



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

De relatie tussen kunsteducatie en studieresultaten in relatie tot de SES-achtergrond van leerlingen en de SES-compositie van scholen

Vanherwegen, D.; Vlegels, J.; Agirdag, O.; Van Houtte, M.; Lievens, J.

Published in:
Pedagogische Studiën

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Vanherwegen, D., Vlegels, J., Agirdag, O., Van Houtte, M., & Lievens, J. (2015). De relatie tussen kunsteducatie en studieresultaten in relatie tot de SES-achtergrond van leerlingen en de SES-compositie van scholen. *Pedagogische Studiën*, 92(4), 214-233.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

De relatie tussen kunsteducatie en studieresultaten in relatie tot de SES-achtergrond van leerlingen en de SES-compositie van scholen

D. Vanherwegen, J. Vlegels, O. Agirdag, M. Van Houtte, en J. Lievens

Samenvatting

Vertrekkend vanuit de theoretische modellen van sociale reproductie en culturele mobiliteit gaan we in op de relatie tussen sociale achtergrond, het volgen van buitenschoolse kunsteducatie (BKE) en studieprestaties. We maken gebruik van gegevens verzameld bij 2845 leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs in 68 Vlaamse scholen. Op basis van multilevel regressie analyse tonen de resultaten aan dat deelname aan BKE positief gelieerd is aan de SES-achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school. We vinden echter geen aanwijzingen dat een hogere SES-compositie van de school versterkend of compenserend kan werken voor ongelijkheden in BKE-deelname gerelateerd aan sociale klasse. Vervolgens geven de analyses opvallend verschillende effecten aan van BKE volgens de sociale klasse achtergrond van de leerling, maar niet volgens de SES-context van de school. Algemeen bieden de resultaten meer steun voor de sociale reproductietheorie. Suggesties worden geleverd hoe verder onderzoek naar bovengenoemde aspecten in tandem met scherpere metingen van kunsteducatie en schoolcontext een beter beeld kunnen geven van de relatie tussen kunsteducatie en schoolloopbanen.

Kernwoorden: Kunsteducatie, Cultureel kapitaal, Sociale reproductie, Culturele mobiliteit

1. Inleiding

Onderzoek geeft aan dat sommige extra-curriculaire activiteiten en vormen van kunsteducatie samengaan en zelfs een positieve invloed hebben op schoolloopbanen (Aschaffenburg & Maas, 1997; Dumais, 2006; Kaufman & Gabler, 2004; Marsh & Kleitman, 2002; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Southgate & Roscigno, 2009).

De inzet van het gros van deze studies bestaat erin na te gaan of kunsteducatie beschouwd kan worden als een vorm van cultureel kapitaal die het functioneren in een schoolse omgeving gunstig beïnvloedt, en daarbij in welke mate deze praktijk onderdeel vormt van de op cultivatie gerichte opvoedingsstijlen die eigen zijn aan hogere sociale klassen (Bodovski & Farkas, 2008; Covay & Carbonaro, 2010; Lareau, 2003). Als mogelijke vormen van cultureel kapitaal wordt daarbij nagegaan of deelname aan kunsteducatie effecten heeft op studieprestaties en of het de relatie tussen socio-economisch status van het gezin waarin men opgroeit en behaalde studieresultaten (deels) kan uitleggen (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Southgate & Roscigno, 2009). Verder gaan sommige onderzoekers na of en in welke mate de effecten van kunsteducatie op schoolprestaties afhangen van factoren als gender (DiMaggio, 1982; Dumais, 2002), etniciteit (Lee & Kao, 2009; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999) en de socio-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit (DiMaggio, 1982; Dumais, 2006; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Het onderzoek is echter helemaal niet eenduidig omtrent de mogelijke differentiatie effecten van kunsteducatie volgens de sociale klasse waarin leerlingen opgroeien. Bovendien situeert het meeste onderzoek naar kunsteducatie en schoolprestaties zich in de VS, terwijl Europees sociologisch onderzoek naar kunsteducatie voornamelijk de link met highbrow participatie onderzoekt (Nagel, Damen & Haanstra, 2010; Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1997). Binnen het onderzoek dat de relatie nagaat tussen kunsteducatie en schoolprestaties wordt er slechts zelden ingegaan op de rol van de specifieke schoolcontext (voor uitzonderingen zie Dumais, 2002; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Die context kan aanzienlijk verschillen en kan een duidelijke

invloed hebben op de behaalde studieresultaten (Covay & Carbonaro, 2010; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Scholen met een hogere SES-compositie kunnen ook meer competitief zijn, hogere ‘grading’-standaarden hebben (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999) en meer toegang hebben tot culturele hulpbronnen (Dumais, 2006). We vonden echter geen enkele studie waarin werd nagegaan in welke mate het effect van het volgen van buitenschoolse kunsteducatie (BKE) op schoolprestaties afhangt van het soort school waarin de leerling zich bevindt. Aangezien de interactie met de school een centrale rol speelt in de sociale reproductietheorie (Bourdieu & Passeron, 1970), is het uiterst relevant om na te gaan in welke mate de schoolkenmerken deelname aan BKE beïnvloeden en in welke mate de effecten van BKE op studieresultaten afhangen van schoolkenmerken.

2. Theoretische perspectieven: reproductie en mobiliteit

2.1 Sociale reproductietheorie

Cultureel kapitaal vormt het centrale concept binnen de sociale reproductietheorie. Dit concept verwijst naar ‘unequally distributed, highly valued, and monopolized cultural resources that shape school succes’ (Lareau & Weininger, 2003, p. 580) of –in meer abstracte termen– naar ‘institutionalized, i.e., widely shared, high status cultural signals (attitudes, preferences, formal knowledge, behaviors, goods and credentials) used for social and cultural exclusion’ (Lamont & Lareau, 1988, p. 156). Cultureel kapitaal wordt volgens Bourdieu voornamelijk opgebouwd tijdens primaire socialisatie in het ouderlijk milieu en valt volgens hem moeilijk via andere kanalen te verwerven. Doorheen de onderwijsloopbaan geldt volgens Bourdieu dan ook het principe van cumulatief voordeel voor degenen uit de hogere sociale klassen: onderwijs (inclusief kunstonderwijs) zal in deze opvatting enkel bijdragen aan het cultureel kapitaal van degenen die het reeds bezitten (Aschaffenburg & Maas, 1997). Voor degenen die niet werden

geboren in families met cultureel kapitaal zal onderwijs of kunstonderwijs minder invloed hebben, en kan het slechts leiden tot een ‘scholastische culturele kennis’ die vergeleken kan worden met de ‘culturele goodwill’ die Bourdieu aan de middenklassen toeschrijft (Bourdieu, 1984). Belangrijk is dat Bourdieu aangeeft dat scholen in principe wel het potentieel hebben om initiële klassegerelateerde verschillen in cultureel kapitaal weg te werken maar dat deze pogingen (bijv. door kunsteducatie) weinig effect hebben omdat lessen steeds uitgaan van taalgebruik, concepten en ideeën eigen aan de dominante klassen (Bourdieu & Darbel, 1991).

Naast de klasse-bepaaldheid van cultureel kapitaal is een tweede belangrijk element van de reproductietheorie dat cultureel kapitaal duidelijk meer is dan een reflectie of bijproduct van klasseposities, maar dat het een actieve rol speelt in het ontstaan en reproduceren van sociale ongelijkheden doorheen de schoolloopbaan (Aschaffenburg & Maas, 1997; Bourdieu & Passeron, 1970). De reproductietheorie stelt dat scholen geen neutrale, zuiver meritocratische instellingen zijn, maar dat ze de cultuur opvattingen en gewoonten van de dominante klassen in de maatschappij reflecteren – en er ook op reageren (Bourdieu & Passeron, 1970; Lamont & Lareau, 1988, p. 155). Scholen dragen op deze manier bij tot het onderbouwen van een culturele hiërarchie: leerlingen uit lagere sociale klassen leren de dominante cultuurvormen herkennen als de norm, de standaard, achtenswaardige cultuurvormen die ze zelden gewoon zijn (Vander Stichele & Laermans, 2007, p. 249). Verder leidt deze dominante cultuur in onderwijsinstellingen tot reproducerende effecten. Leerlingen uit de hogere sociale klassen zijn vertrouwd met de omgangsvormen, taalgebruik en opvattingen in vergelijking met leerlingen uit lagere sociale klassen en zouden zich beter voelen in deze schoolcultuur, vlotter kunnen communiceren met leerkrachten, meer aandacht van hen krijgen en daardoor ook beter presteren. Omdat sociaal bepaalde verschillen in cultureel kapitaal door onderwijsinstellingen worden gezien als verschillen in aanleg en talent speelt deze culturele bagage die men

als kind meekrijgt een sleutelrol in de reproductie van sociale ongelijkheid (Bourdieu & Passeron, 1970).

2.2 Culturele mobiliteit

Het reproductiemodel van Bourdieu en Passeron (1970) wordt vaak gecontrasteerd met het model van culturele mobiliteit om school-gerelateerde uitkomstvariabelen (schoolprestaties, onderwijstransities, evaluaties van leerkrachten) te verklaren (Aschaffenburg & Maas, 1997; Dumais, 2002, 2006). Waar Bourdieu de relatie tussen de positie die iemand inneemt in de klassenstructuur en culturele voorkeuren en gedrag beschrijft als een strikte één op één relatie (een zgn. structurele homologie), stelt het model van culturele mobiliteit dat er geen strikte link meer is tussen klassenposities en culturele voorkeuren en praktijken (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; DiMaggio, 1982; Prior, 2005, p. 9). Volgens dit model is het belang van familie-socialisatie voor de opbouw van cultureel kapitaal dan ook kleiner aangezien er veel meer mogelijkheden beschikbaar zijn om cultureel kapitaal op te bouwen los van de familie waarin men geboren is. Eigen participatie in hoogcultuur (bijv. via kunsteducatie) kan volgens dit model dan ook een belangrijk compenserend mechanisme zijn voor degenen die de belangrijke culturele socialisatie missen die Bourdieu aan de hogere sociale klassen toeschrijft. Ook wat betreft de gevolgen van cultureel kapitaal verschilt de culturele mobiliteitstheorie van de sociale reproductietheorie: de voordelen van cultureel kapitaal zijn niet het voorrecht van personen geboren in hogere sociale klassen, maar zijn voor iedereen beschikbaar. Het model van culturele mobiliteit gaat in die zin dus niet uit van een model van cumulatief voordeel, maar stelt een compensatiemodel voor. Dus waar volgens de reproductietheorie het bezit van cultureel kapitaal en de positieve gevolgen ervan een voorrecht is van leerlingen uit de hogere sociale klassen, stelt de culturele mobiliteitstheorie dat cultureel kapitaal niet perfect tussen generaties wordt doorgegeven en ook aangeleerd kan worden via onderwijs, kunsteducatie of eigen deelname aan culturele activiteiten. Voor leerlingen uit lagere sociale

klassen kan deelname aan cultuur (status culture participation) dan ook compenserend werken. DiMaggio (1982, p. 190) stelt dan ook: "Active participation in status cultures may be a practical and useful strategy for low status students who aspire towards upward mobility". Het model van culturele mobiliteit loopt parallel aan de 'social inequality gap reduction model' van Marsh en Kleitman (2002) dat een positief verband veronderstelt tussen deelname aan extra-curriculaire activiteiten en school gerelateerde uitkomstvariabelen door een verhoogde identificatie met de schoolcultuur. Binnen de bredere literatuur over extra-curriculaire activiteiten (die zich dus niet enkel richt op culturele activiteiten, maar ook op sport, clubs, en anderen) stelt dit model dat deelname aan extra-curriculaire activiteiten een compenserend socialisatieplatform biedt voor leerlingen uit de lagere klassen. De onderwijsvoordelen die deze lagere klasse leerlingen uit extra-curriculaire activiteiten zullen halen, zijn volgens dit model dan ook hoger, omdat leerlingen uit de hogere sociale klassen deze vertrouwdheid reeds bezitten door hun familiesocialisatie.

3. Empirisch overzicht

Het meeste onderzoek waarin de verklaaringskracht van de sociale reproductietheorie versus de culturele mobiliteitstheorie wordt getest met betrekking tot de effecten van kunsteducatie op school gerelateerde uitkomstvariabelen bevat drie stappen (Kingston, 2001; Sullivan, 2001): een inschatting van de mate waarin deelname aan kunsteducatie gelinkt is aan SES-indicatoren, het inschatten van de netto-effecten van deelname aan kunsteducatie op school gerelateerde uitkomsten en het testen van mogelijke interacties tussen deelname aan kunsteducatie, SES-achtergrond en school gerelateerde uitkomsten. Hieronder situeren we onze onderzoeksvragen binnen de bestaande literatuur over de bovengenoemde drie aspecten.

3.1 Sociale positie en cultureel kapitaal

In eerste instantie gaan we in deze studie na of en in welke mate deelname aan BKE

geassocieerd is met de SES-achtergrond van de leerling. Met betrekking tot participatie in gestructureerde activiteiten van kinderen, werd deze link uitgebreid bestudeerd door Annette Lareau in haar boek 'Unequal Childhoods' (2003). Op basis van kwalitatief onderzoek toont Lareau aan dat ouders van verschillende sociale klassen verschillende opvoedingsstijlen hanteren. Lareau munt de term 'concerted cultivation' (vrij vertaald: 'gecoördineerde ontwikkeling') om de opvoedingsstijlen van ouders uit hogere sociale klassen te benoemen waarin georganiseerde activiteiten een belangrijke plaats innemen. Lareau vond dat georganiseerde activiteiten (zoals het volgen van kunsteducatie) een set van vaardigheden, gedrag en opvattingen kan stimuleren waarvan kinderen voordeel ondervinden op school. Terwijl ouders van hogere sociale klassen hun kinderen veel vaker engageren in gestructureerde activiteiten die een voordeel kunnen hebben op schoolloopbanen, observeert ze voor lagere sociale klassen een patroon van 'accomplishment of natural growth' (natuurlijke groei) waarin kinderen veel minder geëngageerd worden voor gestructureerde activiteiten en veel vaker informeel spelen met andere kinderen en buuren en meer tv kijken (Bodovski & Farkas, 2008; Lareau, 2003). De klasse-gebondenheid van opvoedingsstijlen, en meer bepaald de rol van deelname aan georganiseerde extra-curriculaire activiteiten (inclusief kunsteducatie) wordt door heel wat studies bevestigd (Bodovski & Farkas, 2008; Covay & Carbonaro, 2010; Dumais, 2006; Lee & Kao, 2009; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Southgate & Roscigno, 2009).

Een aantal onderzoeken focussen daarbij ook op de invloed van de school waarin leerlingen zich bevinden op de deelname aan extra-curriculaire activiteiten (al dan niet door de school zelf georganiseerd) (Covay & Carbonaro, 2010; Marsh & Kleitman, 2002; McNeal, 1999; Van Houtte & Stevens, 2009). Zo vinden Covay en Carbonaro (2010) een negatieve associatie tussen het percentage leerlingen van etnische minderheidsstatus en de deelname aan extra-curriculaire activiteiten (al dan niet buiten school) en Marsh en Kleitman (2002) hoe schooltype (privéschool

vs. publieke school) een invloed heeft op de deelname aan zowel door de school georganiseerde extra-curriculaire activiteiten als gestructureerde activiteiten buiten schoolverband. We vonden amper onderzoek dat interacties nagaat tussen individuele leerlingkenmerken en schoolkenmerken op deelname aan kunsteducatie. De enige uitzondering vonden we bij Van Houtte & Stevens (2009) die het nut van het gebruik van cross-level interactie-effecten goed illustreren. Met betrekking tot de bredere buitenschoolse participatie van leerlingen (gemeten als deelname aan jeugdverenigingen, jeugdcentra, sportclubs en kunsteducatie) vinden zij hoe het percentage leerlingen van een etnische minderheidsstatus als schoolkenmerk een differentiële invloed heeft op de buitenschoolse participatie van leerlingen afhankelijk van de etnische herkomst van de leerlingen (Van Houtte & Stevens, 2009, p. 225). Zo werd enkel voor leerlingen van Belgische origine een (negatieve) invloed van het percentage leerlingen met niet Belgische afkomst vastgesteld, terwijl er geen effect van etnische schoolcompositie werd vastgesteld voor leerlingen van niet Belgische origine, gecontroleerd voor de SES-achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school. Hoewel we in dit artikel niet ingaan op de effecten van etniciteit, modelleren we -parallel aan de vraagstelling van Van Houtte & Stevens (2009)- in dit onderzoek niet alleen of de individuele SES-achtergrond en de SES-compositie van de school een invloed hebben op de deelname aan kunsteducatie, maar ook of beide effecten van elkaar afhankelijk kunnen zijn.

3.2 Kunsteducatie en onderwijsuitkomsten

In een tweede empirisch luik richten we ons daarom op de link tussen BKE en studieresultaten en gaan we na in welke mate deelname aan BKE effecten van sociale klasse achtergrond op schoolprestaties kan verklaren. Een aantal onderzoeken geeft inderdaad aan dat sommige extra-curriculaire activiteiten en vormen van kunsteducatie samengaan en zelfs een positieve invloed hebben op schoolloopbanen (Aschaffenburg & Maas, 1997; Dumais, 2006; Kaufman & Gabler, 2004; Marsh & Kleitman, 2002; Roscigno

& Ainsworth-Darnell, 1999; Southgate & Roscigno, 2009). Die effecten werden vastgesteld voor uitkomstvariabelen zoals de evaluaties voor wiskunde en lezen (Lee & Kao, 2009; Roscigno & Ainsworth Darnell, 1999; Southgate & Roscigno, 2009) en het maken van succesvolle onderwijs-transities (Aschaffenburg & Maas, 1997; Kaufman & Gabler, 2004). Effecten werden bovendien vastgesteld tijdens verschillende fasen in de schoolloopbaan: zowel in de kleuterschool (Dumais, 2006; Lee & Kao, 2009), bij lagere school leerlingen (Dumais, 2002) als bij middelbare scholieren (Aschaffenburg & Maas, 1997; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Een van de meest opmerkelijke studies in dit domein is van Aschaffenburg en Maas (1997) die de effecten van deelname aan kunsteducatie doorheen volledige schoolloopbanen inschatten. Zo vinden Aschaffenburg en Maas (1997) dat vroege deelname aan kunsteducatie (< 12 jaar) positief uitwerkt zowel op de transitie van lager naar middelbaar onderwijs, op de kansen om de middelbare school af te maken als op de kansen om hoger onderwijs aan te vatten. Deelname aan kunsteducatie op latere leeftijd heeft daarbij ook positieve effecten op de kansen om hoger onderwijs succesvol af te maken, gecontroleerd voor de invloeden van het ouderlijk milieu waarin men opgroeide (cultuurdeelname en opleidingsniveau van de ouders).

Bij het inschatten van de effecten van cultureel kapitaal op schoolgerelateerde uitkomsten verwachten zowel het reproductiemodel van Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970) als het model van klasse specifieke opvoedingsstijlen van Annette Lareau (2003) een belangrijk mediatie-effect: indicatoren van cultureel kapitaal kunnen het effect van sociale klasse op school gerelateerde uitkomstvariabelen deels verklaren. In onderzoek naar cultureel kapitaal blijkt deze mediatie doorgaans relatief zwak tot matig (Bodovski & Farkas, 2008; Covay & Carbonaro, 2010; DiMaggio, 1982) en blijken SES-gerelateerde verschillen in schoolprestaties beter uitgelegd te worden door 'prior achievement' en schoolkenmerken zoals het schooltype (publiek of privé) en school-SES-compositie (Covay & Carbonaro, 2010).

3.3 Interacties tussen cultureel kapitaal, SES-achtergrond, SES-compositie en onderwijsuitkomsten

Tenslotte gaan we in deze studie na of de effecten van BKE verschillend zijn volgens de SES-achtergrond van de leerling enerzijds en de specifieke schoolcontext anderzijds. Het testen van deze interactie-effecten laat toe om een van de centrale verschillen tussen het reproductie- en het mobiliteitsmodel na te gaan: de mate waarin cultureel kapitaal voornamelijk ten goede komt aan leden van hogere klassen (reproductiemodel) dan wel lagere sociale klassen (mobiliteit). Onderzoeksresultaten zijn onduidelijk op dit vlak. Sommige auteurs vinden indicaties voor het model van culturele mobiliteit. Zo vindt Dumais (2006) voor leerlingen in de overgang van de kleuterschool naar het lager onderwijs dat cultureel kapitaal – gemeten als deelname aan kunsteducatie maar ook de mate waarin ouders hun kinderen meenemen op culturele uitstapjes – een invloed heeft op de evaluaties voor taal en wiskunde van leerlingen in het lager onderwijs, maar enkel voor leerlingen uit lage SES-milieus. Gelijkaardig vinden Covay en Carbonaro (2010) dat deelname aan sommige vormen van kunsteducatie een compenserend effect heeft voor leerlingen uit lagere SES groepen wat betreft lezen en de zogenaamde 'non-cognitive skills' zoals aandachtigheid, organisatie, flexibiliteit, doorzettingsvermogen en bereidwilligheid om te leren (Covay & Carbonaro 2010, p. 25). DiMaggio (1982) vindt dan weer dat deze relaties variëren volgens geslacht: voor jongens vond hij steun voor het culturele mobiliteitsmodel, terwijl voor meisjes de effecten van cultureel kapitaal op schooluitkomsten sterker bleken voor meisjes uit hogere sociale klassen. Roscigno en Ainsworth Darnell (1999) vinden echter geen aanwijzingen voor differentiële effecten van kunsteducatie op schoolprestaties volgens de SES-achtergrond van de leerlingen, maar wel – in lijn met het reproductiemodel – sterkere effecten van culturele uitstapjes in familieverband voor leerlingen uit hogere sociale klassen. De interactie-analyses bij Aschaffenburg en Maas (1997) steunen ook het reproductiemodel: zij vinden sterkere positieve effecten van

deelname aan kunsteducatie op de kans om hoger onderwijs aan te vatten voor degenen met hoogopgeleide ouders dan voor degenen met lager opgeleide ouders.

De onduidelijke lijn in deze resultaten heeft ongetwijfeld te maken met de verschillende metingen van cultureel kapitaal (Kingston, 2001; Lareau & Weininger, 2003), verschillen in steekproefkaders (lagere school, middelbare school) en het al dan niet opnemen van schoolkenmerken in de analyses. Zo opperen Aschaffenburg en Maas (1997) zelf dat de gevonden effecten van kunsteducatie mogelijk overschat zijn omdat ze niet controleerden voor schoolkenmerken. Ze suggereren dan ook dat leerlingen die kunsteducatie volgen, wellicht vaker naar scholen gaan waar cultuur een grotere plaats krijgt en die leerlingen ook op andere manieren stimuleren om succesvol te zijn. Echter, ook latere studies die controleerden voor schoolkenmerken vonden effecten van kunsteducatie op schooluitkomsten. Opvallend in dit onderzoeksveld is wel dat er weinig of geen onderzoek bestaat dat nagaat of de invloed van kunsteducatie (of andere mogelijke indicatoren van cultureel kapitaal) afhangt van de school waarin de leerling zich bevindt (DiMaggio, 1982). In deze paper gaan we wel na of en in welke mate de waarde van cultureel kapitaal voor schoolprestaties kan verschillen volgens de schoolcontext.

3.4 Overzicht onderzoeksvragen

Uit het theoretisch en het empirisch overzicht leiden we de volgende twee centrale onderzoeksvragen af, elk met een aantal sub-onderzoeksvragen.

OV1: In welke mate is deelname aan BKE gerelateerd aan de SES-achtergrond van de leerlingen, en aan de SES-compositie van de school?

OV1.1 In welke mate verschilt de relatie tussen SES-achtergrond en deelname aan BKE volgens de SES-compositie van de school?

OV2: In welke mate is deelname aan BKE gerelateerd aan betere schoolprestaties?

OV2.1 In welke mate verklaart deelname aan BKE de associatie tussen

SES-achtergrond en schoolprestaties?

OV2.2 In welke mate verschilt de relatie tussen BKE en schoolprestaties volgens de SES-achtergrond van de leerling?

OV2.3 In welke mate verschilt de relatie tussen BKE en schoolprestaties volgens de SES-compositie van de school?

Onder paragraaf 4.2 Onderzoeksoptzet leggen we uit hoe we deze onderzoeksvragen en hun bijhorende hypothesen zullen toetsen aan de hand van de verzamelde data.

4. Methodologie

4.1 Data

De data van deze studie maken deel uit van het Vlaamse project 'Segregatie in het Basisonderwijs' (zie Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2011, 2012a). Er werd gekozen voor het basisonderwijs aangezien twee van de centrale fenomenen, deelname aan kunsteducatie en sociale ongelijkheid in het onderwijs, reeds vroeg starten, en schoolprestaties in deze vroege jaren een invloed hebben op de perceptie van leerlingen van hun eigen kunnen, alsook hun verdere onderwijsprestaties (Entwisle and Alexander, 1993; Dumais, 2006; Lee & Kao, 2009).

De dataverzameling werd uitgevoerd in het schooljaar 2008-2009, waarbij er een getrapte steekproef werd getrokken. Gezien de doelstelling van het origineel onderzoek, werden allochtone leerlingen *oversampled* in deze steekproef. Om voldoende variatie te hebben met betrekking tot de samenstelling van de scholen werden er eerst drie Vlaamse steden geselecteerd die voldoende diversiteit bieden met betrekking tot het land van herkomst (Genk, Antwerpen en Gent). Gebruik makend van gegevens van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap werden in deze steden 116 lagere scholen gecontacteerd, 68 scholen (vestigingen) zegen toe om mee te werken aan het onderzoek (respons van 54%). Uit de non-respons analyse blijkt dat de non-respons vooral het gevolg is van de overbevraging van de scholen door onderzoekers. Voor de meeste scholen telt een 'wie eerst komt, eerst maakt'-principe. Er trad dan ook geen systematische vertekening

op van de data: de non-respons analyse wijst uit dat de scholen die geweigerd hebben statistisch niet verschillen van scholen die deelnemen aan het onderzoek met betrekking tot de meest relevante schoolkenmerken (bijv. percentage laagopgeleide ouders, percentage anderstalige leerlingen, schoolsector). Er was wel een verwaarloosbaar kleine vertekening voor schoolgrootte, waarbij kleinere scholen meer kans maken om te weigeren dan grotere scholen.

De dataverzameling was gericht op leerlingen in het vijfde leerjaar (groep 7 in Nederland). Gegeven het multilevel-opzet, werden indien het aantal leerlingen in het vijfde leerjaar minder dan 30 bedroeg, ook alle leerlingen van het zesde leerjaar bevestigd om voldoende leerlingen per school te bevragen. Indien het aantal leerlingen in het vijfde leerjaar minder dan 30 bedroeg, werden ook alle leerlingen van het zesde leerjaar (groep 8 in Nederland) bevestigd. Leerlingen vulden de vragenlijsten in in hun klaslokaal, onder de supervisie van één of twee leden van het onderzoeksteam. Uiteindelijk werden 2.845 leerlingen (gemiddelde leeftijd 11,62) bevestigd.

4.2 Variabelen

Buitenschoolse kunsteducatie werd gemeten door de leerlingen te vragen of ze les volgen in een muziek-, toneel-, teken-, of dansschool. Om voldoende aantallen te garanderen voor betrouwbare analyses, werd deelname aan BKE niet verder opgesplitst volgens de beoefende discipline. Degenen die les volgen in één of meerdere van deze scholen krijgen waarde één op de dichotome variabele BKE, de anderen de waarde nul. Tabel 1 geeft de beschrijvende statistieken.

De centrale afhankelijke variabele in onze analyse zijn de onderwijsprestaties van de leerlingen. We maken gebruik van een wiskundige vraagstuktoets van 15 items die onderdeel uitmaakt van een grotere genormeerde rekentoets die naast de vraagstuktoets ook nog toetsen bevat over hoofdrekken, getallenleer en cijferen (Dudal & Deloof, 2004). Gegeven het feit dat in de theorievorming over het effect van cultureel kapitaal op schoolprestaties de rol van taal ('linguistic

styles') wordt benadrukt (Bernstein, 1966; Bourdieu & Passeron, 1970; Collins, 2003) wordt er gefocust op de wiskundige vraagstuktoets, die naast een wiskundige dimensie ook een talige dimensie bevat. In tegenstelling tot in Nederland, zijn er in Vlaanderen geen gestandaardiseerde testen. Gezien de tijdsbeperking konden de onderzoekers niet alle prestaties meten. Er werd geopteerd voor de vraagstuktoets omdat hiermee zowel wiskundige als talige aspecten van onderwijsprestaties gemeten konden worden. Om er zeker van te zijn dat de vragen gedekt zijn door de curricula van de scholen, werden de testen voorgelegd aan de directeurs van de scholen. Verder hebben we op basis van een confirmatorische factor analyse met de items van de afhankelijke variabele berekend dat deze een *Root Mean Square Error Of Approximation* (RMSEA) waarde heeft van 0.045, wat wijst op een goede fit.

SES werd geoperationaliseerd op basis van de beroepssituatie van de ouders. Deze werd gemeten via het huidige beroep van de beide ouders of, bij werkloosheid, hun laatste beroep. In lijn met het dominantieprincipe gebruikten we het hoogste beroep van beide ouders als indicator voor de SES van het gezin (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979). Negen hiërarchisch geordende categorieën werden hierbij onderscheiden: langdurige werklozen (categorie 0; 5,2%), ongeschoolde handarbeiders (categorie 1; 10,4%), halfgeschoolde handarbeiders (categorie 2; 14,1%), geschoolde handarbeiders (categorie 3; 9,6%), lagere graad technici, opzichters van handarbeiders (categorie 4; 15,2%), kleine zelfstandigen (categorie 5; 6,9%), routine bedienden (categorie 6; 18,2%), lagere kaders (categorie 7; 11,5%), hogere kaders (categorie 8; 8,9%). Om de effecten van kunsteducatie voor specifieke SES-groepen te kunnen inschatten, en om problemen met mogelijke non-lineariteit op te vangen, werd besloten om SES niet metrisch maar categorisch op te nemen. In lijn met Boone & Van Houtte (2013) werd de SES-maat gehercodeerd naar vijf categorieën waarin 0 staat voor langdurig werkloos (5,2%), 1 voor arbeidersklasse (bestaande uit categorieën 1, 2 en 3; 34,1%), 2 voor lagere middenklasse (bestaande uit

Tabel 1

Beschrijvende statistieken: Aantal (N), Minimum (min), Maximum (Max), gemiddelde (M) of percentage (%) en standaard afwijking (SA)

Categorische variabelen		N	%			
BKE	Deelname	1007	35.9			
	Geen deelname	1799	64.1			
	Totaal	2806	100			
Leerjaar	Zesde	842	30			
	Vijfde	1964	70			
	Totaal	2806	100			
Geslacht	Meisje	1450	52			
	Jongen	1339	48			
	Totaal	2789	100			
Etniciteit	Autochtoon	1510	54			
	Allochtoon	1287	46			
	Totaal	2797	100			
SES gezin	Langdurig Werkloos	147	5.2			
	Arbeidersklasse	963	34.1			
	Lagere middenklasse	624	22.1			
	Middenklasse	514	18.2			
	Hogere middenklasse	573	20.3			
	Totaal	2823	100			
Metrische variabelen		N	Min	Max	M	SA
Vraagstukken		2781	0	15	10.7	3.069
SES-compositie school		68	-1.05	2.43	0	1

categorieën 4 en 5; 22,1%), 3 voor middenklasse (categorie 6; 18,2%) en 4 voor hogere middenklasse (categorieën 7 en 8; 20,3%). Tenslotte werd de SES-compositie van de school berekend als de proportie leerlingen van de hogere middenklasse per school. Deze variabele werd gestandaardiseerd (o.b.v. het grand mean) opgenomen in de analyse. Tabel 1 geeft de beschrijvende statistieken van alle variabelen betrokken in de analyse.

Als controlevariabelen hebben we rekening gehouden met het leerjaar (vijfde = 0; zesde = 1), het geslacht (jongen = 0; meisje = 1), etniciteit (allochtoon = 0; autochtoon = 1). In lijn met de officiële definitie van personen met een migratie-achtergrond in België, baseerden we ons voor etniciteit op de geboorteplaats van de grootmoeders van de leerlingen. Indien hierover geen gegevens

beschikbaar waren, werd gekeken naar de geboorteplaats van vader en moeder, gezien de meeste allochtone leerlingen tweede of derde generatie migranten zijn. Dit is een gebruikelijke conceptualisatie in Belgische studies (zie Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012b).

4.3 Onderzoeksoepzet

Aangezien de leerlingen ingebed zijn in scholen en onze verklarende variabelen zowel op school- als op leerlingenniveau gesitueerd zijn, is het gebruik van multilevel regressie-analyses het meest aangewezen. In het eerste luik van de analyses bestuderen we eerst de netto-effecten van de SES-achtergrond van de leerlingen en de SES-compositie van de school op de deelname aan BKE. We controleren daarbij voor leerjaar, geslacht en etniciteit

van de leerlingen gezien deze factoren ook een invloed kunnen hebben op de deelname aan kunsteducatie (Kracman, 1996; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Gezien de afhankelijke variabele dichotoom is, maken we gebruik van een multilevel binaire logistische regressie waarin cross-level interactie-effecten worden gemodelleerd tussen de SES-achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school. Indien BKE-deelname zich als een vorm van cultureel kapitaal gedraagt, kunnen we op basis van Bourdieu's reproductiemodel (Bourdieu & Passeron, 1970) en Lareau's (2003) conceptualisatie rond klasse-specifieke opvoedingsstijlen een positieve associatie tussen SES-achtergrond en deelname aan BKE verwachten (Hypothese 1a). Met het culturele mobiliteitsmodel verwachten we hier anderzijds een zwakkere associatie, gezien het de link tussen sociale achtergronden en vormen van cultureel kapitaal zwakker inschat (Hypothese 1b).

Vervolgens testen we of en in welke mate de effecten van SES-achtergrond verschillen volgens de specifieke schoolcontext. Hier kunnen we met de sociale reproductietheorie verwachten dat de deelname aan BKE van leerlingen met een hoge SES hoger ligt wanneer zij een school bezoeken met een hoge SES-compositie dan in een school met een lage SES-compositie (Hypothese 2a). Anderzijds kunnen we aan de hand van de culturele mobiliteitstheorie verwachten dat scholen met een hoge SES-compositie een compenserend effect hebben voor de lagere deelname aan BKE van leerlingen uit lagere SES groepen. Voor leerlingen uit hogere SES groepen heeft de SES-compositie van de school minder effect aangezien die laatste reeds via hun ouders vertrouwd zijn met gestructureerde activiteiten zoals BKE (Hypothese 2b).

Indien deelname aan BKE een vorm van cultureel kapitaal is, kunnen we een positieve associatie verwachten met schoolprestaties. In een tweede empirisch luik richten we ons daarom op de link tussen BKE en studieprestaties en gaan we na in welke mate deelname aan BKE effecten van sociale klasse achtergrond op schoolprestaties kan verklaren. In het tweede luik van de analyses vormen de scores

op de vraagstuktoets de afhankelijke variabele. De centrale onafhankelijke variabelen zijn deelname aan BKE, de SES-achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school. Leerjaar, geslacht en etniciteit fungeren als controlevariabelen gezien eerder onderzoek aantoonde dat ze ook een invloed kunnen hebben op onderwijsprestaties (DiMaggio, 1982; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). De analyses worden stapsgewijs opgebouwd in drie modellen. In een eerste model schatten we de netto-effecten van de SES achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school. In het tweede model voegen we deelname aan BKE toe aan het model om na te gaan of en in welke mate deelname aan BKE de effecten van SES-achtergrond kan medieren. Aan de hand van de reproductietheorie kunnen we verwachten dat deelname aan BKE het effect van SES op schoolprestaties deels kan mediëren (Hypothese 3a). Anderzijds, kunnen we met de culturele mobiliteitsmodel verwachten dat de invloed van cultureel kapitaal op schoolprestaties grotendeels een netto effect is. Cultureel kapitaal is slechts een beperkte mediator van de effecten van sociale klasse positie op schoolprestaties (Hypothese 3b) (DiMaggio, 1982: 190).

In het derde model worden interactietermen aan de analyse toegevoegd om de mogelijke differentieële effecten van kunsteducatie volgens de SES-achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school te testen. Aangezien de afhankelijke variabele metrisch is, maken we gebruik van multilevel lineaire regressieanalyse om de netto- en gecombineerde effecten van BKE, SES-achtergrond en SES-compositie op de onderwijsprestaties van leerlingen in te schatten, onder controle van leerjaar, geslacht en etniciteit. Hier verwachten we met de sociale reproductietheorie dat deelname aan BKE versterkend werkt voor klasse-gebonden verschillen in schoolprestaties. De 'returns' van het bezit van cultureel kapitaal zijn dus hoger voor leerlingen uit hogere sociale klassen (Hypothese 4a). Anderzijds verwachten we aan de hand van de culturele deelname aan BKE compenserend kan werken voor klasse-gebonden verschillen in schoolprestaties (Hypothese 4b).

Wat betreft de mogelijke interactie-effecten

tussen de deelname aan BKE en de SES-compositie van de school, kunnen we met de sociale reproductietheorie verwachten dat de effecten van BKE sterker zijn in scholen met een hoge SES-compositie (Hypothese 5). Vanuit het model van culturele mobiliteit kunnen we hier geen alternatieve hypothesen opstellen.

Er werden geen schendingen vastgesteld van de assumpties voor lineaire regressie. De analyses voor de logistische multilevel analyse zijn uitgevoerd in R versie 3.0.1 met package ‘lme4’, de analyses voor de lineaire multilevel analyse zijn uitgevoerd in dezelfde R-versie met package ‘nlme’. Bovendien werden alle resultaten gecontroleerd in het programma MLwiN versie 2.10. Het is gekend dat verschillende schattingsalgoritmen bij logistische regressieanalyse verschillende resultaten kunnen opleveren (zie bijv. Hox, 2002). Daarom werden de in R bekomen coëfficiënten vergeleken met degene die in MLwiN via een andere schattingsmethode bekomen worden. Dat dit niet tot verschillende resultaten leidt, bevestigt ons vertrouwen in de robuustheid van de resultaten.

5. Resultaten

5.1 Relatie tussen SES-achtergrond, SES-compositie van de school en deelname aan BKE

Eerst focussen we op de netto effecten van de SES-achtergrond van de leerling en de SES-compositie van de school. Vervolgens testen we of de effecten van SES-achtergrond variëren volgens de SES-compositie van de school. In het nulmodel is de variantie op schoolniveau (0,438) significant verschillend van nul (Wald test: χ^2 20,463; $df=1$; $p \leq 0,001$). De multilevel aanpak is dus verantwoord.

De parameters in Tabel 2 zijn *odds ratio's* (OR) die voor elke categorie van een onafhankelijke variabele de kansverhoudingen uitdrukken dat de afhankelijke variabele zich voordoet versus dat hij zich niet voordoet (in dit geval deelnemen vs. niet deelnemen aan BKE), vergeleken met een referentiegroep (aangegeven in Tabel 2). Bijvoorbeeld, een *odds ratio* van 4 voor leerlingen uit de hogere

Tabel 2

De associatie tussen SES, SES-compositie van de school en deelname aan BKE: Odds-ratio's o.b.v. multilevel binaire logistische regressie (N=2759; N scholen=68)

Intercept	0.151***
Studiejaar (1= 6de)	0.725**
Gender (1=meisjes)	4.362***
Etniciteit (1=autochtoon)	1.201
SES ^a Langdurig Werkloos	0.578*
Lagere middenklasse	1.149
Middenklasse	2.059***
Hogere middenklasse	3.967***
School SES	1.177*
Variantie (school-niveau)	0.188

a referentiegroep: arbeidersklasse * $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

middenklasse, betekent dat hun kansverhouding op deelname aan BKE versus geen deelname aan BKE 4 keer hoger ligt in vergelijking met leerlingen uit de arbeidersklasse. Een *odds ratio* van exact 1 impliceert gelijke kansverhoudingen terwijl *odds ratio's* lager dan 1 lagere kansverhoudingen aangeven.

In lijn met de reproductietheorie (Hypothese 1a) vinden we een significant effect van SES-achtergrond op deelname aan BKE (Tabel 2). In vergelijking met leerlingen uit de arbeidersklasse (de referentiegroep) zijn de *odds* om BKE te volgen voor leerlingen uit de middenklasse twee keer ($OR=2,059$) en voor leerlingen uit de hogere middenklasse zelfs bijna vier keer ($OR=3,967$) zo hoog. Voor kinderen van langdurig werkloze ouders zij de *odds* 1,7 keer lager om kunsteducatie te volgen ($OR=1/0,578$) vergeleken met kinderen uit de arbeidersklasse. De SES-compositie van de school heeft een positief netto-effect op de deelname aan BKE: bij een stijging standaardafwijking in de SES-compositie variabele, zijn de *odds* om deel te nemen aan

BKE zijn ca. 1,2 keer hoger ($OR=1,177$) in vergelijking met scholen met een gemiddelde SES-compositie.

Opvallend bij de controlevariabelen is het statistisch significant effect van gender: de *odds* om deel te nemen aan BKE zijn meer dan vier keer ($OR=4,362$) hoger voor meisjes dan voor jongens. Ook stellen we vast dat de *odds* om deel te nemen aan BKE ca. 1,4 keer ($OR=1/0,725$) lager liggen voor leerlingen uit het zesde studiejaar in vergelijking met leerlingen uit het vijfde. Naar etniciteit vallen geen statistisch significante effecten te bespeuren. Dat er geen significante relatie bestaat tussen etniciteit en BKE kan verklaard worden door het feit dat allochtone leerlingen vaker tot lagere SES-groepen behoren. Het is in laatste instantie de SES-achtergrond van de leerling die hier doorslaggevend is en niet de etnische herkomst van de leerling.

In een volgende stap testen we of en in welke mate het effect van SES-achtergrond varieert volgens de schoolcontext. We hebben bij de opbouw van het multilevel model aan de hand van een Wald test telkens nagegaan of er sprake is van een significante *random slope* van het effect van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabelen. Bij geen van deze effecten was dit echter het geval. Wanneer we alsnog een random slope voor de level 1 onafhankelijke variabelen opnemen waarvoor we een cross-level interactie willen testen (i.e. SES-achtergrond) bereikt het model geen convergentie meer. Verder wijst ook een Wald-test voor deze groep interactietermen uit dat ze niet significant verschillend zijn van 1 ($p=0,405$). Gegeven deze uitgebreide testen kunnen we besluiten dat de effecten van SES-achtergrond op de deelname aan BKE niet afhangen van de SES-context van de school.

5.2 Kunsteducatie en scores voor vraagstukken

In Model 1 in Tabel 3 schatten we de effecten van sociale klasse en de SES-compositie van de school op testscores voor vraagstukken. Een *likelihood ratio test* op het verschil in -2 *loglikelihood* van het *single-level null-model* (14128,87) en het *multilevel null-model* (13179,268) wijst uit dat er sprake is van

een significante *tussengroepsvariantie* ($\chi^2=949,602$; $df=1$; $p<0,0001$). Een multilevel aanpak is dus verantwoord.

In lijn met vorig onderzoek vinden we significante netto-effecten van gender, etniciteit, SES-achtergrond en SES-compositie (Model 1, Tabel 3). BKE wordt pas in Model 2 opgenomen in de analyse om na te gaan in welke mate het effect van de deelname aan BKE het effect van SES kan mediëren; in welke mate de deelname aan BKE een route is waarlangs SES een invloed heeft op schoolprestaties zoals het reproductiemodel voorstaat. We stellen echter vast dat dit niet het geval is: het effect van SES wijzigt niet in de overgang van Model 1 naar Model 2. Onze resultaten geven dus aan dat deelname aan BKE op zichzelf niet verklaart waarom SES-achtergrond een effect heeft op de scores voor vraagstukken. Dit resultaat loopt in lijn met hypothese 3b, afgeleid van de culturele mobiliteitstheorie.

Opvallend in Model 2 is ook dat we geen statistisch significant effect vinden van BKE op scores voor vraagstukken. In Model 3 worden de interactietermen tussen BKE en SES-achtergrond toegevoegd aan de analyse. Model 3 toont aan dat BKE wel effecten heeft op scores voor vraagstukken, maar enkel in interactie met de SES-achtergrond van de leerling. Met andere woorden: de effecten van BKE op vraagstukken verschillen dermate volgens de sociale achtergrond van de leerling dat ze elkaar opheffen in Model 2 en enkel zichtbaar worden in Model 3 waar de interactie-termen gemodelleerd worden. Een *likelihood ratio test* op het verschil in -2 *loglikelihood* tussen het tweede model (12888,46) en het derde (12873,53) wijst uit dat er sprake is van een significante verbetering van de fit van het model ($\chi^2=16,117$; $df=5$; $p=0,007$). Opvallend is dat we een negatief effect vaststellen van BKE voor leerlingen waarvan de ouders langdurig werkloos zijn ($b=-0,314-1,633=-1,947$). Voor kinderen uit de arbeidersklasse is het negatieve effect van BKE niet statistisch significant ($b=-0,314$; $p=0,118$). Vervolgens stellen we statistisch significante positieve effecten van BKE op vraagstukken vast voor leerlingen uit de middenklasse ($b=-0,314+0,592=0,278$; $p=0,0563$). Voor de hogere middenklasse

Tabel 3

De associatie tussen BKE en scores voor vraagstukken: Resultaten van de stapsgewijze multi-level lineaire regressie (N=2698; N scholen=67)

	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	9.916***	9.920***	9.999***
Studiejaar (1= 6de)	0.955***	0.953***	0.938***
Gender (1=meisjes)	-0.581***	-0.573***	-0.586***
Etniciteit (1=autochtoon)	0.459***	0.460***	0.463***
SES ^a			
Langdurig werkloos	-0.213	-0.215	-0.001
Lagere middenklasse	0.223	0.234	0.114
Middenklasse	1.157***	1.161***	0.958***
Hogere middenklasse	1.719***	1.729***	1.530***
School SES	0.646***	0.647***	0.640***
BKE	---	-0.031	-0.314
BKE x SES			
BKE x Langdurig werkloos	---	---	-1.633**
BKE x Lagere middenklasse	---	---	0.446
BKE x Middenklasse	---	---	0.592+
BKE x Hogere middenklasse	---	---	0.504
<i>Variante Componenten</i>			
<i>Student niveau</i>	6.639	6.639	6.602
<i>School niveau</i>	0.952	0.952	0.950
<i>-2LogLikelihood</i>	12888.536	12888.463	12873.526

a referentiegroep: arbeidersklasse *p≤0.05 **p≤0.01 ***p≤0.001 +p=0.0563

vinden we echter geen significante effecten. De culturele mobiliteitstheorie, die deelname aan BKE ziet als een platform waarin vaardigheden ontwikkeld kunnen worden die compenserend kunnen werken voor de schoolprestaties van leerlingen uit lagere sociale klassen (Hypothese 4b), kunnen we dus op basis van deze resultaten niet bevestigen. De resultaten liggen meer in lijn met de sociale reproductietheorie, die verwacht dat deelname aan BKE een versterkend effect heeft voor ongelijkheden in schooluitkomsten gerelateerd aan sociale klasse (Hypothese 4a). Daarbij kan het gebrek aan effecten voor de hogere middenklasse verklaard worden vanuit het feit dat BKE weinig toegevoegde waarde heeft voor hun cultureel kapitaal dat zij reeds vanuit hun thuissituatie verkregen. We komen hier uitgebreid op terug in de conclusie- en discussiesectie van dit artikel.

Ten slotte werd nagegaan of de effecten van deelname aan BKE variëren volgens de SES-compositie van de school. We hebben

bij de opbouw van het multilevel model aan de hand van een Chi² toets op het verschil in -2LogLikelihood nagegaan of er sprake is van een significante *random slope* van het effect van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabelen. Bij geen van deze effecten was dit het geval. Wanneer we alsnog een *random slope* voor de level 1 onafhankelijke variabelen opnemen waarvoor we een cross-level interactie willen testen (i.e. BKE) bereikt het model geen convergentie meer. Gegeven deze toetsen kunnen we besluiten dat de effecten van BKE op scores voor vraagstukken niet afhangen van de SES-context van de school.

6. Conclusie en discussie

Vertrekkend vanuit de theoretische modellen van sociale reproductie en theorievorming rond klasse-gebonden opvoedingsstijlen enerzijds en het model van culturele

mobiliteit anderzijds gaan we in deze bijdrage enerzijds in op de relatie tussen de sociale achtergrond en de schoolcontext van leerlingen en hun deelname aan BKE. Vervolgens onderzoeken we de relatie tussen het volgen van buitenschoolse kunsteducatie (BKE) en prestaties voor vraagstukken.

Eerst onderzoeken we enkele factoren die deelname aan BKE beïnvloeden. We gaan na in welke mate deelname aan BKE gelinkt is aan de socio-economische status (SES) van het gezin waarin de leerling opgroeit en de SES-compositie van de school en onderzoeken in welke mate beide SES-indicatoren met elkaar interageren. In lijn met vorig onderzoek tonen onze resultaten dat deelname aan BKE positief geassocieerd is met de sociale klasse waarin leerlingen opgroeien (Lareau, 2003; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999) en met de SES-compositie van de school (Covay & Carbonaro, 2010; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). We vinden echter geen indicaties voor een mogelijk versterkend dan wel compenserend effect van een hoge SES-compositie van de school voor sociale ongelijkheden in BKE-deelname. Verderop in deze paragraaf komen we hierop terug.

In een tweede sectie van dit artikel gaan we in op de invloed van BKE op scores voor vraagstukken. De resultaten geven aan dat deelname aan BKE op zich niet verklaart waarom de SES-achtergrond van de leerling een effect heeft op de prestaties voor vraagstukken (Covay & Carbonaro, 2010; DiMaggio, 1982). Opvallend is dat het effect van de deelname aan BKE dermate afhankelijk is van de sociale achtergrond van de leerling dat het pas zichtbaar wordt wanneer interactie-effecten worden gemodelleerd (vgl. Dumais, 2006). De resultaten geven aan dat BKE positieve effecten heeft op scores voor vraagstukken voor leerlingen uit de middenklasse. Voor leerlingen uit de hogere middenklasse vinden we geen effecten. Voor leerlingen met ouders die langdurig werkloos zijn, stellen we een negatief effect vast van BKE. Voor leerlingen uit de arbeidersklasse stellen we geen statistisch significante effecten vast. Ten slotte gaan we na of en in welke mate de effecten van BKE op schoolprestaties afhangen van de SES-compositie van de school.

De analyses geven echter geen indicaties aan voor differentiële effecten van BKE volgens de SES-compositie van de school. We merken op dat we hier idealiter nog *driewegs-interactie effecten* modelleerden om na te gaan in welke mate de interactie-effecten tussen de SES van het gezin en het volgen van BKE verschilt naargelang de SES-compositie van de school. Gegeven de steekproefgrootte (68 scholen) zouden dergelijke analyses echter leiden tot te lage cel frequenties om betrouwbare effecten te schatten.

De resultaten geven dus aan dat deelname aan BKE niet omwille van zichzelf positief geassocieerd is met onderwijsuitkomsten maar dat de effecten afhankelijk zijn van een ruimere socialisatiecontext. Hoewel we geen differentiële effecten vinden van BKE volgens de SES-context van de school, stellen we wel opvallend verschillende effecten vast van BKE volgens de sociale klasse achtergrond van de leerling. In die zin steunen de resultaten indirect de benadering van Bodovski en Farkas (2008, p. 909) die op basis van Lareau (2003) aangeven dat positieve onderwijsuitkomsten niet zozeer geassocieerd zijn met de deelname aan particuliere activiteiten (zoals BKE), maar dat het een door de ouders gecoördineerde set van activiteiten en betrokkenheid is die maakt dat vaardigheden, gedrag en opvattingen gestimuleerd worden die positief geassocieerd zijn met onderwijsuitkomsten. Een algemene coördinatie en opvolging van vrijetijdsactiviteiten, directe hulp met huiswerk, voorlezen aan het kind (De Graaf et al., 2000), educatieve uitstapjes maken en hulp bieden om een kind zijn mening te leren vormen en te uiten kunnen hier een belangrijke rol spelen (Bodovski & Farkas, 2008, p. 909; Lareau, 2003). Gezien onderzoek aantoonde dat deze factoren ‘positief en zeer sterk’ geassocieerd zijn met sociale klasse (Bodovski & Farkas, 2008, p. 903), helpt deze benadering ook om het gebrek aan effecten van BKE voor leerlingen met ouders uit de arbeidersklasse en het negatieve effect voor leerlingen met langdurig werkloze ouders te duiden. Zo kunnen we hypothetiseren dat voor kinderen uit de lagere sociale klassen, het gebrek aan ouderlijke coördinatie en opvolging van hun BKE-deelname ertoe kan leiden dat ze

te veel met hun kunstvorm bezig zijn waardoor ze zich minder kunnen toeleggen op hun schoolwerk, zoals in zero-sum modellen wordt gesteld (zie Marsh & Kleitman, 2002). Waar in het algemeen weinig of geen steun wordt gevonden voor deze modellen (Marsh, 1992; Marsh & Kleitman, 2002) zou het kunnen dat dit wel het geval is voor leerlingen van langdurig werkloze ouders die door hun omstandigheden mogelijk minder tijd investeren in het coördineren van de vrije tijd en het schoolwerk van hun kinderen. Mogelijk is ook dat de leerervaringen van deze leerlingen in het kunstonderwijs zelf minder positief zijn en dat deze negatievere ervaringen in het kunstonderwijs samengaan met meer negatieve leerattitudes in het regulier onderwijs, zoals een lagere 'school commitment' (Marsh & Kleitman, 2002). Verder onderzoek naar de concrete ervaringen, attitudes en effecten van kunsteducatie voor kansengroepen is dus opportuun. Meer bepaald is verder kwantitatief, kwalitatief, mixed method en zelfs experimenteel onderzoek vereist om na te gaan in welke omstandigheden negatieve effecten voorkomen, en/of vermeden kunnen worden.

Een tweede mogelijke verklaring voor de sterk differentiële effecten van BKE volgens sociale klasse heeft te maken met het pedagogisch model dat de sociale reproductietheorie veronderstelt. De didactische aanpak -of algemener, zoals Bourdieu het omschrijft: "scholarly culture and the linguistic and cultural models according to which the school effects the transmission of this culture" (Bourdieu, 1983, p. 233)- heeft volgens Bourdieu sociaal reproducerende effecten gezien het impliciet verder bouwt op eerdere familiariteit met de taal, concepten en cultuur die eigen zijn aan de dominante klassen in de maatschappij (Bourdieu & Darbel, 1991). Sommige auteurs geven echter aan dat deze sterk high-brow gerichte didactiek typisch was voor het Frankrijk van de jaren '60, waar Bourdieu veel van zijn onderzoek verrichtte (De Graaf et al., 2000; Sullivan, 2001) en waar het kennisoverdrachtsmodel centraal stond waarin de docent beslist 'hoe, wat en wanneer de leerling het best kan leren' (Damen, 2010, p. 92). Sinds de jaren '60, en voornamelijk

sinds de jaren '80, kan er echter gesproken worden van een verschuiving van het kennisoverdrachtsmodel naar een kennisconstructiemodel dat samengaat met een meer leerlinggerichte didactische aanpak, waarbij men ervan uitgaat dat 'kennis die leerlingen op een eigen, actieve manier geconstrueerd hebben, beter beklijft en bruikbaar is dan de kennis die leerlingen verwerven door passieve kennisopname' (Damen, 2010, p. 93). Verder kunnen we ook hypothetiseren dat factoren zoals een daling in autoritarisme onder leerkrachten (Kavadias & Siongers, 2009) en een stijgende beleidsaandacht voor inclusiviteit (Schauvliege & Smet, 2012) ook in het kunstonderwijs een andere omgeving hebben gecreëerd voor leerlingen in het Vlaanderen van vandaag vergeleken met de leerlingen in het Frankrijk van de jaren '60. Een meer leerlinggerichte en laagdrempelige aanpak kan impliceren dat kunsteducatie niet meer enkel voor leerlingen uit de hoogste sociale klassen kennis, vaardigheden en vertrouwdheid met de dominante cultuur oplevert, maar dit ook kan doen voor middenklasse leerlingen die vergeleken met leerlingen uit de hogere middenklasse minder via primaire socialisatie in contact kwamen met cultuur. Dit blijft echter speculatie. Het zou relevant zijn voor toekomstig onderzoek om na te gaan in welke mate verschillen in didactische aanpak samengaan met patronen van mobiliteit, dan wel reproductie (zie bijv. Damen, 2010, p. 89 e.v.).

Vooraleer we hieronder dieper ingaan op enkele belangrijke routes voor verder onderzoek plaatsen we nog een belangrijke bemerking bij dit onderzoek. In dit artikel ging de aandacht naar kunsteducatie, geconceptualiseerd als mogelijke vorm van cultureel kapitaal binnen de sociale reproductie- en de culturele mobiliteitstheorie. Deze conceptualisatie sluit aan bij internationaal onderzoek, en strookt met recent onderzoek dat aangeeft dat indicatoren van cultureel kapitaal niet noodzakelijk beperkt dienen te blijven tot klassieke high-brow indicatoren van receptieve cultuurdeelname zoals het lezen van literatuur, en het bijwonen van toneelvoorstellingen of klassieke concerten (Vanherwegen & Lievens, 2014; Lareau &

Weininger, 2003). De resultaten bieden steun voor dergelijke conceptualisatie: deelname aan BKE blijkt sterk gelinkt aan sociale klasse, en biedt klasse-specifieke voordelen op de gehanteerde vraagstukkenoets. De resultaten tonen echter ook heel duidelijk aan dat BKE voor de hoogste klasse geen effecten heeft, enkel voor de middenklasse. Dit kan mogelijk verklaard worden vanuit de sociale reproductietheorie die benadrukt dat leerlingen uit de hoogste klassen reeds vanuit hun ouderlijk milieu cultureel kapitaal vergaarden, en BKE hier op zich weinig aan kan toevoegen, zeker niet in de zin dat het voordelen voor schoolprestaties kan bieden. Verder onderzoek kan daarom gebaat zijn met longitudinale data of zelfs experimentele opzetten waarin de invloeden van ouderlijk milieu en opleidingseffecten (zowel opleidingsniveau als kunsteducatie) beter van elkaar gescheiden kunnen worden (zie Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud, 1997; Nagel, Damen & Haanstra, 2010; Nagel, 2010). Enkele verdere opmerkingen zijn echter op hun plaats. Ten eerste is het belangrijk te erkennen dat we de effecten van BKE op basis van dit onderzoek niet kunnen generaliseren naar andere vakgebieden. Verder onderzoek kan daarom gebaat zijn met meer uiteenlopende metingen van schoolprestaties, zoals zuivere wiskundeproeven enerzijds en taaltoetsen anderzijds. Een dergelijk vergelijkende opzet kan enerzijds meer duidelijkheid brengen in welke mate de effecten van kunsteducatie verlopen via een proces van verhoogde familiariteit met het dominant taalgebruik in schoolse settingen. Anderzijds kan het nagaan in welke mate er steun kan gevonden worden voor 'competentie-modellen' (Bodovski & Farkas, 2008; Covay en Carbonaro (2011) waarin gesteld wordt dat kunsteducatie en cultuurdeelname manieren zijn om meer algemene vaardigheden (zogenaamde 'non-cognitive traits') zoals aandachtigheid, zelfstandig werken en organisatie te verwerven (zie ook Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Dergelijke modellen geven ook aan dat kunsteducatie niet noodzakelijk als cultureel kapitaal geconceptualiseerd dient te worden, maar dat er nog andere theoretische scenario's zijn die kunnen bijdragen tot een beter begrip van de relatie

tussen kunsteducatie en schoolprestaties.

Ten tweede stellen we net als veel ander onderzoek vast dat kunsteducatie op zich slechts een klein deel van de effecten van SES-achtergrond kan verklaren (Bodovski & Farkas, 2008; Kingston, 2001). Dit geeft aan dat de verschillen tussen leerlingen op basis van hun SES-achtergrond veel meer omvattend zijn dan verschillen in hun deelname aan en ervaring van BKE. Dit blijkt ook uit onderzoek van Bodovski & Farkas (2008), die niet enkel extra-curriculaire activiteiten, maar bijvoorbeeld ook het aantal kinderboeken thuis aanwezig, de verwachtingen van de ouders omtrent de schoolloopbaan van hun kind en de relatie die de ouders hebben met de school opnemen maar eveneens slechts tot een bescheiden verklaring van het effect van SES-achtergrond op schoolprestaties komen. Hier kunnen we zoals Bodovski & Farkas (2008) met Lareau (2003) opmerken dat de bescheiden verklaring van het effect van SES-achtergrond op schoolprestaties, mogelijk wel op langere termijn kan aangroeien, wanneer de ervaringen in het kunstonderwijs en andere leerinstellingen over de tijd accumuleren en kunnen leiden tot een 'a sense of entitlement and ease in dealing with adult-oriented institutions such as schools' (Bodovski & Farkas, 2008, p. 916). Gezien we in dit onderzoek enkel focusten op het lager onderwijs en de resultaten dus ook niet veralgemeenbaar zijn naar het middelbaar of hoger onderwijs, lijkt dit een waardevolle route voor verder onderzoek dat zich richt op het middelbaar en hoger onderwijs (zie bijv. Aschaffenburg & Maas, 1996 of Kaufman & Gabler, 2004). Het doel van ons onderzoek was echter niet om tot een zo volledig mogelijke verklaring te komen van sociaal ongelijke onderwijsprestaties, maar om in te zoomen op één concrete praktijk: kunsteducatie. Daarbij toont ons onderzoek echter ook het belang aan van SES-achtergrond als modererende variabele; de effecten van kunsteducatie bleken duidelijk te verschillen volgens de SES-achtergrond van de leerling. Het lijkt ons belangrijk dat verder onderzoek zich naast het verklaren van sociaal ongelijke schoolprestaties, zich ook richt op deze modererende invloed van SES op de effecten van andere

specifieke variabelen zoals kunsteducatie, extra-curriculaire activiteiten of andere initiatieven waarvan doorgaans veel verwacht wordt in onderwijs- en cultuurbeleid in verschillende OECD landen (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; Vanherwegen & Lievens, 2014; Schauvliege & Smet, 2012).

Hieronder geven we nog drie routes voor verder onderzoek die een meer volledig beeld kunnen geven van de relatie tussen BKE en onderwijsuitkomsten en de mechanismen waarlangs deze relatie verloopt. In deze paper schonken we uitgebreid aandacht aan de interacties tussen kunsteducatie, SES-achtergrond en de SES-compositie van de school. De mechanismen die achter deze processen schuilgaan vielen buiten het bestek van deze paper en bleven dus onderbelicht en dit zowel op niveau van de leerling, de ouders als de school. We bespreken deze hieronder kort en geven suggesties voor verder onderzoek.

De prestaties van de leerlingen worden gemeten aan de hand van curriculum-relevante directe testen, verbeterd door de onderzoeker. Het zijn dus geen evaluaties gegeven door leerkrachten. Dit heeft het voordeel dat verschillen in 'grading standards' tussen scholen worden uitgeschakeld. In het licht van de sociale reproductietheorie heeft deze meting echter het nadeel dat we de beoordeling van de leerkracht missen. Zo vinden Dumais (2002) en Lee & Kao (2009) dat de evaluatie van leerlingen reeds in de kleuterschool vertekend zijn ten voordele van leerlingen die door hun ouders geëngageerd worden in extra-curriculaire activiteiten. In ons onderzoek konden we echter niet nagaan of de (klassenspecifieke) effecten van BKE verlopen via de beoordeling door leerkrachten. Gegeven onze onderzoeksbenadering hebben we verder ook geen zicht op de zogenaamde 'micropolitieke processen' die zich op klasniveau afspelen (Lareau & Weininger, 2003; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999) waarlangs cultureel kapitaal positief uitpakt op onderwijsprestaties zoals het beter communiceren met leerkrachten, meer aandacht krijgen in de les of studiehouding.

Verder lijkt het bijzonder relevant om ook onderwijsaspiraties op te nemen in analyses

over het verband tussen cultureel kapitaal en schoolprestaties. Immers, in zijn beschrijving van het culturele mobiliteitsmodel geeft DiMaggio (1982) daar letterlijk het belang van aan. Hij beschrijft investeringen in cultureel kapitaal (zoals het volgen van kunsteducatie) als '*a practical and useful strategy for low status students who aspire towards upward mobility*' DiMaggio (1982, p. 190). Waar onderzoek doorgaans inzet op het eerste deel van deze omschrijving 'low class students' wordt daarbij het belang van aspiraties ('who aspire towards upward mobility') vaak vergeten. Deze interpretatie van het model van culturele mobiliteit stelt dus dat deelname aan BKE niet omwille van zichzelf een compenserend platform biedt met betrekking tot schoolprestaties voor leerlingen uit lagere klassen, maar dat deze invloed afhangt van de onderwijsaspiraties van de ouders/en de leerling. In dezelfde lijn ligt het onderzoek van Dumais (2002; 2006) die in haar analyses van cultureel kapitaal op schooluitkomsten het belang onderstreept van 'habitus', gemeten als de beroepsaspiraties van de leerlingen.

In deze studie waren gender en etniciteit niet de focus variabelen, maar werden ze opgenomen als controlevariabelen gezien hun belang in eerder onderzoek al werd aangetoond. Onze analyses bevestigen voorgaand onderzoek, zoals de veel hogere deelnamekansen aan BKE voor meisjes dat ook in andere studies naar culturele activiteiten en gestructureerde activiteiten vastgesteld wordt (Bartko & Eccles, 2003; Siongers & Smits, 2014). In dit verband kan verder onderzoek in lijn met het klassieke artikel van DiMaggio (1982) processen van sociale reproductie en culturele mobiliteit onderscheiden bij jongens en meisjes. Hoewel we voor etniciteit geen significante effecten vonden op deelname aan BKE, werden wel negatieve netto-effecten op scores voor vraagstukken gevonden. Ook hier kan verder onderzoek in lijn met Lee & Kao (2009) en Roscigno & Ainsworth-Darnell (1999) dieper ingaan op de mogelijke interacties tussen etniciteit, het volgen van extra-curriculaire activiteiten en schoolprestaties.

In deze studie focusten we op slechts één schoolkenmerk: de SES-compositie van een

school. In beide analyses vonden we geen significante cross-level interactie effecten met kenmerken van de leerlingen. In het kader van de gehanteerde theorieën zijn er echter meer geschikte schoolkenmerken te bedenken die een beter beeld kunnen geven van de mechanismen waarlangs de invloed van cultureel kapitaal op schools presteren verloopt. Centraal in Bourdieu's denkkader staat immers het uitgangspunt dat scholen geen neutrale instellingen zijn, maar dat ze gekenmerkt worden door de cultuur van de dominante klassen in een maatschappij en leerlingen met deze bagage bevoordelen. Verder onderzoek kan dan ook gebaat zijn met indicatoren die nagaan in welke mate cultureel kapitaal belangrijk wordt geacht en wordt beloond op school. Daarbij is het relevant om het cultureel en socio-economisch profiel van de leerkrachten zelf te meten om na te gaan in welke mate zij zelf de rol spelen die de reproductietheorie hen toedicht (vgl. Sullivan, 2001). In het verlengde hiervan kan verder onderzoek dan ook ingaan op de mate waarin scholen verschillen in de nadruk die ze leggen op cultuur van de hoge klassen. Zo stellen Coulangeon en Lemel (2007) op basis van Turner (1960) dat steeds meer scholen gekenmerkt worden door het principe van 'contest mobility' waarin scholen expliciet iedere leerling zo hoog mogelijk trachten te doen eindigen, in tegenstelling tot het idee van 'sponsored mobility' waarin meer aandacht wordt geschonken aan het verder ontwikkelen van beloftevolle leerlingen. In dat laatste systeem zouden 'esthetische, literaire en intellectuele waarden' een belangrijkere rol spelen in vergelijking met het eerste dat zich eerder richt op efficiënt onderwijs voor iedereen (Coulangeon & Lemel, 2007, p. 107; Turner, 1960). Via het meten van schoolkenmerken zoals het cultureel profiel van leerkrachten, de visie die de school heeft omtrent culturele initiatieven, de aard van deze initiatieven en de mate waarin de school zelf kunsteducatieve initiatieven organiseert, kan meer inzicht verkregen worden omtrent de invloeden van cultureel kapitaal op school gerelateerde uitkomsten.

Noot

Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een beurs van de Vlaamse Overheid, programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek en het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen (FWO-project G.040908). Het werk van de auteurs is volledig autonoom van hun financierende instanties. We willen de drie anonieme beoordelaars en de redactiesecretaris bedanken voor hun grondige en waardevolle opmerkingen op eerdere versies van dit manuscript.

Literatuurlijst

- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 357-378.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012a). Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012b). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher-pupil relationships. *Urban Education* 47(6), 1133-1157.
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573-587.
- Bartko, W. T. & Eccles, J.S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-241.
- Bernstein, B. (1966). Elaborated and restricted codes: An outline. *Sociological Inquiry*, 36(2), 254-261.
- Bodovski, K., & Farkas, G. (2008). "Concerted cultivation" and unequal achievement in elementary school. *Social Science Research*, 37(3), 903-919.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (1), 20-38.
- Bourdieu P. (1983). 'Outline of a Sociological Theory of Art Perception'. In P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature* (pp. 215-237). Edited and introduced by Randal Johnson, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of art: European art museums and their public*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Collins, J. (2003). Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies. *Linguistics and Education* 11(1), 65-78.
- Coulangeon, P., & Lemel, Y. (2007). Is 'Distinction' really outdated? Questioning the meaning of the omnivorization of musical taste in contemporary France. *Poetics*, 35(2), 93-111.
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the Bell Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20-45.
- Damen, M. L. C. (2010). *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. Doctoraal Proefschrift. Universiteit Utrecht: ICS.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Dudal, P., & Deloof, G. (2004). *Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding. Leerlingenvolgsysteem. Wiskunde: Toetsen 5, Basisboek*. Antwerpen: Garant.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2), 83-107.
- Entwisle, D., Alexander, K.L. (1993). Entry into school: the beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in 3 Western European Societies - England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.

- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kaufman, J., & Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32(2), 145-168.
- Kavadias, D. & Siongers, J. (2009). Van autoritaire schoolmeesters tot democratische leraren. De evolutie van autoritarisme bij Vlaamse leerkrachten over een halve eeuw beschouwd (1953-2002). *Tijdschrift voor Sociologie* (1), 55-83.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99.
- Kracman, K. (1996). The effects of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics* 24(2-4), 203-218.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.
- Lee, E. M., & Kao, G. (2009). Less bang for the buck? Cultural capital and immigrant status effects on kindergarten academic outcomes. *Poetics*, 37(3), 201-226.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553-562.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-515.
- McNeal, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291-309.
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F., & Oud, W. (1997). Effects of art education in secondary schools on cultural participation in later life. *Journal of Art & Design Education*, 16(3), 325-331.
- Nagel, I., Damen, M. L., & Haanstra, F. (2010). The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365-385.
- Nagel, I. (2010). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541-556.
- Prior, N. (2005). A question of perception: Bourdieu, art and the postmodern. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 123-139.
- Roscigno, V. J. & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.
- Siongers, J. & Smits, W. (2014). In het culturele spoor van ...? Genderspecifieke intergenerationale overdracht van sociale en culturele participatie. In B. Spruyt. & J. Siongers (red.), *Gender(en). Over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp 37-58). Leuven : Acco, 37-58.
- Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4-21.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Schauvliege J. & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur: conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd, Sport Media.
- Turner, R. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review* 25(6), 855-867.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217-239.
- Vander Stichele, A., & Laermans, R. (2007). Wie doet wat en waarom? De invloed van culturele socialisatie op het cultuurparticipatiegedrag in Vlaanderen. *Mens & Maatschappij*, 82(3), 247-271.
- Vanherwegen, D. & Lievens, J. (2014). The mechanisms influencing active arts participation: an analysis of the visual arts, music, and the performing arts. *Sociological Inquiry*, 84(3), 435-471.
- Winner, E., Goldstein, T.R. and Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing.

Auteurs

D. Vanherwegen is doctorandus aan de Universiteit Gent (Vakgroep Sociologie) en onderzoeker aan het Steunpunt Cultuur van de Vlaamse Overheid. Alle coauteurs zijn verbonden aan de Vakgroep Sociologie van de Universiteit Gent met uitzondering van O. Agirdag die verbonden is aan de Universiteit Amsterdam.

Correspondentieadres: Vakgroep Sociologie t.a.v. Dries Vanherwegen, Korte Meer 5, 9000 Gent, België dries.vanherwegen@ugent.be

Abstract

The relation between arts education and school performance in relation to students' SES-background and the socio-economic profile of schools

Starting from the theoretical models of social reproduction and cultural mobility, we focus on the relationship between social background, extracurricular arts education (EAE) and school performance. We use data collected from 2845 students from the fifth and sixth grade of primary education in 68 Flemish schools. Based on multilevel regression analysis, the results indicate that participation in EAE is positively associated with students' SES-backgrounds and SES-school composition. However, no support is found for a reinforcing or compensatory function of a high SES-composition regarding social inequalities in EAE-participation.

Next, results indicate that the effects of EAE are highly depend on students' SES-backgrounds, but not on the SES-composition of the school. The results render more support for the social reproduction theory. Suggestions are provided how further research may use other measurements of arts education, and school characteristics to provide more insight into the relationship between arts education and school performance.