identificeren, beperkingen van kennis begrijpen, verbanden leggen, verbeeldingskracht) en gedrags- en sociale vaardigheden (doorzettingsvermogen, eigenwaarde, samenwerking, communicatie) (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, p. 119).

Bewijs voor de effecten van de diverse kunstvakken op zaken als zelfvertrouwen, zelfbeeld, communicatievaardigheden, samenwerkingsvermogen, empathie en (betere) beheersing van emoties is mager. Maar Winner en Vincent-Lancrin concluderen dat bepaalde vormen van kunsteducatie wel degelijk invloed hebben op de ontwikkeling van zeer specifieke vaardigheden: "Leerprocessen bij bepaalde kunstvakken kunnen vaardigheden opleveren die ook van nut zijn voor andere activiteiten. Muziekles is onder meer auditieve training, wat weer een effect kan hebben op taalvaardigheid; drama heeft te maken met karakteranalyse, wat het inlevingsvermogen bevordert; met goed leren kijken naar een schilderij wordt de waarneming getraind, en dat kan ook van pas komen bij het verwerken en interpreteren van andere visuele informatie. Er is nog geen afdoend bewijs voor het effect van kunsteducatie op creativiteit en kritisch denkvermogen of op gedrag en sociale vaardigheden. Dat komt deels door het gebrek aan experimenteel onderzoek op dat gebied en deels doordat deze lastig te meten zijn" (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, p. 117).

Focus op het leerproces in het (buitenschoolse) kunsteducatieve domein

Bransford en Schwartz stellen dat het ontbreken van transfereffecten te wijten is aan een beperkt leerproces in het oorspronkelijke domein, in ons geval de kunsteducatieve context. Als er een transfereffect moet plaatsvinden van een buitenschoolse kunsteducatieve context naar een andere context moet er dus eerst sprake zijn van een leerproces in de kunsteducatieve context zelf (Bransford & Schwartz, 1999, pp. 63-64).

Volgens Winner en Vincent-Lancrin is er meer onderzoek nodig naar de unieke invloed en betekenis van leren binnen kunst en cultuur, de specifieke vaardigheden en 'denkgewoonten' die er worden aangeleerd en naar de wijze waarop vanuit deze unieke leercontext en -ervaring mogelijk kan worden bijgedragen aan leren en leven in andere contexten. Dat onderzoek zou tot de ontwikkeling van een gefundeerde theorie (*grounded theory*) moeten leiden van waaruit plausible hypothesen kunnen worden opgesteld over het soort transfereffecten dat men daadwerkelijk kan verwachten van kunsteducatie. Ook is de opzet van het onderzoek dat de effecten van kunsteducatie op creativiteit en op bijvoorbeeld gedrag en sociale vaardigheden trachten te meten volgens Winner en Vincent-Lancrin voor verbetering vatbaar. Het is daarom tevens van belang dat er meer wordt ingezet op het gebruik van kwantitatieve onderzoeksmethoden ((quasi-)experimentele en longitudinale onderzoeksdesigns) waarin alle mogelijke variabelen zoals 'sociaal-economische status', 'gezinssituatie' en 'IQ' worden meegenomen. Een dergelijke theoretische grondslag kan een goed vertrekpunt bieden voor beleidsmakers, projectleiders en docenten bij het ontwerpen van programma's en het centraal stellen van haalbare doelen, mits het wordt aangevuld met het nodige empirisch bewijsmateriaal (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, pp. 123-125).

Volgens Strobel en de zijnen wijzen de ervaringen van de deelnemers aan het Beacon-project erop dat de ideeën van onderzoekers en programmamakers over succes en impact in buitenschoolse contexten vaak nog in enge zin worden opgevat vanuit een nadrukkelijke focus op resultaten in het reguliere onderwijs, of kernvakken zoals taal of rekenen. Met name voor jongeren in grootstedelijke context kan deelname aan buitenschoolse programma's voorafgaan aan het behalen van successen op school en daarmee een bijdrage leveren aan meer fundamentele ontwikkelingsbehoeften. De voordelen van het betrekken van jongeren bij creatieve productie en het leren in een buitenschoolse context hangen samen met de kwaliteiten van die buitenschoolse leercontext zoals informele relaties met volwassenen en mogelijkheden om te onderzoeken (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1702).

Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin grijpen terug op het belang van de kunsten voor de mens, door de eeuwen heen. Ze benadrukken dat rechtvaardiging van kunsteducatie het beste kan geschieden vanuit de intrinsieke eigenschappen van de kunsten. De belangrijkste bijdrage van kunsteducatie aan een innovatieve samenleving bestaat volgens hen vooral uit de ontwikkeling van een aantal brede mentale vaardigheden. Daarnaast is kunstzinnigheid reeds van waarde in product-, technologie en kennisinnovatie en speelt kunsteducatie een rol bij de ontwikkeling van culturele competenties, het ontdekken van eventueel artistiek talent, beroepskeuze en doorstroming naar loopbanen in de creatieve sector; naast die van kunstenaar of danser, bijvoorbeeld ook die van grafisch of industrieel ontwerper (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, pp. 119-120). Gielen en collega's concluderen in dit verband dat de waarde, vaardigheden en de effecten van cultuureducatie in, en dus niet buiten de cultuureducatie zelf liggen. Met cultuureducatie krijgen kinderen en jongeren een andere manier van het kennen van de wereld aangereikt. Cultuureducatie zet aan tot ontdekken en experimenteren en biedt ruimte voor introspectie, reflectie op eigen bestaan en betekenisgeving (Gielen et al., 2014, pp. 36 en 136).

7.4 Voorwaarden voor transfer

Transfereffecten zijn moeilijk aan te tonen, niet alleen op het gebied van kunsteducatie, maar ook op elk ander vakgebied. Positieve transfer, die voldoet aan de klassieke definitie van Detterman en Sternberg, is een relatief zeldzaam gegeven. Studies die wel transfer vaststellen, hanteren veelal ruimere criteria. Bij het hanteren van de klassieke definitie houdt de waarschijnlijkheid dat transfer zich voordoet direct verband met de overeenkomsten tussen twee situaties (Bransford & Schwartz, 1999, p. 66). Daarnaast is duidelijk dat zowel docent als deelnemer een belangrijke rol spelen bij transfer. Alleen in die gevallen waarin transfer actief en bewust door de docent aan orde wordt gesteld, bestaat de mogelijkheid dat kennis en vaardigheden ook in een andere context worden toegepast.

Deelnemers bewegen zich tussen verschillende contexten en zijn de belangrijkste actoren bij de interpretatie en selectie van de specifieke lessen, kennis en vaardigheden die ze toepassen in allerlei contexten. Zij zijn degenen die een brug slaan (Honig & McDonald, 2005, pp.8-9).

Leeromgeving en deelnemers

Het onderzoek over de specifieke structuren en omgevingen die transfer mogelijk maken is nog in opkomst en ook de theorievorming is nog volop in ontwikkeling. Dergelijke omgevingen lijken in ieder geval niet geïsoleerd, maar in aansluiting op of in samenwerking met andere contexten te opereren. Zo wordt van naschoolse programma's die verbonden zijn aan scholen bijvoorbeeld verwacht dat ze meer impact hebben op de resultaten van de deelnemers op school dan van programma's die op zichzelf staan. Volgens Honig en McDonald moeten kinderen en jongeren in ieder geval de kans krijgen om te stoeien en oefenen met de manier waarop ze nieuwe kennis en vaardigheden kunnen gebruiken in de praktijk. Een voorbeeld waarbij deelnemers in staat worden gesteld om te oefenen zijn bijvoorbeeld de *communities of practice* en de leeromgeving zoals nader beschreven in hoofdstuk 2 en hoofdstuk 6.

Honig en McDonald benadrukken op basis van de literatuur ook dat leren het resultaat is van de interacties tussen individuen en hun verschillende contexten. Omgevingen die mogelijk bijdragen aan transfer ondersteunen kinderen en jongeren om aan verschillende contexten deel te nemen en betrokken te raken. Ze gaan te werk vanuit de veronderstelling dat transfer een actieve, interpretatieve en selectieve activiteit is. Het zijn de deelnemers zelf die een brug slaan tussen de verschillende contexten. Zij zijn de belangrijkste actoren bij de interpretatie en selectie van de specifieke lessen, kennis en vaardigheden die ze toepassen in allerlei contexten. Vanuit deze optiek zouden programma's die transfer beogen zich dus voornamelijk moeten richten op de deelnemers zelf. Door deelnemers kansen te bieden om te reflecteren op de relevantie van de programma-inhoud in verschillende contexten en te oefenen met het toepassen van de inhoud in verschillende contexten wordt transfer gestimuleerd.

Het is echter niet zo dat structuren en contexten grotendeels identiek aan elkaar moeten zijn voor succesvolle transfer: de binnenschoolse leeromgeving moet niet exact worden gekopieerd en toegepast in de buitenschoolse leeromgeving of omgekeerd, en de overlap tussen binnenscholen en buitenscholen aanbod moet niet te groot zijn (Honig & McDonald, 2005, pp. 8-9). Het is belangrijk dat met buitenschoolse programma's verbanden worden gelegd die niet gericht zijn op school of schoolprestaties, maar op de kinderen en jongeren zelf. Transfer vindt vooral plaats op het niveau van normen, waarden en gedrag. Meer school na school blijkt niet effectief voor de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren. Met name voor kinderen en jongeren die al slecht presteren op school legt meer 'schools' aanbod na schooltijd te veel nadruk op dat wat ze niet goed kunnen (Honig & McDonald, 2005, p. 16; Vadeboncoeur, 2006). Buitenschoolse programma's ondersteunen transfer bij de deelnemers doordat ze een andere manier van leren aanbieden. De kenmerken van een succesvolle buitenschoolse leeromgeving (zie ook hoofdstuk 6) zijn uniek; er zijn meerdere en gevarieerde deelnamemogelijkheden en er is ruimte voor deelnemers om actief te leren en construeren (Honig & McDonald, 2005, pp. 8-9).

Transformatie van identiteit en zelfbeeld

Uit de synthesestudie van Honig en McDonald kan goed worden afgeleid hoe onderzoekers transfer verklaren vanuit de transformatie van de identiteit en het zelfbeeld van de deelnemer en de rol die buitenschoolse programma's spelen bij het vormen van een eigen identiteit; via tussentijdse producten en publieke presentatie van de eindresultaten worden deelnemers in de gelegenheid gesteld zichzelf een identiteit aan te meten die samenhangt met succes en ontwikkeling en die past in heel verschillende buiten- en binnenschoolse contexten (Honig & McDonald, 2005, p. 18).

De bevindingen uit de studie van Matarasso (1997) bevestigen dat de kunsten een rol spelen bij het opbouwen van zelfvertrouwen en een middel zijn om vaardigheden te ontwikkelen, zoals *performance skills*.

Maar de projecten in de studie van Matarasso benadrukken vooral de ruimte die de kunsten bieden om deelnemers te betrekken die via andere, conventionele wegen (bijvoorbeeld het onderwijs) niet bereikt of bewust buiten de deur gehouden worden (Matarasso, 1997, p. 3). Heath en collega's laten daarnaast zien dat het betrekken van spelers uit de formele onderwijscontext bij de nieuwe vaardigheden en successen van de deelnemers in de nieuwe informele context ook van invloed kan zijn op de houding van deze spelers ten aanzien van de prestaties van de deelnemers op school (Honig & McDonald 2005, p. 18). Heath: "Having spent so much time posing problems, asking questions, considering possible solutions and evaluating how the arts communicate, young artists take up some of these habits as 'second nature' in other domains of their life. They make no claim that they consistently plan carefully or critique evidence, but they do report being aware in many activities beyond their art that they need to think through possible outcomes, check ideas with others and take time to assess options. Moreover, taking part in arts encourages risk-taking – stepping out to try something new, frame a different plan or execute a novel combination. The support of like-minded risk-takers build confidence in one's ability to take on challenges, solve problems and follow-through on plans" (Heath, Soep & Roach, 1998, p. 8). Honig en McDonald stellen op basis van deze bevindingen dat wanneer leraren en mentoren kennis nemen van de buitenschoolse activiteiten waarin jongeren hun successen en talenten tonen, zij de mogelijkheden voor jongeren om te presteren op school ook kunnen vergroten (Honig & McDonald, 2005, p. 18).

Docent als aangever van technieken voor transfer

Teaching for transfer, ofwel het bewust inzetten op, en doceren van transfer is een belangrijke voorwaarde voor transfer en het effectief versterken van aangeleerde vaardigheden. De kans op transfereffecten is op deze manier veel groter dan wanneer wordt uitgegaan van de verwachting dat transfereffecten automatisch optreden. Want transfer kan alleen plaatsvinden als kinderen en jongeren expliciet op de mogelijkheid van transfer worden gewezen (zie bijvoorbeeld Perkins & Salomon, 1988; Winner & Cooper, 2000; Saavedra & Opfer, 2012, p. 11).

Geen van de onderzoeken in de reviewstudie van Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin richtte zich op specifieke, op transfer gerichte lesmethoden waarbij de vakdocent de leerling bewust parallellen liet zien tussen de leerstof en de bruikbaarheid van het geleerde buiten de context van het betreffende vak (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, p. 125).

Perkins en Salomon onderscheiden in *Teaching for transfer* twee vormen van transfer: *low road* en *high road* transfer. *Low road* transfer is van toepassing op transfer in situaties die veel op elkaar lijken. Denk aan het verschil tussen het rijden van een auto en het rijden van een vrachtwagen. Het gaat om het automatisch triggeren van een geëigende routine in een situatie waarin sprake is van veel gelijkheid met de originele leersituatie. *High road* transfer gaat over het bewust toepassen van kennis of skills uit de ene context in de andere context. Deze verbindingen liggen niet direct voor de hand; er moet op voorhand naar gezocht worden. Binnen *high road* transfer zijn ook twee subvarianten te onderscheiden, namelijk 'transfer voorwaarts' en 'transfer achterwaarts'. Bij *high road* transfer voorwaarts leer je iets nieuws, waarbij je het geleerde direct abstraheert voor gebruik in andere situaties die in de toekomst liggen. Bij *high road* transfer achterwaarts sta je in een probleemsituatie, destilleer je de kerncomponenten en zoek je naar overeenkomstige situaties in het verleden. *High road* transfer heeft in die zin altijd betrekking op abstracte reflectie (Perkins & Salomon, 1988, pp. 25-27).

Perkins en Salomon beschrijven twee technieken die kunnen worden ingezet om transfer te bevorderen, te weten *hugging* en *bridging*. *Hugging* houdt in dat mogelijkheden voor transfer door de docent expliciet worden gemaakt en benoemd. Docenten die willen dat hun leerlingen kennis uit de biologieles toepassen op de huidige ecologische problematiek, koppelen hun lesstof aan een dergelijk actueel vraagstuk. Deze methode is zowel voor *low road* als *high road* transfer geschikt. *Bridging* slaat op het maken van generalisaties, bij voorkeur door jongeren zelf. De docent kan hiertoe expliciet ruimte en ondersteuning bieden in de lessen en de leerlingen vragen om overeenkomsten tussen twee situaties te zoeken en de algemene kernmerken hieruit af te leiden. Om doeltreffend te kunnen zijn moeten de twee technieken consequent worden ingezet (Perkins & Salomon, 1988, pp. 28-30).

In de *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the Learning Sciences* beschrijven Anna Rosefsky Saavedra en Darleen Opfer (2012) verschillende technieken om transfer te doceren. Technieken voor *low road* transfer gaan over het vertrouwd maken van de jongeren met een leersituatie die erg veel overeenkomsten vertoont met een andere leersituatie, waarbij transfer kan plaatsvinden. Saavedra en Opfer reiken onder andere de volgende technieken aan om *low road* transfer te bevorderen:

- Ontwerp leerervaringen die duidelijke overeenkomsten vertonen met situaties waarin jongere hun kennis en vaardigheden toe kunnen passen.
- Stuur de verwachtingen van jongeren door hen concrete koppelingen aan te reiken ('gebruik dezelfde strategie die we geoefend hebben nu eens thuis').
- Vraag jongeren om te oefenen in duo's alvorens het geleerde in de groep te oefenen (bijvoorbeeld eerst leren debatteren in duo's waarna het geleerde kan worden geoefend in een groepsdebat).
- Organiseer rollenspellen voor jongeren als een eerste ingang om maatschappelijke betrokkenheid te oefenen.
- Bespreek de stappen van het oplossen van een probleem, zodat jongeren een dergelijk denkproces begrijpen en kunnen toepassen op een vergelijkbaar probleem.

Om *high road* transfer te bevorderen reiken zij onderstaande technieken aan:

- Vraag jongeren om te brainstormen over manieren waarop ze een specifieke vaardigheid kunnen toepassen in een andere situatie.
- Vraag jongeren de kernprincipes uit bepaalde informatie af te leiden.
- Vraag jongeren om vergelijkingen te maken tussen twee thema's.
- Vraag jongeren om een probleem zowel thuis als op school te bestuderen, om te oefenen met contextuele overeenkomsten en verschillen, en het creëren van verbanden.
- Vraag jongeren om expliciet na te denken over hun eigen denken (metacognitie) (Saavedra & Opfer, 2012, p. 12).

Leren-te-leren en leren onderzoeken

John Bransford, Ann Brown en Rodney Cocking brachten verschillende bevindingen uit de neurowetenschappen en de cognitieve en sociale psychologie over de effectiviteit van leerprocessen samen in de bundel *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Volgens Bransford, Brown en Cocking gaan veel onderzoekers en practitioners in het onderwijs er ten onrechte van uit dat kinderen en jongeren eerst lagere-orde denkvaardigheden (onthouden, begrijpen en toepassen) moeten beheersen alvorens zij hogere-orde denkvaardigheden (analyseren, evalueren en creëren) machtig kunnen worden. Hoewel jonge kinderen nog maar weinig weten, hebben ze wel de capaciteiten om te redeneren op basis van de kennis die ze al wel hebben. Door hun nieuwsgierigheid genereren ze vragen en problemen, zoeken ze naar oplossingen voor problemen die ze krijgen aangereikt, en gaan ze op zoek naar nieuwe uitdagingen. De inzichten en successen die ze op die manier weten te verwerven, werken op hun eigen manier weer motiverend. Ze ontwikkelen al heel vroeg kennis over hun eigen leerproces, en het is juist dit metacognitieve vermogen dat hen in staat stelt om successen te plannen en te monitoren en, waar nodig, fouten te corrigeren (Bransford, Brown en Cocking, 2000, p. 234).

Bransford en Schwartz (1999) benaderen transfer vanuit het perspectief van de voorbereiding op toekomstig leren. Daarmee zetten zij zich af tegen de klassieke benadering van transfer die uitgaat van de veronderstelling dat gedrag dat binnen een bepaalde context is aangeleerd ook direct toepasbaar zal zijn in de andere, vergelijkbare situatie. Bransford en Schwartz plaatsen daar de nodige vraagtekens bij, omdat bij het herhalen van gedrag in een andere context ook sprake kan zijn van 'negatieve transfer'. Zij stellen dat het aanpassen aan nieuwe situaties (transfer) vaak gepaard gaat met 'loslaten' van de eerdere ideeën, houdingen en gedrag.

De *Preparation for Future Learning* (PFL) benadering heeft belangrijke implicaties voor het onderzoek naar transfer en de inrichting van de educatieve praktijk.

In veel van het onderzoek naar transfer (naar de definitie van Detterman en Sternberg) werd de mate transfer gemeten door deelnemers in een quasi-experimentele setting een taak uit te laten voeren waarbij kennis of vaardigheden die in een andere omgeving waren geleerd, konden worden toegepast. Binnen de PFL-benadering wordt de opvatting van transfer verbreed door de focus niet zozeer te richten op de toepassing van kennis, maar veel meer op de voorbereiding van deelnemers op toekomstig leren, en in het verlengde daarvan, de beoordeling van het vermogen van deelnemers om te leren in kennisrijke omgevingen en hun leren te verbinden aan eerdere ervaringen (Bransford & Schwartz, 1999, p. 69). Een leeromgeving kan zo worden ingericht dat de houding en het gedrag van deelnemers zodanig wordt gestimuleerd dat zij bestaand gedrag niet herhalen, maar aanpassen. Door nieuwe informatie toe te voegen aan bestaande ideeën en denkschema's leren deelnemers om kritisch te kijken naar hun huidige kennis, aannames en opvattingen en kunnen zij in nieuwe situaties andere keuzes maken (Bransford & Schwartz, 1999, p. 80).

Preparation for Future Learning richt zich op voortgezet leren (*extended learning*) en het achterhalen van het belang van activiteiten en ervaringen die door middel van een afgebakende taak of prestatie moeilijk te meten zijn. Bransford en Schwartz voorzien daarmee in een kader om humanistische activiteiten, kunst, wetenschap en bepaalde soorten 'geleefde' leerervaringen te waarderen en te beoordelen; met PFL wordt onderstreept hoe belangrijk het is dat deelnemers actief leren door in contact te staan met de omgeving, de wereld te ontmoeten en live feedback te ontvangen. Het begeleiden van deelnemers bij het zoeken naar de standpunten, inzichten en ideeën van anderen, en het ter discussie stellen van de eigen opvattingen, kan een van de belangrijkste manieren zijn om hen voor te bereiden op een leven lang leren. Maar ook in deze benadering blijft de bereidheid van deelnemers om te leren een bijzonder belangrijke voorwaarde voor actieve transfer (Bransford & Schwartz, 1999, pp. 83-85).

De fundamentele vaardigheden waarop volgens PFL moet worden ingezet, zijn het leren ('leren-te-leren') en het onderzoeken zelf.

Dit zijn vaardigheden die aan de hand van het vermogen tot het stellen van betekenisvolle vragen en het verwerven van kennis van grote thema's tot ontwikkeling kunnen worden gebracht, en bijdragen aan een leven lang leren. Docenten kunnen helpen om te (leren) monitoren zodat de lerende op den duur vrijwillig op zoek gaat naar feedback om de eigen strategieën en inzichten actief te kunnen evalueren (*learning with understanding*). Ook kunnen docenten actief bruggen slaan tussen de eerdere ervaringen en individuele kwaliteiten van de lerende en de leerdoelen binnen het eigen programma-aanbod. Een dieper begrip van het geleerde of inzicht in de onderliggende thema's en principes, maakt de toepasbaarheid (wat, waar, hoe en wanneer) van nieuwe kennis en vaardigheden groter. Als iets in meerdere contexten aangeleerd wordt, zijn lerenden bovendien eerder in staat de relevante elementen van het geleerde te onderscheiden, en ontwikkelen ze een meer algemene kennis en vaardigheden om het geleerde in de praktijk te brengen. Transfer manifesteert zich bijvoorbeeld in het vermogen van de leerling om nieuwe informatie sneller te begrijpen. Dit wordt vaak pas zichtbaar als een lerende ook echt de kans heeft gehad om te leren binnen nieuwe domeinen (Bransford, Brown & Cocking, 2000, pp. 235-236). Docenten kunnen volgens Bransford en Schwartz de prestaties van de deelnemers beoordelen aan de hand van een toetsmoment, maar ze kunnen deelnemers ook beoordelen en begeleiden op hun vermogen om te leren: Weten deelnemers hun (zelf-)kennis te gebruiken om leerdoelen te definiëren? Evalueren ze nieuwe informatie zorgvuldig en kritisch, of nemen ze de informatie gewoon op? Zijn deelnemers in staat om samen te werken met anderen? Weten ze conclusies te trekken op basis van ervaring en bewijsmateriaal? En zijn deelnemers in staat te reflecteren op hun leerproces en strategieën? (Bransford & Schwartz, 1999, p. 94).

Effecten van kunst- en cultuureducatie op kritisch denken kunnen vooralsnog niet hard gemaakt worden. Wel toont onderzoek aan dat goede docenten beeldende vorming reflectie en metacognitie stimuleren (Winner & Vincent-Lancrin, 2012, p. 116). Folkert Haanstra (2014) deed onderzoek naar nationale leerplannen en leerplankaders voor kunstvakken in Europa.

Hij constateert dat in veel leerplannen gebruik wordt gemaakt van de driedeling 'productie' (een product maken, vormgeven, gebruiken en communiceren), 'receptie' (waarnemen, beschrijven, analyseren, aanvoelen, duiden en waarderen) en 'reflectie' (een metacognitieve vaardigheid die in de leerplannen doorgaans wordt opgevat als het denken over het maakproces en het kijk- en beoordelingsproces, tijdens het proces zelf, of achteraf). In het leerproces zijn deze drie dimensies met elkaar verbonden en overlappen en beïnvloeden zij elkaar (Haanstra, 2014, pp. 13-14).

Wanneer docenten binnen kunstprogramma's inzetten op de transfer van specifieke vaardigheden naar het nieuwe domein door deze vaardigheden expliciet te benoemen en te oefenen met de deelnemers, bestaat de mogelijkheid dat deelnemers de aldus geleerde vaardigheden ook in andere contexten gaan toepassen. Deasy refereert in dit verband in *Critical Links* aan activiteiten die gericht zijn op reflectie en evaluatie, waarbij moet worden gedacht aan in beeld brengen, schrijven, tekenen, spreken over, en ontwerpen van praktijkgerichte projecten en producten, zoals dansvoorstellingen, optredens en tentoonstellingen. Dergelijke activiteiten vormen een krachtige tool om transfer te verankeren in de metacognitieve activiteiten van de deelnemers en de toepassing van transfer als zodanig te stimuleren (Deasy, 2002, p. 29).

Box 7.2:

Positieve effecten van cultuureducatie op het zelfbeeld van deelnemers – Een praktijkvoorbeeld

Vreugde over het eigen kunnen in het Beacon-project

Een meisje dat deelnam aan een poëzieprogramma binnen het Beacon-project (zie ook box 3.5, 4.3, 6.1 en 6.3) legt uit wat het voor haar betekent om nieuwe vaardigheden te leren. Voor deze deelnemster is het leren over poëzie onlosmakelijk verbonden met de perceptie van zichzelf als lerende. De feedback die ze kreeg hielp haar om zich meer ter zake kundig en succesvol te voelen.

"I'm learning all of these different things that I didn't even know. Like I could be using a technique and I wouldn't even know about it until [the teacher] told me, "Oh, you're using this technique..." and I'd say, "I didn't even know that"... [It makes me] feel happy. It's like, I'm smarter than I think."

Bron: Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1697.

7.5 Ontwikkeling van organisatie en team

Garanderen van stabiliteit in de samenstelling van het team

Een goede en evenwichtige samenstelling van het team is van belang voor het succes van een programma. AACTE & P21 adviseren organisaties om de programmadoelen mee te nemen in de functieomschrijving en het selectieproces van docenten, en zich te richten op het inhuren, vormen, respecteren en belonen van docenten die de visie van de organisatie en het programmaontwerp onderschrijven. Een programmaontwerp dat is gebaseerd op een *hands-on* vorm van leren is een goede eerste stap om de juiste docenten aan te trekken (Schwarz & Stolor, 2006, p. 23).

Uit verschillende bronnen blijkt dat de relaties binnen een programma medebepalend zijn voor (blijvende) deelname en betrokkenheid. Dat geldt niet alleen voor de relaties tussen de jongeren onderling, maar ook voor die tussen de jongeren en de medewerkers. Zo stellen Huang en Dietel (2011) op basis van een synthese van twintig jaar evaluatieonderzoek naar naschoolse programma's in de Verenigde Staten dat stabiliteit in het medewerkersbestand van essentieel is belang is bij het opbouwen van duurzame relaties en als basis voor het opbouwen van vertrouwen, een positieve houding en effectief leren bij de deelnemers (Huang & Dietel, 2011, p. 10). Verloop in het personeelsbestand en vertrek van docenten en begeleiders vormen een flinke uitdaging voor de jongeren en moet daarom worden gezien als een potentiële faalfactor voor specifieke programma's.

Verloop wordt onder andere beïnvloedt door de vaak beperkte vergoedingen in de non-profit sector en de inzet van veelal jonge docenten die zich nog volop aan het oriënteren zijn op de eigen loopbaan en carrière mogelijkheden. Inzetten op een passende beloning, mogelijkheden tot professionele ontwikkeling en erkenning van individuele prestaties van talentvolle docenten (met name degenen die hun wortels hebben in de gemeenschap zelf), kan bijdragen aan het slagen van een programma (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, pp. 1700-1701).

Box 7.3:

Negatieve effecten van verloop in het personeelsbestand – Een praktijkvoorbeeld

Teleurstelling over afhakende medewerkers in het Amerikaanse Beacon-initiatief

Een trouwe deelnemer aan één van de programma's binnen het Beacon-project (zie ook box 3.5, 4.3, 6.1, 6.3 en 7.2) toont zich teleurgesteld over medewerkers die het programma gaan verlaten en drukt het belang van hun aanwezigheid als volgt uit:

"The [program staff] plan on not continuing next year which is sort of discouraging ... we are putting all this effort into it and we are making an effort to connect to these [staff members] and at the same time it's like, you know, we're going to keep going ... but the people who should be the most important motivators are [leaving]" (Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1691).

Betrokkenheid en professionele ontwikkeling van docenten

De organisatie speelt een sleutelrol bij het toerusten van de docent met de juiste tools om de programmaontwerpen ten uitvoer te kunnen brengen.

De auteurs van *Building your roadmap to 21st century learning environments* benadrukken dat het investeren in voldoende tijd, ruimte en middelen bijdraagt aan de ontwikkeling van de docenten en de implementatie van programma's. Daarnaast is het volgens de auteurs van deze planning tool van belang dat ingezet wordt op doelgerichte training van docenten en dat andere teamleden docenten ondersteunen en begeleiden. Gebrek aan coördinatie en leiderschap, collegiale activiteit of mogelijkheden voor professionele ontwikkeling kunnen er voor zorgen dat docenten worstelen met de implementatie van een programma, gedemotiveerd raken of afhaken (Cable Impacts Foundation, 2015).

Saavedra en Opfer (2012) bouwen in *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the Learning Sciences* voort op relevant empirisch onderzoek over leren en de kritische lessen die daaruit kunnen worden afgeleid ten aanzien van leren en doceren van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden. Op basis van Pedder's onderzoek naar het *Learning How to Learn*-project in Groot-Brittannië onderscheiden Saavedra en Opfer vier randvoorwaarden voor de professionele ontwikkeling en blijvende betrokkenheid van docenten op het niveau van organisatie en management. Het gaat hierbij om het betrekken van docenten in besluitvormingsprocessen en reorganisatietrajecten, het communiceren van een duidelijke visie op leren, en het bieden van ondersteuning bij professioneel leren en het ontwikkelen en onderhouden van netwerken (Saavedra en Opfer, 2012, p. 22).

Het ontwikkelen van een programma of educatief systeem dat zich richt op eenentwintigste-eeuwse vaardigheden vraagt om een sterke basis. De voorbereiding en de leerweg van docenten om in een nieuwe leeromgeving met deelnemers aan eenentwintigste-eeuwse vaardigheden te werken, is idealiter gebaseerd op dezelfde eenentwintigste-eeuwse artistieke leeromgeving en processen die werden beschreven in hoofdstuk 6. Docenten moeten zelf over eenentwintigste-eeuwse vaardigheden beschikken, willen ze deze kunnen overdragen. Daarom is het belangrijk om in de ontwikkeling van de docent eveneens nadruk te leggen op onderzoekend, zelfgestuurd en authentiek of levensecht leren. Docenten hebben daarnaast tijd nodig om zich te ontwikkelen, nieuwe kennis en werkwijzen in zich op te nemen, te bespreken en in de praktijk te brengen.

Docenten leren het meest effectief wanneer de leeractiviteiten betrekking hebben op de werkelijke situatie, onderdeel zijn van de dagelijkse lespraktijk en vereisen dat de docent actief leert, zoals ook van deelnemers aan de programma's wordt verwacht.

Leer- en ontwikkelactiviteiten zijn daarom bij voorbaat ook langdurend en intensief van opzet in plaats van kort en/of sporadisch. Kortom: organisaties kunnen de professionele ontwikkeling van docenten doeltreffend stimuleren door het team dezelfde leeromgeving aan te bieden als die van de deelnemers. Zo'n leeromgeving wordt onder andere gekenmerkt door; aanhoudende leermogelijkheden en kansen voor docenten, onderzoek en dialoog, onderlinge samenwerking tussen teamleden en collectief leren (Saavedra & Opfer, 2012, pp. 21-22).

De zelf-lerende organisatie

Naast de ontwikkeling van het docententeam bespreken Saavedra en Opfer de noodzaak van educatieve organisaties (aanbieders) om zich te ontwikkelen tot 'zelflerende organisaties'. De grootste uitdaging is volgens Saavedra en Opfer het overwinnen van traditionele overlegstructuren, leermethoden en formats zoals eenmalige workshops en conferenties, die tot op heden het veld domineren en tot weinig verandering in het educatieve aanbod en het leren hebben geleid. Onderzoek naar de kenmerken van lerende organisaties heeft een aantal processen en praktijken opgeleverd die van essentieel belang worden geacht voor leren en ontwikkeling op alle niveaus (organisatie en management, docenten en deelnemers). Met name worden genoemd:

- het verzorgen van een leeromgeving op alle niveaus van de organisatie;
- zelf-evaluatie als een manier om leren te bevorderen;
- onderzoek naar (impliciete) waarden, aannames en overtuigingen die ten grondslag liggen aan institutionele praktijken door middel van reflectie;
- het creëren van systemen voor kennismanagement die de middelen, kerncompetenties en deskundigheid van het personeel en de deelnemers versterken (Saavedra & Opfer, 2012, pp. 22-23).

7.6 Samenwerkingsverbanden binnen de lokale gemeenschap

Om duurzame programma's te ontwerpen en aan te kunnen bieden, zijn naast teamwerk binnen het programma en de instelling ook samenwerkingsverbanden met partners buiten de instelling van belang, zowel met het oog op het werken in een wijkcontext als ten aanzien van het verbeteren en oefenen van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden in een levensechte leeromgeving. Mogelijke partners die in de literatuur genoemd worden zijn onder andere beleidsmakers, toonaangevende figuren uit de gemeenschap, scholen, woningcorporaties, lokale bedrijven, lokale educatieve organisaties en initiatieven, (culturele en religieuze) verenigingen en instellingen, buurthuizen, jeugdwerkers en familie/ouders.

Samenwerking met institutionele partners

Diverse bronnen stellen dat sterke partnerschappen tussen instelling, programma's en de gemeenschap een groot verschil kunnen maken ten aanzien van de implementatie van de individuele programma's, het bereiken van de doelgroep en het behalen van resultaat op het niveau van persoonlijke ontwikkeling en op het niveau van de wijk (zie bijvoorbeeld Farnum & Schaffer, 1998; Schwarz & Stolow, 2006; Little, Wimer & Weiss, 2008; AACTE & P21, 2010). Volgens Durlak en Weissberg moeten buitenschoolse educatieve aanbieders zich verzekeren van input van de lokale gemeenschap voordat ze een programma ontwikkelen en aanbieden, want top-down besluitvorming leidt in de meeste gevallen niet tot het juiste type programma voor de doelgroep (Durlak & Weissberg 2007, p. 27). Programma's die samenwerkingsrelaties met belanghebbenden zoals familie en gemeenschap ontwikkelen, inzetten en versterken, vertonen meer kwaliteit. Samenwerking met de lokale gemeenschap is dus een onmiskenbaar element in het leren en ontwikkelen van kinderen en jongeren. Zo blijkt bijvoorbeeld uit een tweejarige studie van Reisner dat wanneer alle partijen die verantwoordelijk zijn voor (en belang hebben bij) het welzijn van kinderen en jongeren samenwerken in het betrekken van die kinderen en jongeren bij kwalitatief hoogwaardige buitenschoolse ervaringen, programma's meer

kans van slagen hebben bij het bevorderen van een positieve ontwikkeling van de deelnemers, met name in het geval van kansarme of risicjongeren (Little, Wimer & Weiss, 2008, p. 8).

Partners kunnen onder andere een belangrijke bron zijn bij het identificeren en werven van de doelgroep en het inwinnen van essentiële informatie ten aanzien van de jongeren en hun behoeften (bijvoorbeeld via het schoolregister of via kennis die aanwezig is bij mentoren en jeugdwerkers) (Little, Wimer & Weiss, 2008, pp. 8-9). De behoeften en verlangens van individuen en gemeenschappen kunnen volgens Matarasso het beste door de betrokkene(n) zelf in kaart worden gebracht, maar vaak is dat niet (uitsluitend) het geval (Matarasso, 1997, p. 84). Ook met het oog op de verdere ontwikkeling van de deelnemende kinderen en jongeren – zowel tijdens als na deelname aan de programma's – is de gemeenschap als partner van belang. Jongeren zijn in een leeftijd waarop ze hun interesses uitbreiden en steeds opnieuw op zoek gaan naar een breed scala aan nieuwe ervaringen. Uit een studie naar veelbelovende programma's bleek dat de totstandkoming van samenwerkingsverbanden tussen verschillende partners uit de gemeenschap er voor kan zorgen dat jongeren betrokken en gemotiveerd blijven en binnen een brede en gevarieerde context aanhoudend leren (Little, Wimer & Weiss, 2008, p. 9).

Durlak en collega's benadrukken het belang van het betrekken van de omgeving (het gezin, de school en de wijk) en de afstemming tussen de verschillende leefgebieden door bijvoorbeeld gerichte ondersteuning van ouders (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010, pp. 306-307). Van Hoorik stelt met het oog op talentontwikkeling dat empowerment pas effectief kan zijn als er sprake is van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Wanneer jongeren vaardigheden ontwikkelen, die ze niet kunnen inzetten, blijft het positieve en beschermende effect van talentontwikkeling gering of wordt het zelfs teniet gedaan. Succes hangt af van een wisselwerking tussen de jongere en zijn sociale en politiekmaatschappelijke omgeving. Het is daarom belangrijk dat er samen met de jongeren zelf gewerkt wordt aan het leggen van sociale verbindingen en partnerschappen op wijkniveau, dat er bruggen worden geslagen en zo een ondersteunend netwerk wordt gecreëerd dat het proces van empowerment mogelijk maakt en faciliteert.

Van Hoorik: "Het jongerenwerk lijkt een vanzelfsprekende kandidaat voor het kwartiermaken, omdat zij de meeste jongeren in de buurt/wijk goed kennen en zich laten voorstaan op het vermogen tot "bonding" (relatie met hen aan te gaan), "bridging" (relatie met de sociale omgeving tot stand brengen) en "linking" (verwijzen naar en betrekken van verschillende –pedagogische/agogische– samenwerkingspartners) (Van Hoorik, 2011, p. 92)."

De effectiviteit van samenwerkingsverbanden hangt af van de kwaliteit van de samenwerking. Er moet in ieder geval sprake zijn van openheid in doelen, gelijkwaardigheid en gedeelde ethische principes onder de verschillende belanghebbenden en betrokkenen. Overeenstemming over gemeenschappelijke doelstellingen en verplichtingen is vereist, hoewel niet alle doelen door alle partners hoeven te worden gedeeld (Matarasso, 1997, p. 84). De krachtigste samenwerkingsverbanden ontstaan volgens AACTE en het P21 door actief samen te werken met partners bij het ontwerp en de implementatie van een programma. Hierdoor wordt de visie op samenwerken en partnerschap niet alleen gedeeld, maar als het ware samen gecreëerd (co-creatie). Met name wanneer er een breed scala aan belanghebbenden bij een programma betrokken is, kan zo'n vorm van partnerschap bijdragen aan het ontwerp van innovatieve vormen van onderwijs en leren (AACTE & P21, 2010, p. 23).

Samenwerking met wijkgenoten

Uit een evaluatie van het Beacon-project in San Francisco blijkt dat ook wijkbewoners een belangrijke partner en bron kunnen zijn. Het aanbod van het Beacon-project was bijvoorbeeld steeds gekoppeld aan een wijkkantoor of buurtcentrum waar de programma's werden aangeboden. Wijkbewoners bezitten wijkspecifieke kennis, maar kunnen in de rol van vrijwilliger bijvoorbeeld ook een bijdrage leveren aan de invulling, uitvoering en ondersteuning van programma-activiteiten (Little, Wimer & Weiss, 2008, p. 9; Strobel, Kirshner & O'Donoghue, 2008, p. 1684). Ook Schwarz en Stolorow benadrukken in de synthese *Twenty-first century learning in afterschool* het belang van samenwerking met de lokale gemeenschap ten aanzien van de organisatie van de leeromgeving en het leren zelf.

Buitenschoolse educatieve programma's kunnen jongeren verbinden met talrijke volwassenen, leefgebieden, disciplines, beroepen, middelen en mogelijkheden, door anders dan op school in de traditionele leraar-leerling context samen te werken met buurtgenoten en vrijwilligers. Het betrekken van wijkgenoten bij leer- en ontwikkelprocessen van de jongere wijkbewoners kan bovendien bijdragen aan de ontwikkeling, de vaardigheden en het gemeenschapsgevoel van de volwassenen zelf. Schwarz en Stolow verwijzen naar de *Citizen Schools* in de Verenigde Staten, die naschoolse groepsstages opzetten met behulp van *Citizen teachers*. Deze *Citizen teachers* worden uitgenodigd om vanuit hun eigen leefwereld te delen wat ze weten, doen en waar ze van houden. De deelnemers werken onder leiding van de *Citizen teacher* in kleine teams toe naar kwalitatief hoogwaardige eindproducten en presentaties vanuit projecten die worden toegespitst op concrete vragen uit de eigen gemeenschap. Doordat deelnemers voor levensechte uitdagingen komen te staan, wordt het leren betekenisvol en relevant (Schwarz & Stolow, 2006, pp. 92-94).

In hoofdstuk 6 werd al beschreven dat het in het openbaar presenteren van resultaten een laatste stap is in de artistieke en productieve cyclus van leren. Volgens Heath, Soep en Roach ligt dit streven aan de basis van effectieve kunsteducatieve programma's; alle andere voorwaarden (zoals een veilige en creatieve leeromgeving, mogelijkheden om te werken en te leren van professionals, ondersteuning vanuit de gemeenschap, respect vanuit het veld en een organisatie die in staat is te reageren op die gemeenschap) vloeien daaruit voort (Heath, Soep & Roach, 1998, p. 12). Ook het in het openbaar presenteren van resultaten speelt samenwerking met partners en de gemeenschap een belangrijke rol. Succesvolle programma's erkennen en betrekken de leefomgeving van deelnemers bij hun activiteiten, niet alleen bij het ontwerp of de uitvoering van programma's, maar ook bij het organiseren van publieke evenementen in en met de lokale gemeenschap waarmee programma's worden afgesloten. Farnum en Schaffer adviseren in dit verband om naast ouders ook rolmodellen uit de gemeenschap uit te nodigen. Publieke evenementen worden daarmee aantrekkelijk en betekenisvol voor verschillende leden van de gemeenschap en de relatie tussen de deelnemers aan de programma's en de gemeenschap wordt beduidend versterkt (Farnum & Schaffer, 1998, p. 63).

Box 7.4:**Inzet van de specifieke kennis en ervaring van vrijwilligers uit de wijk bij leerprocessen van jongere wijkgenoten – Een praktijkvoorbeeld**

Samenwerking tussen vrijwilligers en leerlingen in het wow!-project van de Boston Citizen School

De Citizen Schools werken vanuit het principe van *Expanded Learning Time* (ELT) en organiseren van hieruit leertijdprojecten zoals de *wow! apprenticeships*. In het kader van het 'wow!-project in Boston worden volwassenen uitgenodigd om als vrijwilliger of *Citizen teacher* hun passie over te brengen op middelbare scholieren. Elke cursus bestaat uit 2 tot 4 volwassenen en 10 tot 12 deelnemende jongeren. In een periode van elf weken werken de deelnemers met hun mentoren samen aan een product of prestatie waarmee ze andere volwassenen omver kunnen blazen – *to make adults say "wow!"*. De opbrengst van dit specifieke leertijdproject bestaat inmiddels uit negen kinderboeken die zijn opgenomen in de Boston Public Library, wagens die op zonne-energie lopen en die met succes hebben meegedaan aan een nationale wedstrijd van het Massachusetts Institute of Technology, PowerPointpresentaties die zijn ontworpen om senioren te leren hoe je het web kunt gebruiken bij het doen van genealogisch onderzoek; een film met de titel *If I Had a Minute with the President* die is getoond op de nationale televisie, en een architectonisch ontwerp voor een kinderboerderij aan de nieuwe Rose Kennedy Greenway, het park dat door het centrum van Boston loopt.

Natalie Pohlman, ontwerper bij het prestigieuze Boston Architectuur agentschap Shepley Bulfinch Richardson & Abbott, gaf als vrijwilliger en in de rol van Citizen teacher leiding aan een van de projecten. Haar indruk van het gezamenlijke werkproces luidde als volgt:

"The Citizen Schools apprentices worked really hard on their presentations. They learned that they have opinions about what works and what doesn't. They stop being passive spectators of the world around them."

Bron: Schwarz & Stolor, 2006, p. 92.

Niet elke organisatiestructuur is er op ingericht strategische samenwerking aan te gaan. Ook het werven, trainen en ondersteunen van vrijwilligers uit de wijk vergt de nodige capaciteit. Het is daarom volgens Schwarz en Stolor wenselijk dat vrijwilligers worden ingezet op basis van hun kwaliteiten. Daarbij dienen overigens wel meteen twee kanttekeningen te worden geplaatst. In de eerste plaats valt het niet altijd op voorhand te voorspellen welke talenten zich zullen aanbieden. Problematisch is verder dat er altijd expertise aanwezig is in de wijk die van belang kan zijn voor het programma, maar desondanks buiten beeld blijft doordat wijkgenoten zichzelf niet associëren met het programma of zich niet op eigen initiatief aanmelden. Volgens Schwarz en Stolor hebben buitenschoolse en op de wijk gerichte programma's echter nieuwe modellen nodig om met behulp van talenten uit alle lagen van de bevolking in te zetten op persoonlijke ontwikkeling en alle aspecten van leven (en daarmee de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden). De bestaande modellen van strategische samenwerking en vrijwilligerswerk zien zij vooralsnog als weinig toereikend (Schwarz & Stolor, 2006, p. 92).

7.7 Bevindingen ten aanzien van management en implementatie van het programma

Het literatuuronderzoek mondt uit in de volgende reeks van bevindingen:

Intensieve en langlopende programma's

- Jongeren die regelmatig meerdere uren per week deelnemen aan een programma, ervaren een grotere persoonlijke ontwikkeling dan jongeren die slechts af en toe komen; hoe meer en hoe regelmatig tijd aan een activiteit wordt besteed, hoe meer ervaringen worden opgegaan en hoe groter de ervaren persoonlijke ontwikkeling.
- Om duurzame effecten te kunnen genereren lijkt een programma frequent en gedurende lange tijd (in de literatuur wordt gesproken over perioden van negen maanden tot twee jaar) door deelnemers gevolgd te moeten worden.
- Een lange doorlooptijd alleen biedt geen garantie voor succes; regelmatige aanwezigheid en intensieve betrokkenheid van deelnemers zijn minstens zo belangrijke voorwaarden en worden door enkele onderzoekers zelfs gezien als van groter belang voor het bereiken van het gewenste eindresultaat.
- De factor 'deelname' dient te worden beschouwd als een complexe invloedsfactor die uit verschillende deelfactoren (waaronder 'tijdsduur', 'intensiteit', 'variëteit' en 'betrokkenheid') bestaat. Dit heeft onder andere tot gevolg dat er op basis van het literatuuronderzoek geen eenduidige uitspraken kunnen worden gedaan over de relatie tussen 'deelname' en 'ontwikkeling'; onderzoekers meten het verband tussen deze twee variabelen tot op heden op zeer uiteenlopende wijzen.
- Er wordt zelden vervolgonderzoek gedaan naar de blijvende effecten van programma's.

Expliciteren van algemene uitgangspunten, programmadoelen en vaardigheden

- Er bestaat weliswaar algemene internationale overeenstemming over het belang van de zogenaamde eenentwintigste-eeuwse vaardigheden of *21st century skills*, maar er is nog maar weinig bekend over effectieve uitvoeringspraktijken;

onderzoekers stellen dat het hier niet om geheel nieuwe vaardigheden gaat, maar om vaardigheden die op een nieuwe manier belangrijk worden en om meer structurele en doelgerichte aandacht vragen.

- De ruimte die de docent wordt gelaten om vanuit eigen kennis en inzicht invulling te geven aan het aanbod en toepassing van vaardigheden (in de literatuur ook wel aangeduid als 'lokale ruimte') draagt bij aan het eigenaarschap van de docent en is daarmee tevens een belangrijke voorwaarde voor innovatie.
- Het zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde van de deelnemers kunnen verbeteren wanneer de focus al op voorhand nadrukkelijk ligt op het bereiken van nader omschreven doelen en specifieke sociale en persoonlijke vaardigheden.
- Gedeeld eigenaarschap in de vorm van een organisatiebrede aanpak op basis van een heldere overkoepelende visie, uitdagende doelen en sleutelprincipes kan een positieve bijdrage leveren aan de benutting van de lokale ruimte, mits de op het managementniveau aangewezen doelstellingen van het beleid niet te dwingend zijn geformuleerd en voldoende ruimte laten voor keuzevrijheid en experiment op het niveau van de uitvoeringspraktijk.
- De ontwikkeling van een heldere overkoepelende visie ten aanzien van de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en leren en de afstemming van programmadoelen, strategieën, inhoud en processen op alle niveaus kunnen een belangrijke rol spelen bij de totstandbrenging van een docententeam dat zich in hoge mate gecommitteerd weet aan een succesvolle uitvoering van het programma en het overbrengen van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden.

Mogelijkheden voor competentieverwerving en transfer

- Transfer is een essentiële voorwaarde voor het effectief versterken van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden. Immers, als er geen transfer heeft plaatsgevonden, kan niet gesteld worden dat deze vaardigheden daadwerkelijk zijn aangeleerd.
- Hoewel kunst- en cultuureducatieprogramma's zijn gestoeld op het algemene uitgangspunt dat kennis, vaardigheden en houdingen die binnen de kunsteducatieve context worden aangeleerd in andere niet kunsteducatieve contexten kunnen worden herhaald, zijn deze claims over mogelijke transfereffecten van kunst- en cultuureducatie (nog) niet voldoende onderbouwd.

- Uit reviewonderzoek naar kunsteducatieprogramma's in een binnenschoolse context blijkt dat bepaalde vormen van kunst-educatie specifieke (technische) vaardigheden kunnen opleveren die van nut zijn voor andere activiteiten.
- Binnen het domein van de binnenschoolse kunsteducatie is het bewijs voor de effecten van de diverse kunstvakken op zaken als zelfvertrouwen, zelfbeeld, communicatievaardigheden, samenwerkingsvermogen, empathie en (betere) beheersing van emoties mager.
- Mede als gevolg van het gebrek aan experimenteel onderzoek op dit terrein is er tot op heden afdoend bewijs voor het effect van kunsteducatie op creativiteit en kritisch denkvermogen.
- Onderzoekers die zich richten op transfereffecten stellen dat er eerst meer onderzoek nodig is naar de unieke invloed en betekenis van leren binnen kunst en cultuur. Dit type onderzoek zou de opstap moeten vormen voor een grounded theory waaruit vervolgens plausibele hypothesen kunnen worden afgeleid om het soort van transfereffecten te toetsen die men daadwerkelijk zou kunnen verwachten.
- Verschillende onderzoekers stellen zich op het standpunt dat de waarde, vaardigheden en de effecten van cultuureducatie vooral in het domein van de kunst en cultuur zelf liggen en niet daarbuiten; met cultuureducatie krijgen kinderen en jongeren een andere manier van kennen van de wereld aangereikt die aanzet tot ontdekken, experimenteren en ruimte biedt voor introspectie, reflectie op het eigen bestaan en betekenisgeving.

Voorwaarden voor transfer

- Transfereffecten zijn niet alleen op het gebied van kunsteducatie, maar ook op elk ander vakgebied moeilijk aan te tonen.
- Uit onderzoek blijkt dat zowel docent als deelnemer een belangrijke rol spelen bij transfer:
Alleen in omgevingen waarin kinderen en jongeren actief en bewust door de docent op de mogelijkheid van transfer wordt gewezen (*teaching for transfer*) ontwikkelt zich het vermogen om kennis en vaardigheden ook in andere contexten toe te passen.

- Transfer is een actieve, interpretatieve en selectieve activiteit waarin deelnemers zelf een brug slaan tussen de verschillende contexten; door kinderen en jongeren de kans te bieden om te reflecteren op de relevantie van de programma-inhoud in verschillende contexten en te oefenen met het toepassen van de inhoud in verschillende contexten wordt transfer gestimuleerd.
- De successen die jongeren weten te behalen binnen de context van de buitenschoolse programma's kunnen ook indirect van invloed zijn op het zelfbeeld en de prestaties op school wanneer docenten uit de formele onderwijscontext worden betrokken bij de informele context en op grond daarvan hun houding ten aanzien van (bijvoorbeeld de capaciteiten van) deze jongeren veranderen.
- Er worden in de literatuur twee vormen van transfer onderscheiden, te weten *low road transfer* waarin sprake is van transfer kennis en vaardigheden in een nieuwe situatie die erg veel lijkt op de oorspronkelijke leercontext, en *high road transfer* waarin kennis en vaardigheden die zijn ontwikkeld binnen de context van het programma bewust worden toegepast in een andere context die niet direct voor de hand ligt en altijd sprake is van abstracte reflectie. Er zijn verschillende praktische tools voorhanden om *low road transfer* en/of *high road transfer* te doceren.

Ontwikkeling van organisatie en team

- Verloop in het personeelsbestand en vertrek van docenten en begeleiders vormen een mogelijke faalfactor voor specifieke programma's. Stabiliteit in het medewerkersbestand is van cruciaal belang voor het ontwikkelen van duurzame relaties en het scheppen van vertrouwen, een positieve houding, en effectief leren bij jongeren.
- Verloop wordt onder andere beïnvloed door de vaak beperkte vergoedingen in de non-profit sector en de veelal jonge docenten die zich logischerwijs nog volop oriënteren op hun loopbaan en carrièremogelijkheden. Inzetten op een passende beloning en professionele ontwikkeling van talentvolle docenten, met name degenen die opgroeiden in de gemeenschap zelf, en het geven van erkenning en waardering voor hun werk en prestaties kan bijdragen aan de stabiliteit in het medewerkersbestand en het slagen van een programma.

- In de literatuur worden verschillende randvoorwaarden onderscheiden voor de professionele ontwikkeling en blijvende betrokkenheid van docenten, waaronder de noodzaak tot het betrekken van docenten in besluitvormingsprocessen en reorganisatietrajecten, de communicatie van een duidelijke visie op leren en het ondersteunen van docenten bij het opbouwen en onderhouden van netwerken.
- De voorbereiding en de leerweg van docenten om in een nieuwe leeromgeving met deelnemers aan eenentwintigste-eeuwse vaardigheden te werken, is in het ideale geval gebaseerd op dezelfde eenentwintigste-eeuwse artistieke leeromgeving en -processen. Docenten dienen zelf over eenentwintigste-eeuwse vaardigheden te beschikken, willen ze deze kunnen overdragen.

Samenwerkingsverbanden binnen de lokale gemeenschap

- Sterke samenwerkingsverbanden tussen instelling, programma en institutionele partners uit de gemeenschap (denk aan jeugdwerk, religieuze instellingen, scholen en buurthuizen) zijn van groot belang voor het bereiken van de doelgroep, de implementatie van het programma en het behalen van de beoogde resultaten op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling en het niveau van de wijk.
- Wijkgenoten kunnen in de rol van vrijwilliger een positieve bijdrage leveren aan de invulling, uitvoering en ondersteuning van programma-activiteiten. Het betrekken van wijkgenoten bij leer- en ontwikkelingsprocessen kan bovendien bijdragen aan de ontwikkeling van de vaardigheden en het gemeenschapsgevoel van de volwassenen zelf.
- Succesvolle programma's erkennen en betrekken de leefomgeving van de deelnemers bij hun activiteiten, niet alleen bij het ontwerp of de uitvoering van het programma, maar ook bij publieke evenementen die in de wijk worden georganiseerd ter afsluiting van het programma. Publieke evenementen worden daarmee aantrekkelijk en betekenisvol voor verschillende leden van de gemeenschap en de relatie tussen de deelnemers aan het programma en de gemeenschap wordt daardoor substantieel versterkt.

Geraadpleegde literatuur

- AACTE & Partnership for 21st Century Skills (2010). *21st century 21st century knowledge and skills in educator preparation*. Verkregen op 8 mei 2015 van:
http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
- Appelhof, P. (2012). *OTV en sociaal-emotioneel leren. Resultaten van een internationale overzichtstudie*. Utrecht: Oberon.
- Beek-Geertse, M. ter, Bruggen, B. van der, Oldeboom, B., Petersen, H., Potters, O., & Lutters, J. (2015). *D21. Literatuurstudie naar 21e eeuwse Vaardigheden, Cultuureducatie en Schooltypering*. Zwolle: Hogeschool Windesheim, Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.
- Belfiore, E. (2002). Art as a means towards alleviating social exclusion: does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International journal of cultural policy*, 8(1), 91-106. Verkregen op 19 maart 2015 van:
http://wrap.warwick.ac.uk/53047/1/WRAP_Belfiore_Social%20Inclusion%202002%20WRAP.pdf
- Betts, J. D. (2006). Multimedia arts learning in an activity system: New literacies for at risk children. *International Journal of Education & the Arts*, 7(7). Verkregen op 19 maart 2015 van:
<http://www.ijea.org/v7n7/v7n7.pdf>
- Bisschop Boele, E. (2011). Leren musiceren als sociale praktijk. *Cultuur + Educatie*, 30. Thema: Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken, 56-71. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. Verkregen op 19 maart 2015 van:
http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2011_ce_30.pdf
- Bourdieu, P. (1986). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.

Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Mind, brain, experience and school*, expanded edition. DC: *National Academy Press, Washington*.

Verkregen op 15 oktober 2015 van:

<http://www.csun.edu/~SB4310/How%20People%20Learn.pdf>

Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 24, 61–100.

Verkregen op 12 oktober 2015 van:

<http://www.jstor.org/stable/1167267>

Bransom, J., Brown, A., Danford, D., Denson, K., Evans, S., Hoitsma, L., Hull, G., Johnson, G., Palmer Wolf, D., Pinto, M., & Wolf, T. (2010). *Creative Learning: People and Pathways. Big Thought*.

Verkregen op 26 maart 2015 van:

<http://www.creatingquality.org/Portals/1/DNNArticleFiles/634487500440325228Creative Learning People and Pathways.pdf>

Bussemaker, J. (2015). *Ruimte voor Cultuur. Brief uitgangspunten cultuurbeleid 2017–2020*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. [Brief van de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 8 juni 2015].

Verkregen op 15 juli 2015 van:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnotas/2015/06/08/ruimte-voor-cultuur>

Cable Impacts Foundation (2015). *Building your roadmap to 21st century learning environments. A planning tool for education leaders*.

Verkregen op 8 mei 2015 van:

<http://www.roadmap21.org/assets/Creating-Your-Roadmap-to-21st-Century-Learning-Environments1.pdf>

- Carnwath, J. D., & Brown, A. S. (2014). *Understanding the value and impacts of cultural experiences*. Manchester, United Kingdom: Arts Council England. Verkregen op 11 juli 2015 van:
<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED466413/pdf/ERIC-ED466413.pdf>
- Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12:2, 163-178.
<http://dx.doi.org/10.1080/13569780701321013>
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. Washington, DC: National Endowment for the Arts. Verkregen op 15 oktober 2015 van:
<http://www.artsedsearch.org/summaries/the-arts-and-achievement-in-at-risk-youth-findings-from-four-longitudinal-studies#sthash.g7tDFOWn.dpuf>
- ccsesa (2010). *Taking the Lead in After-School Programs: Expanding Horizons for Arts Learning*. Verkregen op 2 april 2015 van:
<http://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/Taking-the-Lead-in-Afterschool-Programs3.pdf>
- Charmaraman, L., & Hall, G. (2011). School dropout prevention: What artsbased community and out of school time programs can contribute. *New Directions for Youth Development*, 9-27.
<http://dx.doi.org/10.1002/yd.416>
- Cisco (2008). *Equipping Every Learner for the 21st Century*. Verkregen op 8 mei 2015 van:
<https://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/GlobalEdWP.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.

Daamen, W., & Ince, D. (2014). Wat werkt bij het bevorderen van een positieve ontwikkeling van jeugdigen. *Nederlands Jeugdinstituut*, 1-56. Verkregen op 11 juli 2015 van:
<http://www.nji.nl/nl/Wat-werkt-bij-het-bevorderen-van-een-positieve-ontwikkeling-van-jeugdigen.pdf>

Deasy, R. J. (red.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. Verkregen op 26 maart 2015 van:
<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED466413/pdf/ERIC-ED466413.pdf>

Doets, C., Esch, W. van, Houtepen, J., Visser, K., & Souna, J. de (2008). *Palet van de non-formele educatie in Nederland*. CINOP. Verkregen op 14 mei 2015 van:
<http://www.ecbo.nl/downloads/publicaties/Aoo461.pdf>

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Verkregen op 12 oktober 2015
<http://www.uwex.edu/ces/4h/afterschool/partnerships/documents/ASP-Full.pdf>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.

Elbers, E. P. J. M. (2012). *De taal van het leren*. Afscheidsrede faculteit Sociale Wetenschappen Universiteit Utrecht. Verkregen op 2 april 2015
<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/250853>

- Erven, E. van, Bouwman, M., & Zwart, M. (2011). Speuren naar de effecten van community art. In Teunis IJdens e.a. (red.). *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2011. Participanten, projecten en beleid*, 110-125. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
Verkregen op 16 november 2015 van:
<http://www.cultuurparticipatie.nl/file/1413211928.312QOnyFR/jaarboek-actieve-cultuurparticipatie-2011.pdf>
- Farnum, M., & Schaffer, R. (1998). *YouthARTS Handbook: Arts Programs for Youth at Risk. YouthARTS Development Project*.
Verkregen op 26 maart 2015 van:
<http://youtharts.artsusa.org/pdf/youtharts.pdf>
- Fiske, E. B. (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*.
Verkregen op 19 maart 2015 van:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Geest, N. van der (2011). Muziekeducatie in een veranderende samenleving. In: N. van der Geest, L. Ranshuysen & S. Trienekens (2011). *Een muzikaal web over Rotterdam: sociale en muziekeducatieve effecten van Music Matters*, 26-35.
Verkregen op 26 maart 2015 van:
<http://www.musicmatters.nu/wp-content/uploads/Een-muzikaal-web-over-Rotterdam.-Sociale-en-muziekeducatieve-effecten-van-Music-Matters.pdf>
- Geest, N. van der, Ranshuysen, L., & Trienekens, S. (2011). *Een muzikaal web over Rotterdam: sociale en muziekeducatieve effecten van Music Matters*.
Verkregen op 26 maart 2015 van:
<http://www.musicmatters.nu/wp-content/uploads/Een-muzikaal-web-over-Rotterdam.-Sociale-en-muziekeducatieve-effecten-van-Music-Matters.pdf>

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

Verkregen op 12 oktober 2015 van:

<http://www.rug.nl/cultuuronderwijs/bibliotheek/beleid/pdf/rapport-de-waarde-van-cultuur.pdf>

Gootman, J. A., & Eccles, J. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press.

Verkregen op 24 augustus 2015 van:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465844.pdf>

De Groote, C. (2008). Kunst als preventie en therapie. *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 20^e jaargang (77), 34-38.

Amsterdam: Boekmanstichting.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunst-educatie*. Oratie. Utrecht:

Cultuurnetwerk Nederland.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/schoolkunst.pdf

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. *Cultuur + Educatie* (31), 8-36. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland/

Universiteit Utrecht.

Verkregen op 19 maart 2015:

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/cpluse31.pdf

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. *Cultuur + Educatie* (31). Thema: Authentieke Kunsteducatie, 8-35.

Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/cpluse31.pdf

Haanstra, F. (2013). *Research into competency models in arts education*.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-en_cultuureducatie/FH_Competencies_Bonn.pdf

Haanstra, F. (2014). Nationale leerplannen en leerplankaders voor de kunstvakken. *Cultuur + Educatie* 14(40), 8-25.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

<http://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/nationale-leerplannen-en-leerplankaders-voor-de-kunstvakken>

Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children.

The Teachers College Record, 104(2), 178-211.

Verkregen op 26 maart 2015 van:

<http://www.temescalassociates.com/documents/resources/general/hxafterschool.pdf>

Hampshire, K. R., & Matthijsse, M. (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science and Medicine*, 71(4), 708-716.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.015>

Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). *Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios*.

<http://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.04.006>

Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of research on adolescence*, 13(1), 25-55.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

<http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/10/Hansen-Larson-Dworkin-2003-What-Adolescents-Learned-in-Organized-Youth-Activities.pdf>

- Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In J. Harland, L. Hetland & M. van Hoorn (red.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Cultuur + Educatie (23), 12-53. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
Verkregen op 15 oktober 2015 van:
http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2008_ce_23.pdf
- Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles, and focus in the arts. *Educational Researcher*, 30(7), 10-17.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X030007010>
- Heath, S. B. (2004). Learning language and strategic thinking through the arts. *Reading Research Quarterly*, 39(3), 338-342.
Verkregen op 26 maart 2015 van:
<http://www.jstor.org/stable/4151774>
- Heath, S. B., & McLaughlin, M. W. (1994). The best of both worlds: Connecting schools and community youth organizations for all-day, all-year learning. *Educational Administration Quarterly*, 30, 278-300.
<http://eaq.sagepub.com/content/30/3/278.short>
- Heath, S. B., Soep, E., & Roach, A. (1998). *Living the arts through language+ learning: A report on community-based youth organizations*. Americans for the Arts.
Verkregen op 26 maart 2015 van:
http://www.shirleybriceheath.net/pdfs/YA_AmericansForArtsMonographsNov98s.pdf
- Hetland, L. (2008). Het spoor van vier onderzoeken. In J. Harland, L. Hetland & M. van Hoorn (red.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Cultuur + Educatie (23), 54-81. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
Verkregen op 15 oktober 2015 van:
http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2008_ce_23.pdf

Hirst, E., & Robertshaw, D. (2003). *Breaking the cycle of failure, the arts & inclusion*. Doncaster. Verkregen op 21 juli 2015 van: http://www.thepoint.org.uk/media/uploads/article/95/4f5e281ea946aBreaking_the_Cycle_of_Failure.pdf

Honig, M. I., & McDonald, M. A. (2005). *From Promise to Participation: Afterschool Programs through the Lens of Socio-Cultural Learning Theory*. The Robert Bowne Foundation Occasional Paper Series #5 Fall. New York City, NY: The Robert Bowne Foundation. Verkregen op 23 April 2015 van: https://education.uw.edu/sites/default/files/profiles/documents/papers/2005_afterschoolmatters_fall.pdf

Hoogen, Q. van den, Elkhuisen, S. & Maanen, H. van (2010). Kringen in de vijver. Hoe meetbaar zijn maatschappelijke effecten van cultuurparticipatiebeleid? In Teunis IJdens e.a. (red.). *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2010*. Bijdragen over kennis en beleid, 211-237. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie. Verkregen op 21 juli 2015 van: <http://www.cultuurparticipatie.nl/file/1413212530.1205teBRUp/jaarboek-actieve-cultuurparticipatie-2010.pdf>

Hoorik, I. van (2011). *(Hoe) werkt talentontwikkeling bij "risicojongeren"?* Een literatuurstudie. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Verkregen op 26 maart 2015 van: http://www.nji.nl/nl/Hoe_werkt_talentontwikkeling_bij_risicojongeren.pdf

Huang, D., & Dietel, R. (2011). *Making afterschool programs better*. (CRESST Policy Brief). Los Angeles, CA: University of California. Verkregen op 26 maart 2015 van: https://www.cse.ucla.edu/products/policy/huang_MAPB_v5.pdf

- Kassenberg, A. (2010). *Literatuurstudie uitgebreid onderwijs*. In opdracht van de Onderwijsraad. Groningen: Lectoraat Integraal Jeugdbeleid Hanzehogeschool Groningen.
Verkregen op 10 september 2015 van:
<https://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/597/documenten/literatuurstudie-uitgebreid-onderwijs.pdf>
- Kilroy, A., Garner, C., Parkinson, C., Kagan, C., & Senior, P. (2007). *Towards transformation: Exploring the impact of culture, creativity and the arts of health and wellbeing*.
Verkregen op 15 oktober 2015 van:
<http://www.e-space.mmu.ac.uk/e-space/handle/2173/24673>
- Kooijmans, M. (2009). *Battle zonder knokken! Talentcoaching van risicjongeren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Larson, R., & Walker, K. C. (2006). Learning About the "Real World" in an Urban Arts Youth Program. *Journal of Adolescent Research*.
<http://doi.org/10.1177/0743558405285824>
- Lauver, S. C., & Little, P. M. D. (2005). Recruitment and retention strategies for out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, (105), 71-89, 11-12.
<http://doi.org/10.1002/yd.108>
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, 10(1-12).
Verkregen op 26 maart 2015 van:
<http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/issues-and-opportunities-in-out-of-school-time-evaluation/after-school-programs-in-the-21st-century-their-potential-and-what-it-takes-to-achieve-it>

LKCA (2015). *Reactie uitgangspunten cultuurbeleid 2017-2020*.

Verkregen op 11 juli 2015 van:

http://www.lkca.nl/~media/downloads/portals/beleid/standpunten_lkca_hoorzitting_uitgangspunten_cultuurbeleid_2017-2020.pdf

Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia Conference.

Verkregen op 2 april 2015 van:

<http://www.feisean.org/wp-content/uploads/Use-or-Ornament.pdf>

McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L., & Brooks, A. (2004). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*.

Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

<http://www.rand.org/pubs/monographs/MG218>

McLaughlin, M. W. (2000). *Community Counts: How Youth Organizations Matter for Youth Development*. Washington, DC: Public Education Network.

Verkregen op 12 oktober 2015 van:

<http://jgc.stanford.edu/resources/reports/CommunityCountsMcLaughlin.pdf>

Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International journal of cultural policy*, 8(1), 107-118.

<http://dx.doi.org/10.1080/10286630290032477>

Metz, J. (2011). Molensteen of groeidiamant? Over de waarde van talentontwikkeling voor het jongerenwerk. *Cultuur + Educatie*, 30.

Thema: Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken, 74-87.

Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Verkregen op 19 maart 2015 van:

http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2011_ce_30.pdf

Nagel, I., Ganzeboom, H., & Haanstra, F. (1996). *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie*.

Utrecht: Lokv, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Verkregen op 21 juli 2015 van:

<http://www.inekenagel.com/KKCultuurdeelnamelevensloop.pdf>

Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning.*

Verkregen op 16 april 2015 van:

https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/leren_in_een_kennissamenleving.pdf

Otterbourg, S.D. (2000). *How the Arts Can Enhance After-School Programs.*

National Endowment for the Arts. U.S. Department of Education.

Verkregen op 2 april 2015 van:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446829.pdf>

Partnership for 21st Century Skills (2009a). *P21 Framework Definitions.*

Verkregen op 8 mei 2015 van:

http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Partnership for 21st Century Skills (2009b). *The MILE Guide.*

Milestones for improving learning & education.

Verkregen op 8 mei 2015 van:

https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=oCCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.p21.org%2Fstorage%2Fdocuments%2FMILE_Guide_091101.pdf&ei=frNMVbvoGoKjsAGg6YGYDg&usg=AFQjCNH1ukJFJoRFxZr2-uuttLchQgMlEw&sig2=L9GrWw1-aVXKoGkEU6Ft4g&bvm=bv.92765956,d.bGg

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer.

Educational leadership, 46(1), 22-32.

Perkins, D. F., Borden, L. M., Villarruel, F. A., Carlton-Hug, A., Stone, M. R.,

& Keith, J. G. (2007). Participation in Structured Youth Programs

Why Ethnic Minority Urban Youth Choose to Participate - or Not to Participate. *Youth & Society*, 38(4), 420-442.

<http://doi.org/10.1177/0044118X06295051>

- Poorthuis, A. & Bijl, C. van der (2006). Van netwerkanalyse naar organisatieroutine. In A.M. Poorthuis (red). *De kracht van netwerkbenadering: een dynamische en inspirerende kijk op de organiserende samenleving*. Assen: Van Gorcum.
Verkregen op 21 augustus 2015 van:
<http://www.netwerimpuls.nl/impulspdf/krachtnetwerkbenadering.pdf>
- Ranshuysen, L. (1993). *Scholen in kunst: effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname*. Utrecht: Lokv, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. Verkregen op 21 juli 2015 van:
http://www.lettyranshuysen.nl/pdf/1993_Katernen_Kunsteducatie.pdf
- Rimmer, M. (2012). The participation and decision making of “at risk” youth in community music projects: an exploration of three case studies. *Journal of Youth Studies*, 15(3), 329-350.
<http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2011.643232>
- Roth, J. L., Malone, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the Amount of Participation in Afterschool Programs Relate to Developmental Outcomes? A Review of the Literature. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 310-324.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9303-3>
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and Learning 21st Century Skills Lessons from the Learning Sciences*. Verkregen op 4 april 2015 van:
<http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf>
- Schrijvers, E., Keizer, A. G., & Engbersen, G. (red.) (2015). *Cultuur Herwaarderen*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Verkregen op 4 april 2015 van:
http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-verkenningen/V30_web_Cultuur_herwaarderen.pdf
- Schwarz, E., & Stolorow, D. (2006). Twenty-first century learning in afterschool. *New directions for youth development*, 110, 81-99.
<http://dx.doi.org/10.1002/yd.169>

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (n.d.). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Art Education*, 2009. Verkregen op 29 maart 2015 van:

<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/documents/understanding-excellence-in-arts-education.pdf>

Smithuijsen, C. (red.) (2007). *Cultuurbeleid in Nederland*. Amsterdam/Den Haag: Ministerie van ocw/Boekmanstudies.

Strobel, K., Kirshner, B. E. N., & O'Donoghue, J. O. (2008). Qualities That Attract Urban Youth to After-School Settings and Promote Continued Participation. *Teachers College Record*, 110(8), 1677-1705.

Verkregen op 27 maart 2015 van:

[http://cs21onet.stanford.edu:81/resources/journals/Strobel JA Qualities%20that%20Attract%20Urban%20Youth%20to%20After-School%20Settings%20and%20Promote%20Continued%20Participation_2008_Final.pdf](http://cs21onet.stanford.edu:81/resources/journals/Strobel_JA_Qualities%20that%20Attract%20Urban%20Youth%20to%20After-School%20Settings%20and%20Promote%20Continued%20Participation_2008_Final.pdf)

Taylor, P., Davies, L., Wells, P., Gilbertson, J., & Tayleur, W. (2015). *A review of the Social Impacts of Culture and Sport*.

Sheffield Hallam University.

Verkregen op 11 juli 2015 van:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/416279/A_review_of_the_Social_Impacts_of_Culture_and_Sport.pdf

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader (concept)*. Enschede: (SLO).

Verkregen op 8 mei 2015 van:

<http://www.slo.nl/downloads/documenten/digitale-geletterdheid-en-21e-eeuwse-vaardigheden.pdf/>

Thijs, A., & Loenen, S. (2013). 21^e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een verkenning. Concept 23 oktober 2013. Enschede: (SLO) nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Verkregen op 29 januari 2015 via:
<http://www.slo.nl/downloads/2014/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf/>

Trienekens, S. (2011). Naar een sociaalmuzikale leeromgeving. In N. van der Geest, L. Ranshuysen & S. Trienekens (2011). *Een muzikaal web over Rotterdam: sociale en muzikeducatieve effecten van Music Matters*, 46-55. V
erkregen op 26 maart 2015 van:
<http://www.musicmatters.nu/wp-content/uploads/Een-muzikaal-web-over-Rotterdam.-Sociale-en-muzikeducatieve-effecten-van-Music-Matters.pdf>

Twaalfhoven, A. (red.) (2008). Het belang van kunst. *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 20(77), 1-128. Amsterdam: Boekmanstichting.
<https://www.boekman.nl/producten/boekman/boekman-77-het-belang-van-kunst>

Twaalfhoven, A. (2008). Het raadsel rond de intrinsieke waarde. *Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 20(77), 13-17. Amsterdam: Boekmanstichting.

Vadeboncoeur, J. A. (2006). Engaging Young people: Learning in Informal Contexts. *Review of Research in Education*, 30, 239-278. Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts.
Verkregen op 2 april 2015 van:
<http://www.jstor.org/stable/4129774>

Vinkenburg, B., Syderius, T., Gennip, P. van, & Maurik, I. van (2010). *Bedrijfsmodellen voor kunsteducatie*. Utrecht: Berenschot.
Verkregen op 4 april 2015 van:
http://www.berenschot.nl/publish/pages/253/bedrijfsmodellen_voor_kunsteducatie_-_berenschot_-_juli_2010.pdf

- Vuyk, K. (2008). De controverse over de waarde van kunst.
Boekman: tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid, 20(77), 6-12.
 Amsterdam: Boekmanstichting
- Waal, V. de (2011). *Redactioneel. Cultuur + Educatie*, 30. Thema:
 Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken, 4-15.
 Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
 Verkregen op 19 maart 2015 van:
http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2011_ce_30.pdf
- Walsweer, A. P. (2015) *Ruimte voor leren. Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen.* (proefschrift) Groningen: Rijkuniversiteit Groningen.
 Verkregen op 19 november 2015 van:
<http://webwinkel.vangorcum.nl/www/meertaal/images/uploaded/Proefschrift%20Albert%20Walsweer%20Ruimte%20voor%20leren.pdf>
- Weiss, H. B., Little, P. M. D., & Bouffard, S. M. (2005). More than just being there: balancing the participation equation.
New Directions for Youth Development, (105), 15-31, 9-10.
<http://doi.org/10.1002/yd.105>
- Wilson, B. (2008). Research at the margins of schooling: Biographical inquiry and third-site pedagogy.
International Journal of Education through Art, 4(2), 119-130.
http://dx.doi.org/10.1386/eta.4.2.119_1
- Wilson, B. (2011). Het derde pedagogische gebied en leren leven in kunstwerelden. *Cultuur + Educatie*, 31. Thema: Authentieke Kunst educatie, 90-109. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
 Verkregen op 19 maart 2015 van:
http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/cpluse31.pdf

- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75.
<http://doi.org/10.2307/3333637>
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Winner, E., & Vincent-Lancrin, S. (2012). De waarde van kunst-educatie: beweringen en bewijzen. In T. IJdens, M. van Hoorn, A. van den Broek, A. & C. van Rensen, (red). *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012. Doelen, middelen, effecten*, 110-127. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
Verkregen op 12 oktober 2015 van:
<http://www.cultuurparticipatie.nl/file/1413211337.6059FRERYP/jaarboek-actieve-cultuurparticipatie-2012.pdf>
- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). Five-year follow-up study of the qualitative experiences of youth in an afterschool arts program in low-income communities.
Journal of Social Service Research, 40(2), 137-146.
<http://dx.doi.org/10.1080/01488376.2013.845130>
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., & Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation.
Child and Adolescent Social Work Journal, 23(5-6), 635-652.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10560-006-0079-0>

Bijlagen

Bijlage I: Factsheet cultuureducatie in de wijk

De aandacht voor kunsteducatief leren in buitenschoolse context ofwel voor educatieve programma's in de wijk is langzaam aan het groeien. Dat gebeurt onder invloed van maatschappelijke en grootstedelijke vraagstukken, veranderingen in nationaal en lokaal beleid, nieuwe ideeën over leren, zogenaamde eenentwintigste-eeuwse leerbehoeften en verschillende aannames over de positieve sociale effecten van kunst en cultuur. Kunsteducatieve programma's in wijken zouden niet alleen een positief effect hebben op schoolresultaten, maar ook bijdragen aan de veiligheid in de wijken en aan de sociale en emotionele ontwikkeling (welzijn) van jongeren in een achterstandspositie.

Onder de noemer Cultuurwerkplaats worden verschillende buitenschoolse kunsteducatieve programma's ingezet om zowel kunstintrinsieke als -extrinsieke doelstellingen te behalen in de wijk Hillesluis in Rotterdam. Het gaat daarbij onder andere om een mediawerkplaats, een filosofie-, theater- en toekomstprogramma (Ik Droomde), een theater- en dialoogprogramma (Luister dan!) en een talentontwikkelingsprogramma (Move to the Future). Deze onderling zeer verschillende programma's beogen vanuit een sociale doelstelling niet alleen de deelnemende jongeren te versterken in hun persoonlijke ontwikkeling, maar willen ook bijdragen aan het sociale/leef klimaat in de wijk.

In 2015 voerde het lectoraat Dynamiek van de Stad in opdracht van Stichting de Verre Bergen een verkennende literatuurstudie uit naar de specifieke randvoorwaarden voor leren en persoonlijke ontwikkeling in een buitenschoolse kunsteducatieve context. Het ging daarbij om het in kaart brengen van de kaders waarbinnen cultuureducatieve programma's persoonlijke ontwikkeling en 21st century skills kunnen versterken. In de hoofdstukken 1 tot en met 7 is verslag gedaan van de belangrijkste observaties en bevindingen uit de literatuurstudie. Op deze plaats brengen wij alle bevindingen bij elkaar. De opbouw van de factsheet komt overeen met de paragraafindeling van de afzonderlijke hoofdstukken.

Kunst en maatschappij

Ten behoeve van de literatuurstudie zijn verschillende wetenschappelijke onderzoeken, literatuurstudies, meta-analyses en evaluaties van individuele buitenschoolse kunsteducatieve programma's geraadpleegd. Uit een groslijst van 160 studies zijn circa 90 relevante artikelen geselecteerd die voldoen aan een zekere methodologische onderbouwing en aansluiten bij de thema's die in dit rapport zijn nagegaan.

Genoemde exercitie brengt ons in de volgende reeks van algemene bevindingen ten aanzien van onderzoek naar cultuureducatie in de wijk:

Aandacht voor de intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur (1.3)

- Alhoewel in de literatuur vaak onderscheid wordt gemaakt tussen de intrinsieke en extrinsieke waarde van kunst en cultuur, zijn er ook de nodige onderzoekers die deze keuze ter discussie stellen op grond van de evengoed verdedigbare claim dat beide waarden onlosmakelijk verbonden zijn.
- De groeiende focus op de extrinsieke waarde van kunst en cultuur – kunst en cultuur als instrument voor de versterking van de economie, ondernemerschap, sociale cohesie, actief burgerschap of eenentwintigste-eeuwse vaardigheden – in het Nederlandse cultuurbeleid lijkt samen te hangen met de impliciete claim dat de intrinsieke waarde van kunst alleen een onvoldoende argument is voor overheidssteun.
- In Nederland is cultuureducatie sinds 1996 verankerd in het vaste curriculum van de basis- en ook de middelbare school, niet alleen om culturele, creatieve en artistieke redenen, maar ook om met cultuur als instrument kennis en competenties te verwerven.
- Maatschappelijke en grootstedelijke vraagstukken in combinatie met veranderingen in nationaal en lokaal beleid, nieuwe ideeën over leren, zogenaamde eenentwintigste-eeuwse leerbehoeften en verschillende aannames over de positieve sociale effecten van kunst en cultuur vormen het hedendaagse sociaal-maatschappelijke kader waarbinnen kunsteducatief leren in een buitenschoolse context moet worden geplaatst;

kunsteducatieve programma's in de wijken zouden niet alleen een positief effect hebben op schoolresultaten, maar ook bijdragen aan de veiligheid in de wijken en de sociale en emotionele ontwikkeling (welzijn) van kinderen en jongeren in een achterstandspositie.

- Er is geen breed gedragen consensus over de meetbaarheid van kunst- en cultuurspecifieke eigenschappen en effecten. Het empirisch onderzoek dat internationaal gezien voorhanden is, is grotendeels gericht op de extrinsieke waarde van kunst.

Stand van onderzoek buitenschoolse cultuureducatie (1.4)

- Er is weinig Nederlands onderzoek beschikbaar dat specifiek gericht is op buitenschools kunsteducatief aanbod in grootstedelijke wijken. Het merendeel van de bestudeerde rapporten is afkomstig uit de Verenigde Staten en Groot-Brittannië.
- De meeste individuele studies zijn vanwege de beperkte schaal en looptijd van de programma's of de beperkte duur van onderzoek weinig generaliseerbaar. Tezamen bieden ze echter waardevolle informatie voor de ontwikkeling van buitenschoolse kunsteducatieve programma's.
- Het merendeel van het onderzoek is gericht op het vaststellen van de uitkomsten van een specifiek project, waardoor de inhoud van het project, het leerproces van de deelnemers en eventuele verschillen in aanpak onderbelicht blijven.
- In relatie tot andere vormen van leren is leren in de kunsten complex en interactief. Er is echter weinig onderzoek beschikbaar dat de specifieke aard van de leerervaring van jongeren die deelnemen aan kunst- en cultuureducatieve programma's weet bloot te leggen.
- De voornaamste randvoorwaarden die de verschillende studies van buitenschoolse contexten blootleggen, hebben betrekking op het bereiken van de doelgroep en de wijze en duur van de deelname.
- Een groeiend aantal van de onderzoekers die de ontwikkeling van deelnemers aan buitenschoolse programma's bestuderen, past sociaal-constructivistische leertheorieën toe op eigen empirisch onderzoek. Vanuit deze optiek zijn het implementatieproces van een project, het proces en de participatiepatronen van deelnemers van essentieel belang om een succesvolle leeromgeving werkelijk te gaan begrijpen.

Effecten en maatschappelijke impact van kunst- en cultuureducatie (1.5)

- Zowel in het culturele, als in het politieke en het wetenschappelijke veld is tegenwoordig sprake van een levendig debat over de kennis, vaardigheden en tools die kinderen en jongeren nodig hebben om te slagen in en mee te bewegen met een zich snel ontwikkelende samenleving.
- SKVR heeft binnen deze context besloten met de Cultuurwerkplaats in te zetten op persoonlijke ontwikkeling en eenentwintigste-eeuwse vaardigheden zoals creativiteit, probleemoplossend vermogen, communicatieve vaardigheden, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden, kritisch denken, zelfregulering en digitale geletterdheid.
- Verschillende onderzoekers claimen positieve effecten ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling van deelnemers aan buitenschoolse programma's. Maar de resultaten zijn gevarieerd, temeer omdat het een relatief nieuw onderzoeksveld betreft en programmadoelstellingen variëren (bijvoorbeeld doordat deelnemers voortijdig afhaken).
- Effectmeting van kunsteducatieve programma's richtte zich eerst vooral op kunstintrinsieke vaardigheden, vervolgens meer en meer op de mogelijkheid van verbetering van schoolprestaties en cognitieve vaardigheden (transfer naar bijvoorbeeld taal en rekenen) en sinds het laatste decennium is er steeds meer aandacht voor effectmeting op het gebied van persoonlijke en sociale vaardigheden.
- Relatief veel van het beschikbare onderzoek wijst op een positieve relatie tussen kunst en sociaal kapitaal; deelname aan activiteiten leidt tot meer sociale interactie, een verbeterd gevoel van eigenwaarde, communicatieve vaardigheden en de ontwikkeling van sociale relaties en netwerken, zeker in het geval van jongeren.
- Vooral programma's die vormen van hands-on, experimenteel en projectgebaseerd leren aanbieden, lijken veelbelovend omdat ze kinderen en jongeren de mogelijkheid bieden om nieuwe vaardigheden te leren en te oefenen.
- In veel onderzoek worden variabelen als sociale vaardigheden, werkhouding, motivatie en gedrag gemeten aan de hand van zogenaamde subjectieve beoordelingen zoals docentscoring of zelfrapportage.

Het merendeel van dit type onderzoek laat positieve effecten zien. Met name de winst voor hun sociale ontwikkeling vinden de kinderen zelf groot. Het lukt naschoolse programma's dus goed om een sociale omgeving te vormen waar jongeren zich welkom voelen en vriendschappen kunnen ontwikkelen.

Buitenschools leren in de wijk

In hoofdstuk 2 zijn drie verschillende vormen van leren, vier fasen van leren en talentontwikkeling en verschillende eigenschappen van buitenschools leren onderscheiden. De programma's zijn nauw verwant aan de sociaal-culturele leertheorieën vanwege de nadruk die deze programma's leggen op de mogelijkheden en kansen voor jongeren om hun talenten te ontwikkelen, zonder de diversiteit van de doelgroepen waar zij zich op richten uit het oog te willen verliezen. Om die reden zijn tevens niet alleen de belangrijkste klassieke sociaal-culturele leertheorieën in kaart gebracht maar tevens vier moderne contextgebonden leertheorieën. Deze theorieën stoelen allen op het uitgangspunt dat er een nauwe relatie bestaat tussen leren, cultuur en de sociaal-maatschappelijke context waarin wordt geleerd.

Het literatuuronderzoek naar buitenschools leren in de wijk mondt uit in de volgende reeks van bevindingen:

Verschillende vormen van leren (2.1)

- Leren buiten school, buiten de formele en institutionele structuren van het onderwijs, wordt in de literatuur gekarakteriseerd als spelend leren, spontaan, vrijwillig en in interactie met anderen.
- Binnen het onderzoeken naar buitenschools leren worden verschillende verschijningsvormen onderscheiden, meestal aan de hand van de noemers 'non-formeel' en 'informeel' leren.
- De programma's van de Cultuurwerkplaats bieden een vorm van non-formeel leren in het derde pedagogische domein, een grensgebied tussen school en thuis, tussen dominante en ondergeschikte culturen, dat mogelijkheden biedt om de culturen met elkaar te verbinden, en nieuwe en onvoorspelbare hybride cultuurproducten voort te brengen.

Fasen van leren en talentontwikkeling (2.2)

- In het proces van talentontwikkeling kunnen vier opeenvolgende fasen worden onderscheiden; 1) kennismaken, 2) ontwikkelen en participeren, 3) bekwamen en presteren en 4) het neerzetten van een topprestatie.
- De programma's van de Cultuurwerkplaats sluiten aan bij de tweede fase van het ontwikkelen en participeren, en in sommige gevallen bij de derde fase van het bekwamen en presteren.
- Ontwikkeling van kinderen en jongeren verloopt niet vanzelfsprekend lineair of in een vloeiende lijn. In de eerste twee fasen van het kennismaken, ontwikkelen en participeren, behaalt een individu veel resultaat met weinig tijdsinvestering. Maar naarmate een deelnemer verder komt in zijn ontwikkeling, kost het meer tijd om groei te zien.
- De derde fase van het bekwamen en presteren, is het meest gevoelig voor opgeven en lage motivatie ('power law of learning' of 'power law of practice'). Voor risicojongeren betekent dit dat er expliciet aandacht moet worden besteed aan de begeleiding, het plan, de randvoorwaarden en het steunend netwerk.

Eigenschappen van buitenschools leren (2.3)

- Naast formeel, non-formeel en informeel leren wordt ook onderscheid gemaakt tussen het spontane leren thuis, het formele leren op school en leren in het derde pedagogische domein.
- Kunsteducatief leren vindt plaats in het derde pedagogische domein.
- In tegenstelling tot non-formele cursussen beeldende vorming, waarbij de docent nog de leermeester is en de leerling individueel kennis tot zich neemt, is leren in het derde pedagogische domein de uitkomst van een sociaal en cultureel proces dat wordt gekenmerkt door discussie, onderhandeling, uitwisseling en aanmoediging.
- Leren in buitenschoolse context is niet voorbehouden of beperkt tot één bepaalde locatie; één set van relaties, de verhouding leraar-leerling; een bepaald curriculum, één type didactiek of een vorm van gestandaardiseerde evaluatie. De leercontext is veranderlijk en gebonden aan de sociale en discursieve praktijken van de betreffende programma's.

- Buitenschoolse activiteiten kunnen jongeren van een belangrijk kader voorzien om hun identiteit te verkennen en te definiëren, sociaal en cultureel kapitaal (netwerk, kennis, vaardigheden) op te bouwen.
- Jongeren die participeren in georganiseerde buitenschoolse activiteiten vertonen zowel een hoge mate van motivatie als een hoge mate van concentratie; deze unieke combinatie stelt jongeren bovendien in staat om gevoel voor initiatief en te ontwikkelen.

Leren door context en cultuur – sociaal-culturele leertheorie (2.4)

- Een groeiend aantal onderzoekers begrijpt leerervaring vanuit een sociaal-cultureel perspectief.
- Binnen het domein van de sociaal-culturele leertheorie staat de opvatting centraal dat discursieve praktijken niet de setting of de context vormen waarin het leren gebeurt, maar het medium zelf zijn, de manier waarop het leren zich voltrekt: Het leren en de prestaties van kinderen en jongeren worden in eerste instantie in verband gebracht met interacties in leersituaties en de kwaliteit van die interacties. De begaafdheid van de kinderen, de toegepaste didactische methoden en de gebruikte leermiddelen, hoewel niet onbelangrijk, komen pas op de tweede plaats.
- Ook leertheoretici en ontwikkelingspsychologen zijn het er over eens dat leren is ingebed in en wordt gemedieerd door context en cultuur en dat sociale processen een essentieel onderdeel zijn van het leren zelf.
- Effectieve leerervaringen reiken van taken die deelnemers zelf kunnen doen tot taken die deelnemers niet zonder hulp van een meer ervaren kracht kunnen voltooien. Deelnemers hebben zowel baat bij activiteiten die direct succes garanderen als leerdoelen die alleen bereikt kunnen worden in de loop van het programma en met de begeleiding van een medeleerling, docent of coach (leren met behulp van anderen of leren binnen de zogenaamde *Zone of Proximal Development*).
- Bij leren in reactie op de ondersteuning van de ander of sociale steigerbouw, vindt tijdens de interactie overdracht van verantwoordelijkheid naar de deelnemer plaats en kan de ondersteuning geleidelijk afnemen of van karakter veranderen.

- Binnen de theorie van het gesitueerd leren ligt het leren verscholen in de context, in het deelnemen aan collectieve activiteiten en sociale praktijken ofwel de zogenaamde *communities of practice*; een doelgericht sociaal verband dat bestaat uit spelers met verschillende rollen, van ingewijden en deskundigen tot beginners en nieuwkomers. De leerlingen hebben verschillende niveaus. Het leren gebeurt door uitwisseling, door te zien, te doen en bij de gemeenschap te horen. Sociale interactie tussen de nieuwkomers en de experts is daarin fundamenteel voor de voortgang van het leren.
- Taal, met name dialoog, onderhandeling en toelichting, spelen een centrale rol in het leren en de ontwikkeling van een metacognitief bewustzijn waarin sprake is van het actief monitoren van de eigen leer- en denkprocessen.

Bereiken en betrekken van de doelgroep

Jongeren nemen soms onregelmatig of slechts een korte periode deelnemen aan vrijwillige buitenschoolse programma's, terwijl deelname gedurende een langere periode nodig is om maximaal te kunnen profiteren van het sociale en culturele kapitaal dat deze programma's bieden. Uitgaande van de specifieke uitdagingen die openheid en vrijwilligheid stellen aan de mogelijkheden om de doelstellingen van de programma's van de Cultuurwerkplaats te bereiken, werd in hoofdstuk 3 de focus gericht op het traceren van bepalende factoren voor deelname aan buitenschoolse cultuureducatieprogramma's.

Het literatuuronderzoek naar voorwaarden voor deelname van jongeren aan dergelijke programma's resulteert in de volgende reeks van bevindingen:

Bepalende factoren voor deelname; context en eerste kennismaking (3.1)

- Deelname aan buitenschoolse programma's is geassocieerd met (de interactie tussen) verschillende contextuele factoren zoals de specifieke eigenschappen van jongeren, gezinnen, scholen en buurten, en praktische factoren zoals kosten, bereikbaarheid, beschikbaarheid, planning en interesse.

Identificeren structurele en culturele barrières (3.2)

- Wijkprogramma's zijn geen snelle oplossing zijn voor sociale uitsluiting en armoede. Er is zelfs een risico dat sociale ongelijkheden worden gereproduceerd, versterkt of uitgebreid, omdat de mogelijkheden om sociaal kapitaal te ontwikkelen niet gelijkmatig verdeeld zijn, en ook niet iedereen voldoende is toegerust om de kansen om het eigen kapitaal aan te vullen te benutten. De eventuele positieve effecten die voortvloeien uit dit soort initiatieven kunnen dus beperkt blijven, tenzij er bewust en actief wordt ingezet op het indammen van het zelfselectie-effect, ofwel het bereiken (en betrokken houden) van specifieke doelgroepen, zoals risicogroepen en kinderen die in bepaalde opzichten in een achterstandspositie verkeren.

Matchen van kenmerken en behoeften van doelgroep met programma-inhoud (3.3)

- Kunsteducatieve projecten en wijkprogramma's hebben het potentieel om de ontwikkeling en het kapitaal van kinderen van hele verschillende achtergronden via empowerment positief te beïnvloeden. De uitdaging is om dat potentieel ook te realiseren.
- Door eerst en vooral aandacht te besteden aan de kenmerken van de jongeren en hun families ofwel de doelgroep te identificeren en gericht te werven door middel van *community mapping*, kan mismatch worden voorkomen en ervoor worden gezorgd dat een programma de beoogde doelgroep bereikt.
- Om overlap te voorkomen kan *community mapping* tevens worden aangegrepen grijpen om informatie over ander buitenschools aanbod in de wijk te verkrijgen.

Matchen van profiel van medewerkers en deelnemers (3.4)

- Projectleiders en staf dienen niet alleen bevlogen en professioneel actief te zijn in het culturele veld.

Ze moeten ook bepaalde persoonlijke kwaliteiten bezitten die aansluiten bij de doelgroep, zoals het vermogen tot positieve interactie en communicatie met de jongeren, de bereidheid om na verloop van tijd een mentorrol te vervullen (zowel ten aanzien van de programma-inhoud als daarbuiten) en de kundigheid en bedrevenheid om te werken met verschillende groepen jongeren, leerstijlen en tempo's.

- Om positieve relaties met jongeren en hun families te bewerkstelligen, dienen projectleiders een inspanning te leveren om personeel te werven dat een vergelijkbare culturele en etnische achtergrond heeft als de meerderheid van de deelnemers en/of afkomstig is uit de wijken waar de programma's worden aangeboden.

Actief betrekken van lokale gemeenschap en partners (3.5)

- De lokale gemeenschapsbronnen (publieke, religieuze en etnische organisaties en instellingen), scholen (schoolmaatschappelijk werkers, vakdocenten), partnerorganisaties (sport- en recreatiecentra) en andere gemeenschapsvoorzieningen (winkelcentra) kunnen een belangrijke rol spelen bij het werven van deelnemers.
- Netwerkanalyse kan behulpzaam zijn bij het in kaart brengen van de specifieke situatie in de wijk.

Actief betrekken van de directe omgeving van de deelnemers (3.6)

- Transparante informatievoorziening en direct contact met ouders, familie, vakdocenten en mentoren vormen essentiële ingrediënten voor het opzetten van een succesvolle wervingsstrategie.
- Als programma's eenmaal lopen is het zinvol om deelnemers te wijzen op de mogelijkheid om vrienden te introduceren. Deelnemers aan programma's zijn vaak de meest effectieve wervers of ambassadeurs (mond-tot-mond reclame).

Blijvende betrokkenheid

Om volledig te kunnen profiteren van de mogelijke positieve effecten van een buitenschools programma, dienen jongeren niet alleen gedurende langere tijd regelmatig deel te nemen, maar is het ook een belangrijke noodzakelijke voorwaarde dat door de initiatiefnemers actief wordt ingezet op blijvende betrokkenheid van de deelnemers. In hoofdstuk 4 zijn de belangrijkste inzichten samengebracht die uit het literatuuronderzoek naar voren kwamen ten aanzien van blijvende betrokkenheid.

Het literatuuronderzoek ten aanzien van blijvende betrokkenheid mondt uit in de volgende reeks van bevindingen:

Communiceren over aanwezigheid, beleid en opbrengsten (4.1)

- Bij een open en vrijwillig programma is het zaak om deelnemers en hun ouders duidelijk te maken dat aanwezigheid wel degelijk belangrijk is. Een manier om dat te doen is expliciet te communiceren over de minimale deelname die nodig is om positieve resultaten te bereiken.
- Programma's waarvan de deelnemers regelmatig deelnemen, vragen ouders en kinderen vaak een schriftelijke verbintenis aan het programma te maken (inschrijving, verklaring van deelname) met een document dat is afgestemd op de programmadoelen, maken deel uit van een bredere kunsteducatieprogrammering of -aanbod waarin programma's elkaar opvolgen of aanvullen, en zo ontworpen dat zij mede-eigenaarschap, mentorrollen of periodieke betrokkenheid in de besluitvorming van deelnemers weten te creëren.

Rekening houden met externe verplichtingen (4.2)

- Kinderen in de basisschoolleeftijd zijn vaker beschikbaar dan tieners.
- Bij het ontwerpen van effectieve buitenschoolse programma's voor tieners moet er rekening gehouden worden met andere concurrerende factoren en eisen vanuit de omgeving die een beslag leggen op de vrije tijd van de deelnemers, waaronder de overstap naar het voortgezet onderwijs, het oppakken van bijbaantjes

(in gezinnen met lage inkomens vaak vanuit een reële behoefte om bij te dragen aan de gezinslasten) of familieverantwoordelijkheden zoals de zorg voor broers en zussen. Voor jongeren vanaf vijftien jaar worden financiële vrijheid en onafhankelijkheid belangrijk.

- Tieners blijven betrokken als het programma van hun keuze hen voldoende ruimte en vrijheid laat om andere (concurrerende) activiteiten te verkennen.

Garanderen van fysieke en emotionele veiligheid (4.3)

- De mate waarin de fysieke en emotionele veiligheid van de deelnemers is gewaarborgd binnen het programma is van grote invloed op (blijvende) deelname en betrokkenheid. Jongeren blijven na verloop van tijd weg wanneer er wordt gepest en bedreigd binnen een programma, wanneer er sprake is van onderlinge conflicten tussen jongeren, of in het geval er sprake is van een leeromgeving waarin het uiten van gevoelens van schaamte, frustratie, kwetsbaarheid en plezier als onveilig worden ervaren.

Activeren van ouderbetrokkenheid en steunende omgeving (4.4)

- Persoonlijke ontwikkeling binnen het kader van een kunsteducatieprogramma is mede afhankelijk van de steun die het kind of de jongere ontvangt uit zijn directe omgeving. Het gezin vormt daar van de kern; de directe betrokkenheid van ouders kan ervoor zorgen dat leerervaringen binnen een groter geheel worden gezien.
- De steun die gegenereerd kan worden vanuit gezinsgerichte programma's is niet in alle gevallen even groot. Wanneer het betrekken van ouders weinig of slecht lukt, blijft het belangrijk dat anderen, zoals de projectleider, docent of jongerenwerker bewust instappen om de individuele deelnemers extra te ondersteunen en positief te bevestigen.
- Succesvolle programma's betrekken de leefgemeenschap van de deelnemers bij het programma, onder andere door het organiseren van publieke evenementen waarin de eindproducten van de deelnemers worden gepresenteerd. Jongeren krijgen zo de kans om door publieke erkenning hun zelfvertrouwen te vergroten.

Intrinsieke motivatie

Naast extrinsieke motivatie (motivatie die ontstaat vanuit een externe bron) is intrinsieke motivatie (motivatie vanuit de persoon zelf) is niet alleen een essentieel element voor het bewerkstelligen van blijvende betrokkenheid bij kinderen en jongeren die deelnemen aan buitenschoolse programma's, maar ook voor het behalen van positief resultaat. In hoofdstuk 5 zijn de voornaamste inzichten uit de literatuur bijeen gebracht ten aanzien van de rol die de eerste positieve ervaringen met de kunst en andere relevante factoren als peers, docenten, succeservaringen en flow kunnen spelen bij het inspireren, stimuleren en enthousiasmeren van deelnemers.

Het literatuuronderzoek ten aanzien van intrinsieke motivatie resulteert in de volgende bevindingen:

Creëren van een eerste positieve ervaring (5.1)

- Mensen voelen zich aangetrokken tot de kunsten door de intrinsieke baten zoals het plezier, de emotionele stimulans en de betekenis die de kunst kan bieden.
- Intrinsieke motivatie is onder andere afhankelijk van een eerste positieve ervaring met de kunst. Of dit gebeurt hangt af van de mate waarin de eerste ervaring aansluit op de leeftijd, interesses en levenservaring van de persoon in kwestie. Kennismaken kan in principe op elke leeftijd, maar ten aanzien van motivatie is het het meest bevorderlijk als de kennismaking al in de vroege jeugd plaatsvindt.
- De mate waarin een deelnemer mentaal, emotioneel en sociaal betrokken raakt bij een activiteit hangt af van de mate waarin de moeilijkheidsgraad van de activiteit matcht met de vaardigheden van de deelnemer.

Peers en docenten als katalysator (5.2)

- Peers vormen een belangrijke beweegreden voor eerste deelname. Zij spelen daarnaast een cruciale rol bij het prikkelen van de participatie en intrinsieke motivatie van deelnemers.

Samenwerking met peers biedt de jongere onder andere de mogelijkheid om nieuwe vriendschappen te ontwikkelen en deelname ook persoonlijk aantrekkelijk en uniek te maken.

- Begeleiders kunnen jongeren helpen om in een zogenaamd *channel of engagement* te blijven; zij bieden uitdagingen die zijn afgestemd op, en meegroeien met hun capaciteiten om hen intrinsiek gemotiveerd te houden.

Organiseren van flow, succes, plezier en ambitie (5.3)

- Mensen die flow – een mentale toestand waarin het bewustzijn versmalt en men volledig geconcentreerd is op en opgaat in een bepaalde activiteit of rol – ervaren, verlangen na afloop naar herhaling van dat gevoel en zijn intrinsiek gemotiveerd om zich daar opnieuw voor in te spannen. Flow leidt op die manier tot voortgezet leren.
- Deelnemers kunnen flow beleven door middel van het verbeteren van hun prestaties en daaruit voorkomende succeservaringen.
- Plezier (met peers) in activiteiten kan een katalyserende rol spelen bij het opwekken en voeden van intrinsieke motivatie; jongeren die gemotiveerd zijn door plezier in de activiteit (naast het vinden van aansluiting bij peers) scoren hoger op de indicator ‘ervaren ontwikkeling’.
- Daarenboven is er sprake van een sterk verband tussen intrinsieke motivatie en het nastreven ambities; jongeren die deelnemen aan activiteiten om hun toekomstkansen (toegang tot opleiding, carrière) te vergroten, raken vaak ook geïnteresseerd in de ontwikkelingsmogelijkheden van de activiteiten zelf.

Betekenisvolle leeromgeving en –ervaring

Artistieke omgeving (6.1)

- De locatie van programma's (het opereren vanuit een zekere thuisbasis zoals een buurthuis) is minder doorslaggevend voor het *soort* leren dan men op basis van het in hoofdstuk 1 gemaakte onderscheid tussen formeel en non-formeel leren zou mogen verwachten.
- Het is van belang voor een betekenisvolle leerervaring dat deelnemers in een 'echte' omgeving werken; een omgeving die aandoet als een authentieke werkplaats. De aanwezigheid van de juiste materialen, kunst en foto's van deelnemers aan het werk, creëert een uitnodigend gevoel en laat zien dat de gemaakte kunst van deelnemers wordt gewaardeerd.
- Betekenisvolle leeromgevingen vertonen de nodige overeenkomsten met authentieke en collaboratieve werkplaatsen zoals wetenschappelijke laboratoria en ateliers. Die Parallellen kunnen onder andere worden gevonden in het werk, de taal en het denken binnen het kunstgebaseerde en buitenschoolse leren en dergelijke *communities of practice*.
- Het werken in een 'echte' omgeving behelst naast de ruimte waar de kunst gemaakt, ook de connectie met de fysieke omgeving, de verbinding met de wijk en de 'echte' wereld, ofwel de interactie met buurtbewoners, broertjes en zusjes, bezoekers en publiek van buitenaf.

Artistieke gemeenschap (6.2)

- De relatie tussen jongeren en volwassenen is een kritisch ingrediënt van een betekenisvolle leeromgeving. Succesvolle programma's bouwen binnen de eerste paar maanden sterke banden op tussen de staf, deelnemers en nieuwe leden en hebben medewerkers in dienst met uiteenlopende expertise en belangstelling. Sterke sociale banden en een betekenisvolle relatie tussen deelnemer en volwassene hangen samen met een wederzijds gevoel van waardering en erkenning.

Effectieve programma's worden geleid door volwassenen die niet alleen de problemen, maar ook de potentie van jongeren zien, en ervan overtuigd zijn dat jongeren een positieve bijdrage kunnen leveren.

- Het is bevorderlijk voor de positieve interactie tussen staf en deelnemers om het aanbod in kleinschalig verband te organiseren, zodat docenten de deelnemers bij naam leren kennen, persoonlijk welkom kunnen heten, interesse in de verschillende deelnemers kunnen tonen en serieus kunnen luisteren naar hetgeen deelnemers te zeggen hebben.
- Open communicatie tussen jongeren onderling, tussen docent en jongeren, tussen docenten onderling en tussen alle betrokkenen en de kunst/kunstwerken zelf, verhoogt de kwaliteit van de leerervaring en emotionele veiligheid in de groep.
- Een leeromgeving waarin jongeren de ruimte wordt gelaten om problemen zelf op te lossen draagt bij aan de blijvende betrokkenheid, waardering en interesse van de deelnemers.
- Jongeren excelleren in buitenschoolse programma's die gebaseerd zijn op rolmodellen en meester-gezelrelaties (zij-aan-zij leren), wederzijds respect en het voorkomen van falen of negatief resultaat.
- Succesvolle programma's bieden jongeren de kans om verschillende rollen en verantwoordelijkheden op zich te nemen en in de praktijk te oefenen.
- Medewerkers die opgroeiden in dezelfde buurt of die eenzelfde etnische achtergrond als de deelnemers hebben, worden door hen vaak gezien als rolmodellen.
- De ontwikkelingsmogelijkheden in een programma zijn sterk gerelateerd aan de rollen die de deelnemers kunnen spelen in de uitvoering van de programma-activiteiten; jongeren die ruimte krijgen om een grotere bijdrage te leveren aan de programma-activiteiten en meer verantwoordelijkheid dragen, zijn er meer onderdeel van en hebben zodoende meer kans om er van te leren.
- Het besef dat er binnen de groep van peers verschillende elkaar aanvullende rollen zijn en dat de wijze waarop de rol die de jongere inneemt ertoe doet, draagt bij aan de motivatie om meer te leren en samen te werken.

- 'Peerlearning' is behalve een nuttige werkvorm ook een voorwaarde voor sociale vorming; door middel van onderling samenwerken leren jongeren om respectvol met elkaar om te gaan; elkaars talenten te gebruiken, een goede sfeer te creëren en positieve feedback te geven en ontvangen.

Artistiek proces en product (6.3)

- In een buitenschoolse kunsteducatieve leeromgeving vervult de docent een functie als rolmodel voor de deelnemers; hij of zij vertolkt de leefwereld van de kunstenaar en staat model voor artistieke processen, onderzoek en experiment. In deze rol kan hij of zij deelnemers bereiken en inspireren om zelf hogere doelen te stellen. De geloofwaardigheid en authenticiteit van de docent is hierbij van doorslaggevend belang.
- Kunstenaars werken en leren zelf voornamelijk proefondervindelijk. Ze gaan een proces aan met bereidheid tot het nemen van risico. Het herkennen van en anticiperen op problemen, variabelen en omstandigheden die het resultaat kunnen beïnvloeden staat centraal in het maakproces van de kunstenaar. In tegenstelling tot doelbewust leren heeft het leren aan de zijde van een kunstenaar daardoor ook een incidenteel karakter.
- Voorwaarde voor incidenteel leren is het anticiperen op echte (en dus niet alleen realistische) problemen, die ook om echte oplossingen vragen.
- Tijd is een belangrijke voorwaarde voor artistieke ontwikkeling en leren. Groei komt voort uit oefening in de praktijk, herhaling en de rijkdom die het meemaken van een volledige artistieke cyclus brengt. Wanneer voldoende tijd en ruimte wordt geboden voor het maken van authentiek artistiek werk, kunnen de deelnemers het project afronden met het gevoel dat het ook echt af is.
- In een goede leeromgeving wordt afwisseling en diversiteit aan werkvormen geboden en actief ingezet op eigenaarschap; de leeruitdaging van de deelnemer staat centraal, waarbij met name wordt gefocust op produceren in plaats van reproduceren en deelhebben in plaats van deelnemen.

- Door een hoge mate van eigen inbreng, kunnen de deelnemers zelf leren door te ontdekken, te onderzoeken en te ervaren. Een dergelijk open en zelfgestuurd leerproces draagt bij aan zelfregulatie, doorzettingsvermogen en de eigen identiteit.
- Het is van belang dat docenten kenbaar maken waar succesvolle en productieve deelname aan een programma toe leidt. Wanneer jongeren weten wat deelname oplevert, wat door de organisatie onder succes wordt verstaan en welke stappen nodig zijn om resultaat te halen, kunnen deelnemers hun eigen leerproces sturen.
- Het eindresultaat van buitenschoolse kunsteducatieve programma's is uniek en authentiek en daardoor niet eenvoudig te vergelijken en beoordelen. De presentatie van het resultaat en de beoordeling heeft vaak publiekelijk in de gemeenschap plaats en verloopt daardoor anders dan formele vormen van beoordeling (opvoering, tentoonstelling, enzovoort). Deze vorm van evaluatie vraagt van de deelnemers bereidheid om zichzelf en hun prestaties publiek te tonen, risico te nemen en eventuele ongeëvenaarde feedback te ontvangen.
- Publieke presentatie creëert niet alleen het gevoel dat deelnemers medeverantwoordelijkheid dragen voor het eindproduct maar ook dat ze automatisch mede-eigenaar zijn van het succes of juist het falen van het project.
- Publieke beoordeling is een laatste stap in de artistieke en productieve cyclus, die zich leent voor het oogsten van succes. Het is een moment waaruit jongeren op kunnen maken dat ze worden gewaardeerd en dat ze met de juiste ondersteuning grote prestaties neer kunnen zetten.

Management en implementatie van het programma

Inzetten op intensieve en langlopende programma's (7.1)

- Jongeren die regelmatig meerdere uren per week deelnemen aan een programma, ervaren een grotere persoonlijke ontwikkeling dan jongeren die slechts af en toe komen; hoe meer en hoe regelmatigere tijd aan een activiteit wordt besteed, hoe meer ervaringen worden opgegaan en hoe groter de ervaren persoonlijke ontwikkeling.

- Om duurzame effecten te kunnen genereren lijkt een programma frequent en gedurende lange tijd (in de literatuur wordt gesproken over perioden van negen maanden tot twee jaar) door deelnemers gevolgd te moeten worden.
- Een lange doorlooptijd alleen biedt geen garantie voor succes; regelmatige aanwezigheid en intensieve betrokkenheid van deelnemers zijn minstens zo belangrijke voorwaarden en worden door enkele onderzoekers zelfs gezien als van groter belang voor het bereiken van het gewenste eindresultaat.
- De factor 'deelname' dient te worden beschouwd als een complexe invloedsfactor die uit verschillende deelfactoren (waaronder 'tijdsduur', 'intensiteit', 'variëteit' en 'betrokkenheid') bestaat. Dit heeft onder andere tot gevolg dat er op basis van het literatuuronderzoek geen eenduidige uitspraken kunnen worden gedaan over de relatie tussen 'deelname' en 'ontwikkeling'; onderzoekers meten het verband tussen deze twee variabelen tot op heden op zeer uiteenlopende wijzen.
- Er wordt zelden vervolgonderzoek gedaan naar de blijvende effecten van programma's.

Explicitatie van algemene uitgangspunten, programmadoelen en vaardigheden (7.2)

- Er bestaat weliswaar algemene internationale overeenstemming over het belang van de zogenaamde eenentwintigste-eeuwse vaardigheden of 21st century skills, maar er is nog maar weinig bekend over effectieve uitvoeringspraktijken; onderzoekers stellen dat het hier niet om geheel nieuwe vaardigheden gaat, maar om vaardigheden die op een nieuwe manier belangrijk worden en om meer structurele en doelgerichte aandacht vragen.
- De ruimte die de docent wordt gelaten om vanuit eigen kennis en inzicht invulling te geven aan het aanbod en toepassing van vaardigheden (in de literatuur ook wel aangeduid als 'lokale ruimte') draagt bij aan het eigenaarschap van de docent en is daarmee tevens een belangrijke voorwaarde voor innovatie.

- Het zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde van de deelnemers kunnen verbeteren wanneer de focus al op voorhand nadrukkelijk ligt op het bereiken van nader omschreven doelen en specifieke sociale en persoonlijke vaardigheden.
- Gedeeld eigenaarschap in de vorm van een organisatiebrede aanpak op basis van een heldere overkoepelende visie, uitdagende doelen en sleutelprincipes kan een positieve bijdrage leveren aan de benutting van de lokale ruimte, mits de op het managementniveau aangegeven doelstellingen van het beleid niet te dwingend zijn geformuleerd en voldoende ruimte laten voor keuzevrijheid en experiment op het niveau van de uitvoeringspraktijk.
- De ontwikkeling van een heldere overkoepelende visie ten aanzien van de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en leren en de afstemming van programmadoelen, strategieën, inhoud en processen op alle niveaus kunnen een belangrijke rol spelen bij de totstandbrenging van een docententeam dat zich in hoge mate gecommitteerd weet aan een succesvolle uitvoering van het programma en het overbrengen van eenentwintigste-eeuwse vaardigheden.

Mogelijkheden voor competentieverwerving en transfer (7.3)

- Transfer is een essentiële voorwaarde voor het effectief versterken van 21st century skills. Immers, als er geen transfer heeft plaatsgevonden, kan niet gesteld worden dat deze skills daadwerkelijk zijn aangeleerd.
 - Hoewel kunst- en cultuureducatieprogramma's zijn gestoeld op het algemene uitgangspunt dat kennis, vaardigheden en houdingen die binnen de kunsteducatieve context worden aangeleerd in andere niet kunsteducatieve contexten kunnen worden herhaald, zijn deze claims over mogelijke transfereffecten van kunst- en cultuureducatie (nog) niet voldoende worden onderbouwd:
1. Uit reviewonderzoek naar kunsteducatieprogramma's in een binnen schoolse context blijkt dat bepaalde vormen van kunsteducatie specifieke (technische) vaardigheden kunnen opleveren die van nut zijn voor andere activiteiten.

2. Binnen het domein van de binnenschoolse kunsteducatie is het bewijs voor de effecten van de diverse kunstvakken op zaken als zelfvertrouwen, zelfbeeld, communicatievaardigheden, samenwerkingsvermogen, empathie en (betere) beheersing van emoties mager.
3. Mede als gevolg van het gebrek aan experimenteel onderzoek op dit terrein is er tot op heden afdoend bewijs voor het effect van kunst-educatie op creativiteit en kritisch denkvermogen.
 - Onderzoekers die zich richten op transfereffecten stellen dat er eerst meer onderzoek nodig is naar de unieke invloed en betekenis van leren binnen kunst en cultuur. Dit type onderzoek zou de opstap moeten vormen voor een *grounded theory* waaruit vervolgens plausibele hypothesen kunnen worden afgeleid om het soort van transfereffecten te toetsen die men daadwerkelijk zou kunnen verwachten.
 - Verschillende onderzoekers stellen zich op het standpunt dat de waarde, vaardigheden en de effecten van cultuureducatie vooral in het domein van de kunst en cultuur zelf liggen en niet daarbuiten; met cultuureducatie krijgen kinderen en jongeren een andere manier van kennen van de wereld aangereikt die aanzet tot ontdekken, experimenteren en ruimte biedt voor introspectie, reflectie op het eigen bestaan en betekenisgeving.

Voorwaarden voor transfer (7.4)

- Transfereffecten zijn niet alleen op het gebied van kunsteducatie, maar ook op elk ander vakgebied moeilijk aan te tonen.
Uit onderzoek blijkt dat zowel docent als deelnemer een belangrijke rol spelen bij transfer:
1. Alleen in omgevingen waarin kinderen en jongeren actief en bewust door de docent op de mogelijkheid van transfer wordt gewezen (teaching for transfer) ontwikkelt zich het vermogen om kennis en vaardigheden ook in andere contexten toe te passen.
 2. Transfer is een actieve, interpretatieve en selectieve activiteit waarin deelnemers zelf een brug slaan tussen de verschillende contexten; door kinderen en jongeren de kans te bieden om te reflecteren op de relevantie van de programma-inhoud in verschillende contexten en te oefenen met het toepassen van de inhoud in verschillende contexten wordt transfer gestimuleerd.

- De successen die jongeren weten te behalen binnen de context van de buitenschoolse programma's kunnen ook indirect van invloed zijn op het zelfbeeld en de prestaties op school wanneer docenten uit de formele onderwijscontext worden betrokken bij de informele context en op grond daarvan hun houding ten aanzien van (bijvoorbeeld de capaciteiten van) deze jongeren veranderen.
- Er worden in de literatuur twee vormen van transfer onderscheiden, te weten *low road transfer* waarin sprake is van transfer kennis en vaardigheden in een nieuwe situatie die erg veel lijkt op de oorspronkelijke leercontext, en *high road transfer* waarin kennis en vaardigheden die zijn ontwikkeld binnen de context van het programma bewust worden toegepast in een andere context die niet direct voor de hand ligt en altijd sprake is van abstracte reflectie. Er zijn verschillende praktische tools voorhanden om *low road transfer* en/of *high road transfer* te doceren.

Ontwikkeling van organisatie en team (7.4)

- Verloop in het personeelsbestand en vertrek van docenten en begeleiders vormen een mogelijke faalfactor voor specifieke programma's. Stabiliteit in het medewerkersbestand is van cruciaal belang voor het ontwikkelen van duurzame relaties en het scheppen van vertrouwen, een positieve houding, en effectief leren bij jongeren.
- Verloop wordt onder andere beïnvloed door de vaak beperkte vergoedingen in de non-profit sector en de veelal jonge docenten die zich logischerwijs nog volop oriënteren op hun loopbaan en carrièremogelijkheden. Inzetten op een passende beloning en professionele ontwikkeling van talentvolle docenten, met name degenen die opgroeiden in de gemeenschap zelf, en het geven van erkenning en waardering voor hun werk en prestaties kan bijdragen aan de stabiliteit in het medewerkersbestand en het slagen van een programma.
- In de literatuur worden verschillende randvoorwaarden onderscheiden voor de professionele ontwikkeling en blijvende betrokkenheid van docenten, waaronder de noodzaak tot het betrekken van docenten in besluitvormingsprocessen en reorganisatietrajecten, de communicatie van een duidelijke visie op leren en het ondersteunen van docenten bij het opbouwen en onderhouden van netwerken.

- De voorbereiding en de leerweg van docenten om in een nieuwe leeromgeving met deelnemers aan eenentwintigste-eeuwse vaardigheden te werken, is in het ideale geval gebaseerd op dezelfde eenentwintigste-eeuwse artistieke leeromgeving en -processen. Docenten dienen zelf over eenentwintigste-eeuwse vaardigheden te beschikken, willen ze deze kunnen overdragen.

Samenwerkingsverbanden binnen de lokale gemeenschap (7.7)

- Sterke samenwerkingsverbanden tussen instelling, programma en institutionele partners uit de gemeenschap (denk aan jeugdwerk, religieuze instellingen, scholen en buurthuizen) zijn van groot belang voor het bereiken van de doelgroep, de implementatie van het programma en het behalen van de beoogde resultaten op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling en het niveau van de wijk.
- Wijkgenoten kunnen in de rol van vrijwilliger een positieve bijdrage leveren aan de invulling, uitvoering en ondersteuning van programma-activiteiten. Het betrekken van wijkgenoten bij leer- en ontwikkelingsprocessen kan bovendien bijdragen aan de ontwikkeling van de vaardigheden en het gemeenschapsgevoel van de volwassenen zelf.
- Succesvolle programma's erkennen en betrekken de leefomgeving van de deelnemers bij hun activiteiten, niet alleen bij het ontwerp of de uitvoering van het programma, maar ook bij publieke evenementen die in de wijk worden georganiseerd ter afsluiting van het programma. Publieke evenementen worden daarmee aantrekkelijk en betekenisvol voor verschillende leden van de gemeenschap en de relatie tussen de deelnemers aan het programma en de gemeenschap wordt daardoor substantieel versterkt.

Bijlage II: Checklist randvoorwaarden kenniswerkplaats

1. Bereiken van de doelgroep – gerichte wer- ving: aansluiten bij behoeften jongeren

Om ervoor te zorgen dat een programma de beoogde doelgroep bereikt, wordt aanbevolen om aandacht te besteden aan de kenmerken van de jongeren en hun families; de doelgroep te identificeren en gericht te werven (door middel van *community mapping*). Door kennis van de wijze waarop jongeren hun eigen activiteiten binnen bepaalde 'tradities' zien passen, kunnen initiatieven ervoor zorgen dat activiteiten cultureel betekenisvol en relevant zijn. Een veilige en vertrouwde start helpt jongeren om een brug te slaan naar nieuwe ervaringen en relaties.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

2. Bereiken van de doelgroep – gerichte werving: staf

Het is essentieel om uitvoerende staf te werven op basis van kenmerken van de deelnemers. Projectleiders en staf moeten ook bepaalde persoonlijke kwaliteiten bezitten die aansluiten bij de doelgroep. In het geval van risicjongeren bijvoorbeeld positieve interactie en communicatie met de jongeren en bereidheid om na verloop van tijd een mentorrol te vervullen, zowel ten aanzien van de programma-inhoud, maar ook daarbuiten.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

3. Bereiken van de doelgroep – gerichte werving: partners

Betrek ouders, de gemeenschap, organisaties, locaties en bronnen in de wijk bij het werven van deelnemers (denk aan winkelcentra, woningbouwprojecten, een partnerschap met scholen, schoolmaatschappelijk werkers, betrokken vakdocenten, publieke, religieuze en etnische organisaties en recreatiecentra).

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

4. Deelname en bevorderen van betrokkenheid: concretiseren doel en kiezen competenties

Programma's die gericht zijn op specifieke competenties zijn effectiever dan programma's gericht op het bevorderen van positieve ontwikkeling in het algemeen. In het programma moet geconcretiseerd zijn wat onder het bevorderen van een positieve ontwikkeling wordt verstaan, en hoe het programma daaraan bijdraagt. Daarnaast is het belangrijk dat jongeren weten wat van hen verwacht wordt te leren. Het moet voor de betrokkenen duidelijk zijn welk doel het programma nastreeft.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

5. Deelname en bevorderen van betrokkenheid: beschikbaarheid en concurrentie

Kinderen in de basisschoolleeftijd zijn vaker beschikbaar dan tieners. Voor jongeren vanaf vijftien jaar worden financiële vrijheid en onafhankelijkheid belangrijk. Tieners blijven betrokken als ze ook ruimte en vrijheid ervaren om meerdere opties te verkennen. In het vaststellen van het aanwezigheidsbeleid moet er, met name bij tieners, rekening gehouden worden met concurrerende activiteiten en externe factoren en eisen die aan de deelnemers worden gesteld.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

6. Deelname en bevorderen van betrokkenheid: doorlooptijd en aanwezigheid

Om blijvende ontwikkeling te garanderen lijkt een programma regelmatig en gedurende langere tijd (negen maanden tot twee jaar) door deelnemers gevolgd te moeten worden. Niet alleen de duur van het programma, maar ook de aanwezigheid en betrokkenheid van de jongere bij het programma is van belang.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

7. Intrinsieke motivatie: creëren van succeservaringen

Effecten van kunstdeelname tekenen zich in het begin vrij langzaam af en nemen pas toe zodra een persoon bekend raakt met de discipline en een grotere mentale, emotionele en sociale betrokkenheid ervaart. Jongeren moeten intrinsiek gemotiveerd zijn om deel te nemen. De docent kan situaties creëren waardoor jongeren kunnen slagen en succes ervaren. Door succeservaringen kunnen jongeren flow beleven. Mensen die flow beleven, verlangen na afloop naar herhaling van dat gevoel en zijn gemotiveerd om zich daar opnieuw voor in te spannen. Flow leidt op die manier tot voortgezet leren.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

8. Het ontwerp van het programma en de leeromgeving: jongere als mede-eigenaar

De activiteiten en inhoud van het programma sluiten aan op de belevingswereld en gaan in op bestaande behoeften, passies en interesses van de jongeren, uit de echte wereld en in concrete verbinding met de wijk (matching). Algehele participatie en leren kunnen bevorderd worden door jongeren mede-eigenaar te maken van het programma. Dat kan door jongeren vanaf de start te betrekken en mee te laten beslissen in alle verschillende fasen van een programma-cyclus (voorbereiden en plannen, uitvoeren, beoordelen, afronden en evalueren).

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

9. Het ontwerp van het programma en de leeromgeving: authentieke ervaring en concreet resultaat

Succesvolle programma's betrekken deelnemers bij echte kunstzinnige processen, waar ruimte is voor onderzoek en experiment, trial, error en feedback. Het is bevorderlijk als deelnemers in een 'echte' omgeving werken, 'echte' ervaringen opdoen in een ruimte die aandoet als een authentieke werkplaats en er wordt toegewerkt naar een concreet en openbaar eindresultaat zoals een optreden, tentoonstelling, film o.i.d. Jongeren worden zo aangemoedigd om samen te werken, verschillende rollen en verantwoordelijkheden op zich te nemen en in de praktijk te oefenen.

Waar is extra aandacht nodig?

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

10. Management, implementatie en evaluatie van het programma: transfer van vaardigheden

Er kan pas sprake zijn van transfer van aangeleerde kennis en vaardigheden uit de cursus naar de dagelijkse levens van jongeren als jongeren expliciet op de mogelijkheid van transfer worden gewezen. Wil een programma daadwerkelijk bijdragen aan de eenentwintigste-eeuwse vaardigheid van jongeren, dan is het belangrijk dat docenten de toepasbaarheid van de vaardigheden vertalen naar de levenssituatie van de jongeren, de toepasbaarheid expliciet benoemen en oefenen met de jongeren.

Van belang? Passen we toe?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ ja | ☐ ja |
| ☐ nee | ☐ nee |
| ☐ misschien | ☐ te weinig |
| | ☐ weet niet |

Waar is extra aandacht nodig?

