

10 jaar onderzoek Cultuureducatie + Cultuurparticipatie

Terugblik op 10 jaar Nederlands en Vlaams onderzoek
én een agenda voor onderzoek

K^L
C
A

10 jaar onderzoek cultuureducatie en cultuurparticipatie

Terugblik op 10 jaar Nederlands en Vlaams
onderzoek én een agenda voor onderzoek

Inhoud

- 4 **Voorwoord**
- 6 **Tien jaar onderzoek naar cultuureducatie en participatie**
Vera Meewis en Lenie van den Bulk (LKCA)
- 10 **Review 10 jaar onderzoek**
Theisje van Dorsten
- 49 **Overzicht promotieonderzoeken 2006-2016**
Vera Meewis, Petra Faber, Laura Stoove, Heidi Heinonen, Leontine Herschoe (LKCA)

Voorwoord

Als LKCA willen wij dat alle kinderen en jongeren op school en in hun vrije tijd goede cultuureducatie krijgen en dat actieve cultuurparticipatie bereikbaar is voor iedereen in Nederland. Het leren van en meedoen in en met cultuur draagt bij aan de vorming en identiteitsontwikkeling van mensen. Wij zijn ervan overtuigd dat dit bijdraagt aan een gezonde ontwikkeling van mens en maatschappij. En daarnaast is het natuurlijk gewoon leuk en fijn om met kunst en cultuur bezig te zijn!

Wetenschappelijk onderzoek is voor het LKCA en onze doelgroepen een belangrijke basis want met relevante informatie en kennis kunnen we bewuste en gefundeerde keuzes maken. We zien het als onze taak om relevante kennis te verzamelen en te duiden voor de professionals in onze sector. Door verschillende onderzoeken te bundelen en uitwisseling daarover te faciliteren cumuleert kennis maar worden ook hiaten in kennis blootgelegd. Van daaruit stimuleren wij verder onderzoek door bijvoorbeeld het opstellen van een onderzoeksagenda en onze twee bijzondere leerstoelen. Contacten met het hoger en wetenschappelijk onderwijs zijn hiervoor van groot belang. Uitwisseling tussen professionals is essentieel voor het bevorderen en delen van onderzoek. Op die manier profiteert de praktijk van de nieuw opgedane inzichten. Andersom kan die praktijk nieuwe onderzoeksvragen oproepen en praktijkkennis delen. Als LKCA willen wij graag een van de schakels tussen de wereld van onderzoekers en die van de praktijk zijn.

10 jaar onderzoek biedt een mooi overzicht van de brede waaier die het onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie is: van het individuele contact tussen een docent en een leerling tot en met een vergelijkende beleidsanalyse tussen Vlaanderen en Nederland. In haar review geeft Theisje van Dorsten daarnaast ook inzicht in wat er de afgelopen jaren niet gebeurde en dat is minstens zo interessant. Het nagenoeg ontbreken van onderzoek naar de professionalisering van leerkrachten en andere spelers in het cultuureducatieve veld is opvallend. Juist de docenten, maar bijvoorbeeld ook de schoolleiders, spelen een cruciale rol in het verstevigen van de plek van cultuur binnen het onderwijs. Vragen ten aanzien van cultuurparticipatie kunnen nog meer verkend worden vanuit cultuurwetenschappelijke hoek. Dit is een mogelijkheid om beter te begrijpen waar cultuurparticipatie over gaat. Dit is een mooie uitdaging voor de komende jaren!

Met deze terugblik wil het LKCA bijdragen aan de bekendheid van reeds opgedane wetenschappelijke inzichten, maar ook een basis leggen voor de onderzoeksagenda van de toekomst. Wij hopen samen met onderzoekers en professionals uit de praktijk een volgende stap te zetten in de bereikbaarheid van cultuur voor iedereen.

Sanne Scholten
directeur LKCA

Tien jaar onderzoek naar cultuureducatie en participatie

Vera Meewis en Lenie van den Bulk (LKCA)

De aanleiding voor deze publicatie is het gegeven dat de onderzoeksconferentie van het LKCA dit jaar voor de 10e keer plaatsvindt. Een goede reden om stil te staan bij wat zoal onderzocht is in 10 jaar tijd en welke prangende onderzoeksvragen nu aan de orde zijn.

Het LKCA blikte daarom middels een review terug op tien jaar wetenschappelijk onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen. Voor de review is een selectie gemaakt uit onderzoek dat in Engelstalige wetenschappelijke tijdschriften werd gepubliceerd. Het LKCA vroeg onderzoeker Theisje van Dorsten deze studies te beschrijven op een manier die ook voor niet-wetenschappers toegankelijk is. De besproken onderzoeken bieden antwoorden, maar roepen ook nieuwe vragen op. Naast de review biedt deze publicatie in korte beschrijvingen ook een overzicht van 10 jaar Nederlands promotieonderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie.

Hieronder geven we in vogelvlucht een aantal belangrijke conclusies die uit de review naar voren kwamen. Daarnaast geven we aan wat volgens ons de belangrijkste vragen zijn voor toekomstig onderzoek. Ofwel: de onderwerpen die op de onderzoeksagenda van het LKCA staan.

Wat zijn de belangrijkste conclusies en wat komt er op de onderzoeksagenda van het LKCA?

1. Blijven bouwen aan het curriculum

Wat zijn belangrijke conclusies als het gaat om het curriculum voor kunst en cultuur?

- Het curriculum komt tot nu toe vaak tot stand zonder duidelijke achterliggende principes.
- Een brede kennisbasis voor cultuureducatie ontbreekt en er zijn weinig richtlijnen vanuit de overheid.
- Kwaliteit hangt af van een individuele leraar, vakdocent of een enthousiaste directeur.
- Samenwerking met culturele partners kan verbetering brengen in de kwaliteit van cultuureducatie.
- De samenwerking tussen kunstenaar en leraar geeft op korte termijn verbetering, maar het positieve effect beklijft niet. Langlopende projecten zouden betere resultaten kunnen opleveren.

Duidelijk maken welke rol cultuureducatie kan spelen

Een belangrijke conclusie is dat we duidelijk moeten maken welke belangrijke rol cultuureducatie kan spelen. Zeker in deze tijd, waarin de kloof tussen hoger en lager opgeleiden groeit en de tolerantie voor culturele minderheden minder wordt. Een tijd waarin globalisering zorgt voor vervlechting van culturen en levensstijlen, én vraagt om lokale herkenbaarheid. Door deze ontwikkelingen worden persoonlijke vorming (bildung) en identiteitsontwikkeling belangrijke doelen van onderwijs. Hoe kan cultuureducatie kinderen en jongeren cultureel (zelf)bewustzijn bijbrengen zodat ze hun eigen identiteit kunnen vormgeven in relatie tot de identiteit van de ander en tot normen en waarden in de samenleving?

Extra onderzoek voor een toekomstgericht curriculum

Hoe zorg je voor een curriculum dat voldoet aan de eisen van deze tijd? Om die vraag te beantwoorden is extra onderzoek nodig. Verbetering en vernieuwing van curricula en educatief aanbod vereist onderzoek naar inhoud en didactiek op het gebied van cultuureducatie en haar deeldisciplines. Waarbij het belangrijk is dat er over de disciplines heen van elkaars inzichten geleerd wordt.

2. Stimulerende leeromgevingen

Wat zijn belangrijke conclusies als het gaat om leren en instructies geven?

- Een mix van strategieën gecombineerd met kennis van zaken werkt goed.
- Het is effectief om de instructie aan te passen aan het niveau van de individuele leerling ('scaffolding').
- Exploratie, zelf ontwerpen, observeren van anderen, reflectie en evaluatie stimuleren het divergent en kritisch denken en daarmee de creativiteit en betrokkenheid van leerlingen.
- Interactie tussen leerling en leraar is van belang in leerprocessen.
- De interactie tussen leerling en ICT werkt positief.

Minder vaste kaders

Deze conclusies vragen om betekenisvol, authentiek of ervaringsgericht onderwijs dat minder vanuit vaste kaders en methodes werkt. Leeromgevingen moeten de ontwikkeling en inbreng van de individuele leerling centraal stellen. Cultuureducatie biedt hiertoe mogelijkheden, als we de onderwijsruimte benutten die dit leergebied biedt. Cultureel leren kan gestimuleerd worden als leeromgevingen meer op elkaar aansluiten en als professionals over grenzen heen samenwerken aan de verbinding van vakken en leergebieden.

Onderzoek cultureel leren als ecosysteem

We moeten onderzoeken welke leeromgevingen zorgen voor kwalitatieve en effectieve leerprocessen. Daarbij moet ook de stem van de leerling in onderzoek worden gehoord. Omdat cultureel leren overal plaatsvindt is een meer integrale benadering nodig: 'leren als ecosysteem'. Wat zijn hiervan de kenmerken?

- Er is aandacht voor de overgangsmomenten tussen onderwijstypen;
- Er is aandacht voor de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse settings;
- Er is aandacht voor de verbinding tussen school-, thuis- en kunstwereld;
- Er is aandacht voor informele leerervaringen;
- Er is aandacht voor de relatie tussen off- en online leren.

3. Cultuurparticipatie voor iedereen

Wat zijn belangrijke conclusies als het gaat om cultuurparticipatie?

Wie participeren en waarom?

- Er blijkt nog steeds een stevige samenhang te bestaan tussen cultuurdeelname van kinderen en de culturele participatie van hun ouders, de hoogte van de opleiding van ouders en hun sociaal-economisch milieu.
- Hoger opgeleiden en hun kinderen maken het meest receptief gebruik van de culturele mogelijkheden. Voor actieve kunstbeoefening geldt deze samenhang minder
- Als factoren die bijdragen aan cultuurdeelname worden genoemd: verwerving van status en cognitieve vaardigheden.
- Drempels om deel te nemen aan cultuur zijn de afstand tot voorzieningen en het ontbreken van tijd of geld.

Opleidingsniveau doorbreken

De vraag die levensgroot voor ons staat is: hoe zorgen we ervoor dat opleidingsniveau (van de ouders) niet langer doorslaggevend is voor cultuurparticipatie in de levensloop? De Nederlandse bevolking is superdivers, in opleidingsniveau, culturele achtergrond en economische mogelijkheden. Mensen met een lage opleiding, niet-westerse achtergrond, met weinig geld of met een beperking zouden meer kunnen profiteren van deelname aan kunst en cultuur dan nu het geval is. Belangrijke vraag voor vervolgonderzoek is dus: Hoe bereiken we alle mensen, jong en oud, met kunst en cultuur?

Wat betekent cultuurdeelname voor mensen?

Meer inclusiviteit betekent meer aansluiten bij de deelnemer en meer rekening houden met diversiteit en verschillen tussen mensen, en stilstaan bij hun situatie in het leven. Om dit te kunnen doen hebben professionals en instellingen kennis nodig over hoe ze kunnen differentiëren en op maat aansprekende vormen kunnen leveren aan allerlei soorten deelnemers. Daarvoor is meer onderzoek nodig naar de kunst- en erfgoedbeleving en de leervoorkeuren van mensen én de betekenis die individuen en diverse groepen mensen zelf geven aan hun deelname aan kunst en cultuur.

Dit vraagstuk vergt actieve betrokkenheid van overheden. Welke positieve rol kunnen overheden spelen? En welke beleidsinstrumenten zijn effectief om cultuurdeelname te bevorderen?

De volledige onderzoeksagenda van het LKCA is te vinden op onze website: www.lkca.nl/onderzoek/onderzoeksagenda

Review 10 jaar onderzoek

Theisje van Dorsten

Voor dit artikel bestudeerde Theisje van Dorsten een aantal onderzoeken op het gebied van cultuureducatie, uitgevoerd in Nederland en België in de afgelopen 10 jaar. Zij heeft zich daarbij gebaseerd op onderzoek dat in wetenschappelijke tijdschriften is gepubliceerd. De vraag vanuit het LKCA was welke kennis en inzichten dit onderzoek heeft opgeleverd die noemenswaardig en relevant zijn voor professionals in het werkveld van cultuureducatie en -participatie.

Inleiding

Bij de thema's cultuuronderwijs en cultuurparticipatie komen meerdere werelden samen: die van de praktijk, het beleid en de wetenschap. De wereld van de wetenschap is niet altijd even inzichtelijk en soms moeilijk toegankelijk omdat zij een heel eigen dynamiek en taal heeft. Toch worden jaarlijks vele onderzoeken gedaan die beleid aan kunnen scherpen en praktijken kunnen verbeteren. Ik denk dat het belangrijk is dat er een wisselwerking is tussen de wetenschap, scholen, culturele instellingen en beleid. Juist de ruimte voor onderzoek, analyse en *overview* die er binnen de wetenschap is, kan een welkome aanvulling zijn op de vaak hectische praktijk van het culturele veld. Vanuit mijn eigen achtergrond en de kennis en ervaring die ik heb opgedaan als onderzoeker bij *Cultuur in de Spiegel* ben ik vooral nieuwsgierig naar die onderzoeken die ons iets kunnen vertellen over het cultureel bewustzijn van de leerling of de volwassen cultuurparticipant en hoe dat versterkt kan worden. Deze vorm van reflectie op cultuur en de leerprocessen die daarbij komen kijken, zijn nog onvoldoende inzichtelijk, terwijl zij, mijns inziens, de kern vormen van ons cultuuronderwijs en onontbeerlijk zijn voor cultuurparticipatie.

In dit stuk heb ik me gericht op wat er in de afgelopen tien jaar onderzocht is op het gebied van cultuuronderwijs¹ en cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen. Het is in geen enkel opzicht een uitputtend overzicht, maar geeft vooral een blik achter de schermen van de wetenschap. Ik ben uitgegaan van een lijst van auteurs die ik van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) heb gekregen en heb me gericht op wat deze onderzoekers zoal de afgelopen tien jaar in internationale peer-reviewed tijdschriften hebben gepubliceerd. Ik heb voor deze aanpak gekozen omwille van de beschikbare tijd, maar ook omdat dit soort publicaties, samen met wetenschappelijke proefschriften, de kern van het wetenschappelijke werk vormen. Bovendien zijn deze artikelen vaak minder bekend bij een breder publiek². Deze benadering heeft ertoe geleid dat bepaalde disciplines en auteurs meer aan bod komen dan andere. Uit deze artikelen koos ik een aantal thema's die mij interessant en relevant leken voor de wereld buiten de hogescholen en universiteiten, zoals kennis over curricula, didactiek, reflectie, referentiekaders en leerprocessen en factoren die cultuurparticipatie beïnvloeden. Ik heb ervoor gekozen om onderzoeken die over algemene thema's gingen, zoals leerprocessen, het gebruik van technologieën in de klas of didactiek, alleen in dit overzicht mee

- 1 Cultuuronderwijs heb ik hierbij in brede zin opgevat, waardoor er bijvoorbeeld ook geschiedenisonderwijs is meegenomen aangezien er in dit vak sprake is van reflectie op cultuur.
- 2 De proefschriften die in de afgelopen tien jaar zijn verschenen in Nederland en Vlaanderen op het gebied van cultuuronderwijs en -participatie worden na dit stuk kort beschreven. Er is uiteraard een overlap tussen de artikelen en de proefschriften, omdat er gedurende een promotieonderzoek vaak al artikelen over de (tussen)resultaten naar buiten worden gebracht.

te nemen wanneer het onderzoek expliciet was toegepast in een cultuur-educatieve context. Ik hoop dat dit overzichtsartikel een kijkje in de wetenschappelijke keuken biedt en ter inspiratie en overweging kan dienen voor leraren, kunstenaars, vakdocenten, lerarenopleidingen, culturele instellingen, beleidsmakers en iedereen die de processen binnen cultuuronderwijs en cultuurparticipatie nog iets beter wil begrijpen.

1. Wat is een goed curriculum voor cultuuronderwijs?

1.1 Keuzes binnen het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming

De kwaliteit van cultuuronderwijs wordt door een tal van factoren bepaald. Dieleman was benieuwd hoe het selectieproces van culturele activiteiten bij het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) nu eigenlijk in zijn werk gaat en welke principes hieraan ten grondslag liggen³. Bovendien wilde hij bekijken hoe de kwaliteit van dergelijk receptief cultuuronderwijs verbeterd kan worden. 127 leraren, leerlingen en afgevaardigden van theaters en theatergezelschappen werden middels semigestructureerde interviews ondervraagd. Het bleek dat CKV door een breed scala aan leerkrachten wordt gegeven. CKV wordt soms gezien als een 'extra taakje' dat vakdocenten beeldende kunst, muziek of van een van de talen op zich nemen. Idealiter verzorgt een multidisciplinair team samen het vak, waardoor een breed spectrum van cultuurvakken wordt behandeld, maar in de praktijk is dit zelden het geval. De kwaliteit van CKV is hierdoor sterk afhankelijk van die individuele docent, die dus de brede kennisbasis ontbeert. Het bleek dat CKV weinig beoordeeld wordt met cijfers. Bovendien bezoeken de docenten de culturele activiteiten niet altijd zelf, waardoor zij ook geen echt oordeel kunnen vellen over de verslagen die leerlingen maken. De status van het vak is, mede daarom, laag en leerlingen geven al snel prioriteit aan andere vakken. Dieleman raadt aan om de gaten in de kennis van de leerkrachten te dichten met expertise van culturele instellingen. Zij zouden activiteiten kunnen kiezen die passen bij de doelgroep en voorbereidend materiaal kunnen maken. Als scholen de keuze voor de activiteiten zelf maken en niet aan de leerling overlaten, zoals nu vaak wel het geval is, kunnen deze lessen beter in de rest van het curriculum ingepast worden. Bovendien voorkom je dan dat de leerling in zijn of haar comfortzone blijft en alleen kiest voor datgene wat bekend is.

1.2 Over de grens: besef van historische tijd

Om een antwoord te vinden op de vraag hoe een goed curriculum voor cultuuronderwijs eruit zou kunnen zien, keken wetenschappers niet alleen naar de Nederlandse situatie, maar ook buiten de landsgrenzen. Zo onderzochten De Groot-Reuvekamp, Van Boxel, Ros en Harnett wat nu eigenlijk de overeenkomsten en verschillen zijn tussen het geschiedenisonderwijs

op basisscholen in Nederland en dat in Engeland⁴. Ze gebruikten hiervoor vragenlijsten, interviews en (beleids)documenten. De vragenlijsten werden ingevuld door 128 leerkrachten en lerarenopleiders, en 25 leerkrachten, lerarenopleiders en experts werden geïnterviewd. De focus lag hierbij op het begrip van historische tijd. Dit begrip is noodzakelijk om te snappen dat dingen die vandaag gebeuren een historische basis hebben en tijdsgebonden zijn. De auteurs benadrukken dat een besef van historische tijd een essentieel onderdeel is van geschiedenisonderwijs en dat het leerlingen helpt om hun identiteit te vormen en te kunnen functioneren in een democratische samenleving. Als dit inderdaad zo is, is het dus belangrijk om te kijken of leerlingen inderdaad het soort onderwijs krijgen dat dit besef stimuleert. En dat valt tegen, zo blijkt uit eerdere evaluaties. In Nederland krijgen kinderen weliswaar geschiedenisles vanaf ongeveer een jaar of 8 à 9, maar ze hebben slechts een beperkt begrip van historische tijd. De auteurs wilden onderzoeken hoe het begrip van historische tijd is ingebed in het Nederlandse en Engelse curriculum om zo mogelijke succesfactoren en obstakels te kunnen identificeren. Engelse en Nederlandse leerkrachten en lerarenopleiders deden aan het onderzoek mee. Eerder onderzoek laat zien dat kinderen vanaf een jaar of 5 een bepaald besef hebben van de opeenvolging van historische gebeurtenissen en dat onderwijs hier waarschijnlijk de belangrijkste stimulans voor is. Zowel in Nederland als in Engeland wordt geschiedenis in chronologische volgorde aangeboden, terwijl nooit is aangetoond dat dit de meest effectieve methode is.

Een verschil tussen de Engelse en Nederlandse situatie is dat er in Engeland aanzienlijk specifiekere richtlijnen zijn voor wat er in de geschiedenisles behandeld dient te worden en wat historisch tijdsbesef betekent. In Nederland zijn de doelstellingen veel ruimer, maar ze zijn wel verder uitgewerkt in methodes. Echter, in de praktijk worden niet alle onderdelen behandeld. Bovendien krijgen Engelse leerlingen al geschiedenisles vanaf hun 5de, terwijl in Nederland de meeste leraren menen dat je beter kunt beginnen als de kinderen 9 jaar oud zijn. Soms is er ook een verschil tussen wat de leerkrachten zeggen belangrijk te vinden en wat ze daadwerkelijk doen. Zo vindt een grote meerderheid het belangrijk dat er activiteiten zijn die kinderen stimuleren om zich in te leven in een persoon uit het verleden, maar slechts de helft van de Nederlandse leraren doet hier iets mee in de klas. Een ruime meerderheid vindt dat er eigenlijk een grote tijdlijn in het klaslokaal zou moeten hangen, maar nog niet de helft heeft ervoor gezorgd dat er een is. In beide landen wordt het besef van historische tijd weinig geëvalueerd.

In zowel Nederland als in Engeland wordt gedacht dat een besef van dagelijkse tijd noodzakelijk is om historische tijd te kunnen begrijpen. Onderzoek laat echter zien dat het besef van historische tijd meer afhangt

3 Dieleman, C. (2014). Promoting the Aesthetic Experience: The Rise of Receptive Arts Education in the Netherlands.

4 Groot-Reuvekamp, M. J. de, Boxel, C. van, Ros, A., & Harnett, P. (2014). The Understanding of Historical Time in the Primary History Curriculum in England and the Netherlands.

van het leren dan van de ontwikkeling van kinderen. Een logische oplossing zou dus zijn om eerder te beginnen met lessen die historisch tijdsbesef trainen, maar uit verschillende studies blijkt dat dit niet noodzakelijkerwijs tot betere resultaten leidt.

De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros en Harnett bevelen aan om de chronologische volgorde van historische gebeurtenissen en jaartallen van historische periodes explicieter te behandelen. Ook zou het goed zijn als er meer en beter gebruik wordt gemaakt van tijdlijnen. Daarnaast is het raadzaam dat historisch tijdsbesef goed en regelmatig wordt geëvalueerd. Maar het allerbelangrijkste volgens de auteurs is dat leraren zelf heel goed weten wat besef van historische tijd inhoudt en hoe zich dit verhoudt tot de ontwikkeling van de leerling.

1.3 *Vreemde muziek leren*

Een heel ander terrein van cultuuronderwijs dat in de afgelopen jaren in het buitenland werd onderzocht, is dat van de muziek. Van den Dool wilde graag meer weten over hoe muzikanten nu eigenlijk nieuwe muziekstijlen aanleren⁵. Eerder onderzoek had al aangetoond dat het steeds lastiger wordt om nuances te herkennen in onbekende muziekstijlen naarmate je ouder wordt. Bovendien is het bekend dat cultuur een belangrijke factor is bij de wijze waarop onbekende muziek wordt aangeleerd. Van den Dool onderzocht in Kathmandu de diverse manieren waarop jonge muzikanten zich onbekende muziek eigen maakten en hoe de combinatie van verschillende strategieën leidt tot hybride muzieksoorten. In Kathmandu werd middels casestudies gekeken hoe jonge muzikanten zich jazz en rockmuziek, twee muziekstijlen waar ze niet bekend mee waren, eigen maakten. Volgens Van den Dool is de praktijk van de muziek hybride omdat er sprake is van een mix van stijlen en praktijken. Hierdoor is het leren van muziek ook hybride. Soms moet een muzikant actief op zoek naar nieuwe vormen van muziek, die zich buiten zijn of haar eigen omgeving bevinden. Het aanleren van andere muziek kan dan een ingewikkelde opdracht zijn.

Hoewel we in een geglobaliseerde wereld leven, betekent dit volgens Van den Dool nog niet dat daarmee onbekende muziek altijd makkelijk en toegankelijk is. Het kan nog steeds zo zijn dat bepaalde muzieksoorten helemaal geen deel uitmaken van de dagelijkse muzikale omgeving van een muzikant. Muzikale identiteit en manieren van leren zijn niet zozeer gekoppeld aan bepaalde muziek, maar veel meer een combinatie van verschillende leermethodes en strategieën. Muziek kan zowel impliciet worden aangeleerd doordat je er door wordt omgeven, of via formeel onderwijs worden verworven. De jonge Nepalese muzikanten gebruikten verschillende methodes van observatie, theoretische kennis en imitatie. Van den Dool ontdekte bij hen drie gradaties van intermuzikaliteit. De jongeren die weinig theoretische

kennis hadden, raadpleegden leraren, vrienden en het internet en gebruikten hun intuïtie om dat wat ze ontdekten te integreren met hun traditionele muziek. Daarnaast waren er jongeren gewend om te leren door muziek te luisteren, ze begonnen te improviseren op basis van dat wat ze hoorden en complementeerden dit met theoretische kennis. De theorie is hierin een aanvulling op het auditieve en visuele leren, waarmee ze een stap verder gaan dan het intuïtieve leren doordat ze een beter besef hebben van waarom ze bepaalde muzikale beslissingen nemen. De derde groep jonge muzikanten had een nog beter besef van de muziek doordat ze kon reflecteren op specifieke kenmerken ervan. Zo konden ze klanken analyseren en nadoen en reflecteren op specifieke eigenschappen van zowel de muziek als hun eigen leerproces. Dit onderzoek laat daarmee zien dat het aanleren van muziek een combinatie is van stijlen en leerprocessen. Muziekonderwijs zou daarom volgens Van den Dool ook niet een vaste methode moeten aanhangen, maar juist een mix van strategieën en intermuzikale methodes moeten gebruiken.

2. Didactiek

2.1 *De leraar en de leerling een-op-een*

Kupers, Van Dijk en Van Geert deden ook onderzoek naar muziek⁶. Bij hen lag de focus niet zozeer op de leerling, maar vooral op de interactie tussen leraar en leerling bij muziekonderwijs. Er werd met name gekeken naar hoe de leraar de leerlingen ondersteunde met 'scaffolding' technieken. Bij deze techniek past de leraar zijn of haar instructie en begeleiding aan aan het niveau van de leerling om deze naar een hoger plan te helpen. Niet elke vorm van leraar-leerlinginteractie is scaffolding. Het leren gebeurt het meest efficiënt wanneer er net genoeg uitdaging is voor de leerling, maar het gevraagde wel te bereiken is. Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat scaffolding meta-cognitie en cognitieve representatie kan verbeteren. Het is belangrijk dat de leraar zich kan aanpassen aan de individuele leerling en zijn of haar niveau, dit wordt ook wel 'contingency' genoemd. Juist deze interacties tussen leraar en leerling zijn nog weinig onderzocht.

In dit onderzoek werd de interactie tussen een vioolleraar en vier van zijn leerlingen (5 jaar oud) bestudeerd. De leerlingen hadden nog maar een paar maanden ervaring met vioolspelen. Er werd een schaal gebruikt om de vorderingen van de leerlingen bij te houden. Uit het onderzoek bleek dat er inderdaad verschillen waren in de interactie met de individuele leerling. Met name de leerling die het verst gevorderd was, werd anders begeleid dan de overige drie. Bij de leerling die bovengemiddeld scoorde werden ook de hoogste contingency-waardes gevonden. Het is niet helemaal duidelijk of dat komt omdat meer passende ondersteuning leidde tot een hoger niveau

⁵ Dool, J. van den. (2016). Blended Modes of Music Learning: Shaping Intermusicality in Kathmandu.

⁶ Kupers, E., Dijk, M. van, & Geert, P. van. (2015). Within-teacher Differences in One-to-one Teacher-Student Interactions in Instrumental Music Lessons.

of omdat het bij een leerling van hoog niveau nu eenmaal makkelijker is om dergelijke technieken toe te passen. Het onderzoek toonde aan dat interactie op leraar-leerlingniveau onderzocht kan worden en dat de prestaties van de leerling dus heel bepalend kunnen zijn voor hoe die interactie eruit ziet.

2.2 Creativiteit in kunstonderwijs

Creativiteit is tegenwoordig een veelgehoorde term in de wereld van het cultuuronderwijs. Wat het precies inhoudt of hoe het kan worden gestimuleerd, is echter niet altijd even duidelijk. Verschillende onderzoeken uit de afgelopen jaren hebben aandacht besteed aan de rol van creativiteit in de didactiek van de cultuurvakken. De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel en Elias deden bijvoorbeeld onderzoek naar artistieke creativiteit en de invloed die kunstenaars in basisscholen hebben op de artistieke praktijk van de leerkracht⁷. Kunstenaars en coördinatoren werden voor dit onderzoek geïnterviewd. In dit onderzoek werd creativiteit opgevat als ‘...het de leerlingen toestaan om op een persoonlijke manier uitdrukking te geven aan indrukken van ervaringen’ (eigen vertaling).

Uit de interviews bleek dat de creativiteit van de leerlingen werd aangesproken en ontwikkeld doordat de kunstprojecten hen aanzetten tot divergerend denken. De leerkrachten werden op hun beurt door de kunstenaars aangespoord om óók artistieke creatieve methodes toe te passen. Ondanks het feit dat het vaak wordt aangeraden dat de groepsleerkracht zelf een actieve rol speelt in kunstprojecten, is dit volgens de auteurs niet de gangbare praktijk. De methodes die gebruikt werden om creativiteit te stimuleren werden weliswaar overgedragen op de leerkrachten, maar hadden weinig effect op hun artistieke creativiteit op de lange termijn. De onderzoekers raden daarom aan om meer langetermijnprojecten te doen met kunstenaars, te meer omdat de leerkrachten de kunstenaars wel degelijk als waardevolle collega's zagen. Onderzoek laat zien dat creativiteit vaak wordt verwaarloosd en leraren over onvoldoende vaardigheden beschikken om creativiteit te stimuleren bij de leerling, ondanks de huidige aandacht ervoor in het onderwijs. Daarom is de verspreiding van artistieke methodes juist zo belangrijk, zeggen de auteurs. Zelfs kortdurende projecten kunnen hiertoe bijdragen, maar meer financiële middelen zijn hard nodig.

Hoekstra haakt op hetzelfde onderwerp in en wil meer zicht krijgen op wat dat artistiek lesgeven nu eigenlijk inhoudt⁸. Zij onderzocht kunstenaars die onderdeel waren van het project *Toeval Gezocht* en ontdekte dat alle criteria die geassocieerd worden met artistiek lesgeven (creatief, procesgeoriënteerd en authentiek), aan bod kwamen. Echter, het begrip van de kunstenaar-docent is nog wel te flexibel en theorie ontbreekt, volgens

Hoekstra. Bovendien past het schoolsysteem niet goed bij de artistieke methodes van de kunstenaar. Volgens Hoekstra zou de kunstenaar-docent een brug kunnen slaan tussen de wereld van de kunstenaar en die van de leerkracht.

2.3 De wereld van de kunst en de wereld van de school

Hoekstra en Groenendijk bouwen voort op het idee dat er een verbinding zou moeten zijn tussen de kunstwereld en de schoolomgeving en nemen de ideeën van de Franse kunstcriticus Nicolas Baurrioud als uitgangspunt voor wat zij ‘altermoderne’ kunsteducatie noemen⁹. Baurrioud vindt dat kunstenaars een kritische houding moeten aannemen ten aanzien van thema's van nationaliteit, identiteitsvorming en migratie en dat zij en hun werk dynamisch en veranderlijk moeten zijn. Altermoderne kunsteducatie zou volgens de auteurs ook gericht moeten zijn op het creëren van dynamische identiteiten op basis van individuele verhalen. De drie kenmerken die zij onderscheiden zijn: intercultureel, georiënteerd op het proces en gecentreerd rond de leerling. Toen deze principes in de praktijk werden gebracht, bleken de kunstdocenten vooral moeite te hebben om het eerste kenmerk te bereiken. Net als in het vorige onderzoek werd ook hier de beperking van het normale schoolsysteem genoemd. De daar geldende normen en gedragscodes kunnen een obstakel zijn. De onderzoekers suggereren dat altermoderne kunsteducatie wellicht vooral in de marges van de school zou moeten plaatsvinden, in een omgeving waar er meer ruimte is voor democratische processen en de focus verschuift van instructie naar actief leren en autonomie.

Haanstra, Van Strien en Wagenaar pleiten ook voor een didactiek waarbij de leerling centraal staat¹⁰. In het kader van authentieke kunsteducatie noemen zij de link met zowel de individuele leerling als de kunstwereld. Kunstonderwijs zou veel ruimte moeten laten voor experimenteren in plaats van vast te houden aan vastomlijnde doelen. Exploratie, reflectie en evaluatie door medeleerlingen zijn daarbij belangrijk. Kunsteducatie zou zijn blik ook buiten de school moeten richten en omvat daarmee niet alleen de professionele kunst maar ook wat ‘lokale kunst’ genoemd wordt: de kunst waar je op informele basis mee in aanraking komt, zoals datgene wat de leerlingen thuis maken.

Echter, ook deze auteurs benadrukken dat authentieke kunsteducatie moeilijk in praktijk te brengen is doordat scholen gebonden zijn aan vaste regels en beperkte tijd en middelen. Er werd daarom gekeken wat Amsterdamse kunstdocenten en hun leerlingen goed kunstonderwijs vinden en in hoeverre er eigenlijk sprake is van authentieke kunsteducatie in de dagelijkse praktijk. Het bleek dat de leerlingen weliswaar een beetje vrijheid

7 Backer, F. de, Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools.

8 Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice.

9 Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2015). Altermodern Art Education: Theory and Practice.

10 Haanstra, F., Strien, E. van, & Wagenaar, H. (2008). Teachers' and Students' Perceptions of Good Art Lessons and Good Art Teaching.

wilden krijgen in de lessen, maar het toch ook wel prettig vonden als er duidelijke instructies werden gegeven over wat de bedoeling was. Er bleek nauwelijks sprake te zijn van authentieke kunsteducatie. Er was weinig verbinding met de professionele kunstwereld of de lokale kunst van de leerling. De leerlingen zelf leken dit niet zo erg te vinden en verwachtten juist dat de leerkracht de koers bepaalde. Het blijkt dus nog lastig te zijn om de juiste balans te vinden tussen het ideaal van authentieke kunsteducatie en de realiteit van de school. De onderzoekers zijn echter van mening dat dit ideaal het kunstonderwijs wel degelijk betekenisvoller kan maken en dus de moeite waard is.

2.4 Algemene didactische methodes: leren door te kijken

Naast de aandacht voor vormen van cultuuronderwijs waarbij een artistieke of meer open en procesgerichte aanpak centraal staat, werd er ook onderzoek gedaan naar algemene technieken die het leerproces van de leerling zouden kunnen bevorderen. Zo deden Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam en Van den Bergh onderzoek naar het effect van observerend leren op het creatieve proces van de leerling¹¹. 61 leerlingen van gemiddeld 14,5 jaar oud werden onderzocht en opgedeeld in twee groepen: één groep kreeg praktische oefeningen en de andere groep leerde door observatie. Het materiaal voor observerend leren bestond uit video's waarop de handen van een model die een ontwerp maakte te zien waren. Ook het ontwerp zelf was zichtbaar en de beelden werden begeleid door de voice-over van het model dat hardop dacht. De video bevatte zowel heuristische informatie (bijvoorbeeld over gebruikte strategieën), informatie over het proces (het hoe en waarom) als elementen die te maken hadden met motivatie en houding. De leerlingen moesten vervolgens zelf een ontwerp maken. De groep die praktische oefeningen kreeg, oefende met de verschillende stappen in een ontwerpproces en werd aangemoedigd alle stappen te doorlopen (bijvoorbeeld: 'Heb je hieraan gedacht?' of: 'Kijk daar nog eens naar'). De auteurs waren benieuwd of de leerlingen die observerend leerden creatiever waren, meer tijd besteedden aan divergerende activiteiten of gemotiveerder waren dan zij die praktische oefeningen deden. Het bleek dat de meer getalenteerde leerlingen (op basis van opdrachten voorafgaand aan het experiment) creatievere ontwerpen maakten in de observerend lerende groep dan in de controlegroep met de praktische oefeningen. De technische vaardigheid verbeterde niet ten opzichte van de andere groep. Er was geen verschil tussen beide groepen voor de minder begaafde leerlingen. De leerlingen die de video's hadden gekeken, brainstormden meer dan de leerlingen die praktische instructies hadden gekregen. Maar dat de mate van brainstormen en schetsen geen relatie had met de kwaliteit van het uiteindelijke resultaat was

11 Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den. (2013). Learning to be Creative. The Effects of Observational Learning on Students' Design Products and Processes.

niet verwacht. De auteurs denken dat leerlingen wellicht tijdens het werken aan het eindproduct verschillende mogelijkheden exploreren, in plaats van in de voorstadia van de ontwerpfase. Ook kwamen ze er achter dat hoe meer tijd de leerlingen hadden besteed aan het verbeteren van het eindontwerp, hoe lager de technische en creatieve scores uiteindelijk uitvielen. De leerlingen van het observerend leren lieten weten dat ze vooral veel over het *proces* hadden geleerd, terwijl de controlegroep aangaf over het *product* te hebben geleerd. De onderzoekers raden aan om in het kunstonderwijs technieken van observerend leren toe te passen in creatieve opdrachten, aangezien er positieve effecten zijn op meer getalenteerde leerlingen en geen negatieve op leerlingen met een lager niveau.

In een studie die een jaar later werd gepubliceerd, werd het observerend leren verder verkend¹². 131 leerlingen van 15 jaar kregen een opdracht om een collage te maken en een gedicht. Ze waren opgedeeld in drie groepen. Twee groepen keken naar video's voor observerend leren; de ene groep zag een relatief zwakker, minder competent voorbeeld de andere een sterker voorbeeld. De derde groep kreeg praktische oefeningen. Uit de resultaten bleek dat de leerlingen die een ander een collage hadden zien maken hoger hadden gescoord voor creativiteit ten opzichte van de leerlingen die alleen geoefend hadden. De leerlingen die naar het zwakkere voorbeeld hadden gekeken boekten meer vooruitgang dan de rest en hadden hogere scores voor intrinsieke motivatie. Bij het schrijven van het gedicht hadden ook de leerlingen meer verbeterd en geschaafd aan hun product wanneer ze het zwakkere voorbeeld hadden gezien. Interessant genoeg deden vooral de leerlingen die een minder competent voorbeeld hadden geobserveerd het beter, zowel bij het proces als de uiteindelijke prestatie. Dit kan erop wijzen dat het meer competente voorbeeld voor hen misschien te hoog gegrepen was. De auteurs wijzen nogmaals op de waarde van observerend leren. Uit dit onderzoek bleek dat met name bij de beeldende kunsten (het maken van de collage in dit geval) het observeren van een model zinvol kan zijn, zelfs wanneer de leerlingen een origineel werk moeten maken.

2.5 Wat kunnen we leren van samenwerking met culturele instellingen?

Een onderwerp dat samenhangt met het bevorderen van goed cultuuronderwijs is de verbinding tussen scholen en culturele instellingen. De samenwerking tussen deze partijen staat al een tijd hoog op de agenda, maar er is nog weinig over bekend vanuit een wetenschappelijk perspectief over hoe deze verbinding te optimaliseren is. In Vlaanderen is gekeken naar deze samenwerking vanuit het perspectief van de instellingen¹³. Vermeersch en

12 Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den. (2013). The Effect of Observational Learning on Students' Performance, Processes, and Motivation in Two Creative Domains.

13 Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Schools and Cultural Organisations Natural Partners in Art and Cultural Education (ACE)?

Vandenbroucke geven aan dat partnerschappen tussen scholen en instellingen kunnen leiden tot een breed scala aan culturele activiteiten. Ook zijn er diverse onderzoekers die aangeven dat dergelijke partnerschappen kunnen bijdragen aan goed cultuuronderwijs. Echter, er is nog heel weinig bekend over hoe deze samenwerking nu echt geoperationaliseerd en versterkt dient te worden. In het weinige onderzoek dat er is, staat vrijwel altijd de leerling of de school centraal, vandaar dat dit onderzoek zich nu eens richt op het perspectief van de *instelling*. Er werd gekeken naar de motivatie om deel te nemen aan samenwerkingen met scholen en wat de belangrijkste obstakels zijn voor een dergelijk partnerschap. 1063 mensen van culturele organisaties in Vlaanderen vulden een vragenlijst in, vervolgens werden er nog 17 interviews afgenomen en deden 46 mensen mee aan een focusgroep.

Uit het onderzoek blijkt dat samenwerking met scholen een duidelijke plaats heeft binnen culturele instellingen; negen van de twintig organisaties waren in het voorafgaande jaar een samenwerking aangegaan. Het aantal partnerschappen neemt bovendien toe, waarschijnlijk onder invloed van het beleid dat deze verbindingen stimuleert. Veel instellingen geven aan dat er volop mogelijkheden zijn voor samenwerking, maar dat de planning en uitvoering niet altijd eenvoudig is, wat vaak leidt tot korte contacten. De auteurs raden de culturele organisaties daarom aan om laagdrempelige informatie te verschaffen, en dan niet alleen *wat* ze te bieden hebben, maar vooral *hoe* ze aan een bepaalde vraag kunnen voldoen. Andere obstakels die naar voren kwamen zijn gebrek aan tijd en geld en ontoereikende accommodaties op scholen. Culturele instellingen bleken juist gemotiveerd te raken door hun overtuiging dat zij andere middelen hebben dan scholen, waardoor er meer ervaringsgericht onderwijs kan plaatsvinden dat gefocust is op activiteit en direct contact met cultuur. De instellingen zijn van mening dat ze daardoor vrijer zijn dan de scholen en de ervaring en verbeelding van de leerling op een andere manier kunnen aanspreken. Een andere motivatie is dat de instellingen door de partnerschappen banden kunnen aangaan met de kinderen en hun ouders. De onderzoekers geven aan dat, als scholen zich ook herkennen in de toegevoegde waarde van de culturele instelling als stimulans om andere vermogens en ervaringen bij de leerling aan te spreken, de genoemde obstakels serieus moeten worden genomen door beleidsmakers. Met name de financiële beperkingen zijn volgens de auteurs een serieuze dreiging die niet door de scholen of instellingen zelf kan worden weggenomen.

2.6 Technologie

De afgelopen jaren zijn er ook verschillende onderzoekers geweest die hebben gekeken of het gebruik van (nieuwe) technologieën kan bijdragen aan cultuuronderwijs. Zo keken Nijs en Leman naar het gebruik van een speciale machine: de *music paint machine*, die gebruikt werd bij muziekonderwijs¹⁴.

14 Nijs, L., & Leman, M. (2014). Interactive Technologies in the Instrumental Music Classroom: A Longitudinal Study with the Music Paint Machine.

De auteurs zeggen dat het gebruik van interactieve systemen in opkomst is bij muziekonderwijs, maar dat dat niet direct wil zeggen dat deze interacties nuttig of effectief zijn. In dit onderzoek werden twaalf kinderen in de leeftijd van 5 tot 6 en 6 tot 7 onderzocht die saxofoon- of klarinetles volgden bij één docent. De machine maakt van het geluid van de muziek en de bewegingen van de speler een visuele afbeelding tijdens het spelen. Het idee is dat de interactie met de machine leidt tot meer 'flow', de optimale ervaring tijdens het muziek maken, waarbij je helemaal opgaat in dat wat je doet, meer aandacht voor het lichamelijke aspect van muziek maken en een sterkere verbinding maken tussen muzikant en instrument¹⁵.

Uit de resultaten blijkt dat de music paint machine het leerproces niet verbeterd heeft. Het onderzoek bevestigt dat persoonlijkheidskenmerken van de kinderen (bijvoorbeeld het vermogen om zich te concentreren) een sterke rol spelen in hoe hoog ze scoren. Als positieve uitkomsten noemen de auteurs de ervaring die op deze manier werd opgedaan met het onderzoeken van interactieve methodes en dat de muziekdocent, die al veel ervaring had, door deze opzet werd aangezet tot kritische reflectie op de praktijk van muziekonderwijs. De auteurs benadrukken dat hoewel beweging in muziek veel is onderzocht, dit nog nauwelijks een onderdeel is van didactiek in muziekonderwijs.

3. Het hoger onderwijs

3.1 Techniek in dansonderwijs: het stimuleren van reflectie

Ook in het hoger onderwijs werd onderzoek gedaan naar de rol van technologie in didactiek. Leijen, Admiraal, Wildschut en Simons onderzochten of e-learning een zinvolle manier is om internationaal dansonderwijs te geven¹⁶. 42 internationale studenten dans gebruikten e-learningtechnieken tijdens vier lessenseries. Volgens de auteurs past e-learning goed in de trend om de studenten een actievere rol te laten spelen in hun eigen onderwijs en ze meer zelf verantwoordelijk te maken voor hun leerproces. De resultaten lieten zien dat er inderdaad sprake was van reflectie en kritisch denken wanneer de studenten individuele, geschreven opdrachten moesten doen, maar dat echte samenwerking via internet nog lastig bleek. Wanneer de leerkracht echter genoeg ondersteuning bood, werden de discussies en uitwisseling

- 15 De auteurs onderzochten in een andere studie al de relatie tussen 'flow' en wat ook wel 'presence' wordt genoemd: de ervaring dat je erin slaagt om een doel om te zetten in een handeling. Met behulp van de *music paint machine* kon worden aangetoond dat er inderdaad een link is tussen deze twee kenmerken (Nijs, L., Coussement, P., Moens, B., Amelinck, D., Lesaffre, M., & Leman, M. (2012). Interacting with the Music Paint Machine: Relating the Constructs of Flow Experience and Presence.)
- 16 Leijen, A., Admiraal, W. F., Wildschut, L., & Simons, P. R.-J. (2008). Students' Perspectives on E-Learning and the Use of a Virtual Learning Environment in Dance Education.

van ervaringen wel als positief ervaren door de studenten. Dit wijst erop dat e-learning de rol van de leerkracht niet overbodig maakt, maar dat deze juist zeer belangrijk is om samenwerking en communicatie te faciliteren, interventies uit te voeren en feedback te geven. Het e-learninginstrument bleek echter minder zinvol bij praktische opdrachten.

In een andere studie keken dezelfde auteurs naar wat de meerwaarde zou kunnen zijn van ICT-toepassingen bij juist deze praktische kant van het dansonderwijs¹⁷. Eerder onderzoek heeft namelijk al aangetoond dat ICT psychomotorische vaardigheden kan verbeteren, die juist heel duidelijk zichtbaar zijn in dans. Volgens de auteurs is het dansonderwijs opener geworden en worden er meer verbanden gelegd tussen de eigen vaardigheden en de concepten van dans. Dat betekent dat reflectie en kritisch denken een belangrijk onderdeel van de lessen zouden moeten zijn geworden. De vraag is echter of dit wel echt zo is in de praktijk, aangezien er veel aanwijzingen zijn die suggereren dat dansonderwijs nog steeds erg traditioneel is. Twintig dansdocenten werden voor dit onderzoek middels vragenlijsten en interviews ondervraagd.

Het literatuuronderzoek liet zien dat er in het dansonderwijs een verschuiving plaatsvindt van een docentgecentreerde aanpak naar een studentgecentreerde methode, waarbij er meer nadruk ligt op individualiteit, reflectie op het leren en kritisch denken. Uit dit onderzoek blijkt dat er veel verschil is tussen de lessen choreografie en de technische lessen. Beide nodigen uit tot individualiteit en reflectie, maar bij de eerste ligt de nadruk op individuele verhalen en bij de tweede op de ontwikkeling van fysieke vaardigheden. Deze worden zowel door het voordoen door de leerkracht als door eigen exploratie aangeleerd. De docenten geven aan dat met name de reflectie van de studenten op zichzelf een lastig punt is.

In een vervolgstudie werd deze reflectie daarom verder uitgekristalliseerd¹⁸. Leraren dans identificeerden hierin vier moeilijkheden die ze tegenkomen wanneer studenten moeten reflecteren. Zo waren er algemene moeilijkheden, met name wanneer het om emotionele of persoonlijke aspecten ging; bijvoorbeeld bij het reflecteren op lastige gevoelens of het erkennen van de beperkingen van je eigen lichamelijke vermogens. Studenten vonden het ook lastig om ervaringen te beschrijven en te evalueren en om meerdere perspectieven in te nemen. Deze obstakels zijn niet specifiek voor dans, maar werden ook in andere disciplines gevonden. De auteurs denken dat je reflectie zou kunnen verbeteren wanneer het duidelijk is welke criteria je kunt gebruiken om te evalueren en er een veilig klimaat wordt geschapen. Bovendien kan peer feedback het studenten makkelijker maken om kritisch te reflecteren, omdat ze dan niet kritisch hoeven te zijn op de docent zelf.

Ten slotte denken de auteurs dat video-opnames de reflectie verder kunnen stimuleren. Of dit inderdaad zo is werd in een vervolgonderzoek bekeken¹⁹.

De onderzoekers definiëren reflectie in onderwijs als: het beschrijven van een ervaring, het evalueren van een ervaring, het leren van meerdere perspectieven en reflecteren op reflectie. Deze punten kunnen dus lastig zijn voor studenten dans, zoals we eerder hebben gezien. Het eerste kenmerk kan moeilijk zijn omdat onderzoek al heeft laten zien dat wat de studenten zelf ervaren, iets heel anders kan zijn dan hoe een beweging eruit ziet voor een toeschouwer. Onderzoek toonde ook aan dat het tweede punt niet vanzelfsprekend is, omdat studenten dans liever de aanwijzingen van de leraar afwachten dan zelf evalueren. Bovendien kun je alleen leren van meerdere perspectieven als je je kwetsbaar op durft te stellen en je eigen standpunt durft in te nemen, ongeacht of dit overeenkomt met gangbare of dominante ideeën.

Aan dit onderzoek deden 15 studenten van gemiddeld 21 jaar oud en één leraar mee. De studenten volgden een bachelor dans/choreografie en deden reflectieve opdrachten in ofwel de balletles ofwel de choreografieles. Bij choreografie moesten ze reflecteren op hun medestudenten, bij de balletles op zichzelf. Video-opnames werden teruggekeken en zelf bewerkt aan de hand van vragen die de reflectie stimuleerden.

Het bleek dat de video met name hielp bij de reflectie in de balletlessen. Dit is in lijn met eerder onderzoek waaruit blijkt dat mensen het vaak nuttiger vinden om zichzelf terug te zien dan anderen. De studenten vonden het zinvol om zichzelf te bekijken en gaven aan dat er verschil was tussen hoe ze de dans zelf ervaren hadden en hoe het er daadwerkelijk uitzag. Beide groepen vonden dat de video hielp bij evaluatie. Ze waren actiever en de evaluaties waren gedetailleerder en uitgebreider. Ook het derde reflectiekenmerk van het innemen van meerdere perspectieven verbeterde, omdat de video-opnames het makkelijker maakten om ideeën te delen zonder dat het te emotioneel beladen werd. In dit geval hadden de choreografiestudenten er meer baat bij dan zij de balletles hadden gevolgd. De auteurs concluderen dat video een nuttig instrument kan zijn om studenten dans te helpen om hun ervaringen te beschrijven, te evalueren en meerdere standpunten in te nemen. De juiste vraagstellingen en criteria moeten hierbij wel worden aangereikt door de leerkracht, en leerlingen moeten worden aangespoord hun ideeën te delen met de groep.

De data van dit onderzoek vormden de basis voor een verdere uitwerking van het onderwerp reflectie in dansonderwijs, waarbij de relatie tussen de kwaliteit van de reflectie en het onderwerp werd belicht²⁰. Hieruit bleek dat de balletleerlingen vooral reflecteerden op de technische aspecten van de dans en de choreografiestudenten met name keken naar hoe hun ideeën tot uitdrukking kwamen in beweging. De studenten lieten een hogere mate van

17 Leijen, A., Admiraal, W. F., Wildschut, L., & Simons, P. R.-J. (2008). Pedagogy before Technology: What Should an ICT Intervention Facilitate in Practical Dance Classes?

18 Leijen, A., Lam, I., Wildschut, L., & Simons, P. R.-J. (2009). Difficulties Teachers Report about Students' Reflection: Lessons Learned from Dance Education.

19 Leijen, A., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R.-J., & Admiraal, W. (2009). Streaming Video to Enhance Students' Reflection in Dance Education.

20 Leijen, A., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to Determine the Quality of Students' Reflections?

reflectie zien wanneer ze feedback aan anderen gaven dan wanneer ze reflecteerden op zichzelf. Dit pleit opnieuw voor het inzetten van peer feedback om reflectie te stimuleren, alhoewel de auteurs zich ook afvragen of hoge mate van reflectie wel een doel op zich moet zijn of dat de opdracht bepaalt welke vorm van reflectie het meest zinvol is.

3.2 Reflecteren in het hoger onderwijs

Ook in het hoger onderwijs wordt gepleit voor nieuwe of andere manieren van onderwijs die de studenten kunnen stimuleren bij reflectie. Smilde beargumenteert dat improvisatie in muziek kan helpen om te reflecteren op je eigen identiteit en die van anderen²¹. In het project 'Music for Life', waarin muzikanten in Londen improviseerden met dementerenden en hun verzorgers, vormde de improvisatie een brug tussen deze twee groepen. Improvisatie, zo bleek al uit eerder onderzoek, kan heel goed gebruikt worden als vorm van zelfexpressie en onderwijskundig middel. Bovendien is de specifieke 'sound' van een muzikant vaak een sterke metafoor voor zijn of haar identiteit. Smilde denkt dat conservatoria improvisatie kunnen gebruiken in hun programma's om individuele expressie te bewerkstelligen en contact te maken met anderen.

Vandermeersche, Soetaert en Rutten laten op hun beurt zien hoe populaire media ingezet kunnen worden in lerarenopleidingen²². Ze geven aan dat het hoger onderwijs nog steeds terughoudend is om gebruik te maken van populaire televisie of film vanwege de angst voor stereotypen die hierin een rol kunnen spelen. De auteurs zijn echter van mening dat films als *The History Boys* heel goed kunnen helpen bij het verdiepen en stimuleren van reflectie op onderwijs en onderwijskundige thema's.

Tot slot waarschuwt Gielen voor de mogelijk negatieve invloed van het veranderende klimaat in het kunstonderwijs²³. Volgens hem komt goede kunst tot stand door een intensieve relatie tussen theorie en praktijk. Juist deze relatie is volgens Gielen verstoord in zowel het onderwijs als daarbuiten. In Nederland worden steeds meer kunstinstellingen samengevoegd en raken zij meer geënt op marketing, meetbaarheid en de markt. Dit gaat ten koste van de reflectie in de kunsten. Juist informele ruimtes zijn volgens hem plaatsen waar praktijk en theorie elkaar kunnen ontmoeten. Bijvoorbeeld tussen de lessen in, of in de kantine, waar studenten en leraren samenkomen, discussiëren en elkaars vertrouwen kunnen winnen. Het kunstzinnige werk moet niet worden afgebakend, maar moet de ruimte en tijd krijgen en is ook niet te meten in cijfers. Excellente kunst wordt volgens Gielen dus bedreigd door de tendens naar het willen formaliseren en meten binnen het kunstonderwijs.

21 Smilde, R. (2016). *Biography, Identity, Improvisation, Sound: Intersections of Personal and Social Identity through Improvisation*.

22 Vandermeersche, G., Soetaert, R., & Rutten, K. (2013). 'Shall I Tell You What Is Wrong with Hector as a Teacher?': *The History Boys*, Stereotypes of Popular and High Culture, and Teacher Education.

23 Gielen, P. (2013). *Artistic Praxis and the Neoliberalization of the Educational Space*.

4. Reflectie door kinderen en adolescenten

4.1 Algemene vormen van reflectie

Reflectie in cultuuronderwijs staat de laatste tijd in de belangstelling. Verschillende academici hebben onderzoek gedaan naar hoe reflectie ingezet of gestimuleerd kan worden binnen het cultuuronderwijs. Van de Kamp, Admiraal, Van Drie en Rijlaarsdam keken naar meer algemene vormen van reflectie of metacognitie om te zien of training in deze, meer algemene, metacognitieve vaardigheden divergerend denken in het beeldendekunstonderwijs kan versterken²⁴. Volgens hen wordt het expliciet aanleren van metacognitieve vaardigheden nog weinig toegepast in het beeldendekunstonderwijs. Divergerend denken is nodig in het creatieve proces om zo tot meerdere antwoorden voor een vraagstuk te kunnen komen. Ook moet je bijvoorbeeld flexibel genoeg zijn om verschillende categorieën met elkaar in verband te kunnen brengen, doorzettingsvermogen hebben en kunnen switchen tussen strategieën. Deze en andere processen moeten worden gereguleerd en expliciete instructie in metacognitie zou hier volgens de auteurs aan bij kunnen dragen. 147 studenten van 16 en 17 jaar volgden reguliere kunstlessen, waarbij de helft van de groep één les expliciet werd onderwezen in metacognitie. Deze groep bleek beter te scoren op flexibiliteit en het aantal antwoorden op een vraagstuk. De originaliteitsscores van beide groepen waren echter gelijk. Deze resultaten wijzen volgens de auteurs op het belang van metacognitieve training om de zelfregulering van leerlingen te vergroten.

Zelfregulering wordt ook bij Kindekens, Reina, De Backer, Peeters, Buffel en Lombaerts met kunstonderwijs in verband gebracht²⁵. Zij geven aan dat het welzijn van de leerling een belangrijke invloed heeft op zijn of haar schoolprestaties. Omgekeerd kan succes op school ook leiden tot een gevoel van welzijn. Zelfregulerend leren kan zowel schoolprestaties als andere vaardigheden zoals probleemoplossend vermogen verbeteren, die op hun beurt weer leiden tot welzijn. Er wordt ook geclaimd dat de kunsten kunnen bijdragen aan het welzijn van de leerling doordat ze ruimte bieden voor experimenteren en kunnen helpen om te leren gaan met kritiek. Juist de werkwijze van kunstonderwijs zoals planning, actieve participatie en reflectie past erg goed binnen het zelfregulerend leren. Een combinatie van zelfregulerend leren en kunstonderwijs zou daarom wellicht extra kunnen bijdragen aan het welzijn van de leerling. Leraren zouden dus metacognitieve strategieën aan moeten leren en hiervoor zou de juiste leeromgeving gecreëerd moeten worden. Onderzoek laat zien dat zowel talentvolle als minder getalenteerde

24 Kamp, M-T. van de, Admiraal, W., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2015). *Enhancing Divergent Thinking in Visual Arts Education: Effects of Explicit Instruction of Meta-Cognition*.

25 Kindekens, A., Reina, V. R., De Backer, F., Peeters, J., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). *Enhancing Student Wellbeing in Secondary Education by Combining Self-regulated Learning and Arts Education*.

leerlingen van nature zelfregulering toepassen tijdens kunstonderwijs. Het zou volgens de onderzoekers goed zijn wanneer deze vaardigheden ook overgeheveld kunnen worden naar andere lessen.

4.2 Reflectie op het verleden

Bij de twee hierboven genoemde onderzoeken stonden meer algemene vaardigheden van reflectie centraal, maar ook meer specifieke vormen van metacognitie, waarbij gereflecteerd wordt op cultuur zelf, zijn de afgelopen jaren onderzocht. Een aandachtspunt was bijvoorbeeld het geschiedenis- onderwijs, waarbij leerlingen onder andere geacht worden documenten en beelden te kunnen plaatsen in de tijd. Het is echter nog weinig onderzocht hoe leerlingen dit doen. Van Boxtel en Van Drie waren benieuwd hoe middelbare scholieren historische beelden en teksten in een context plaatsen en hoe dit vermogen ontwikkeld kan worden²⁶. De kennis die een leerling heeft, is het referentiekader om iets te kunnen plaatsen in de tijd. Eerder onderzoek heeft laten zien dat de kwaliteit van die kennis en de gebruikte strategieën het succes bij dit soort 'contextualiseer'opdrachten ten goede komt. Deze opdrachten zijn niet eenvoudig omdat leerlingen specifieke periodes in de geschiedenis vaak slechts één of twee keer behandelen in de lessen en chronologie vaak moeilijk aan te leren is. In een eerste studie keken de auteurs naar welke strategieën leerlingen van het vwo en vmbo gebruikten. Ze werkten in tweetallen. Ze pasten twee soort strategieën toe: bij de eerste gebruikten de tweetallen meerdere aanwijzingen en testten ze hypothesen, bij de tweede trokken ze heel snel een conclusie zonder andere opties af te wegen. De koppels die de opdracht met goed gevolg volbrachten bleken twee keer zoveel uitspraken te hebben gedaan en hadden bovendien vaak meerdere hypothesen getest. Met name de leerlingen die de opdracht goed gemaakt hadden, beschikten over een rijk associatief netwerk met veel concepten van historische periodes en gebeurtenissen.

De ervaringen van deze eerste studie werden gebruikt om het effect van verschillende strategieën op het juist contextualiseren van teksten en afbeeldingen te kunnen bepalen. Vmbo-leerlingen kregen training in verschillende strategieën en/of vakinhoudelijke kennis. Het bleek te helpen om voorafgaand een training te krijgen, maar vooral inhoudelijke lessen waarbij de kennis van geschiedenis werd vergroot, hadden effect. Leerlingen die slechts strategieën hadden aangeleerd, verbeterden zich niet ten opzichte van zij die geen extra lessen hadden gekregen. Het bleek dat vooral duidelijke ankerpunten of plotten in de geschiedenis hielpen om te bepalen wanneer zich iets had afgespeeld. Van Boxtel en Van Drie raden daarom aan om juist die concepten en ankerpunten te behandelen in geschiedenislessen die leerlingen helpen om een rijk associatief netwerk op te bouwen. Wanneer bijvoorbeeld jaartallen geleerd worden, zijn die jaartallen die een begin of een eindpunt markeren,

nuttig voor leerlingen om gebeurtenissen te kunnen reconstrueren.

Het historisch kunnen contextualiseren is ook nodig voor wat 'historical perspective taking' oftewel 'HPT' wordt genoemd. Behalve het kunnen contextualiseren vereist dit historische empathie waarmee je je kunt inleven in mensen uit de geschiedenis op basis van kennis van die tijd en het vermogen om hedendaagse ideeën en overtuigingen ('presentism') los te laten. Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift en Holthuis bekeken hoe middelbare scholieren HPT beheersten en hoe je dit kunt meten²⁷. HPT is volgens hen noodzakelijk voor geschiedenisonderwijs maar wordt, door gebrek aan middelen, weinig getest. In de Piagetiaanse traditie werd vaak gedacht dat deze vorm van reflectie op het verleden buiten het vermogen van kinderen zou liggen, maar anderen zien duidelijke tekenen dat ook kinderen een dergelijk historisch perspectief kunnen ontwikkelen. In deze studie werd een bestaand instrument van Hartmann en Hasselhorn gebruikt. Leerlingen kregen drie scenario's die een sterke emotionele lading hadden om te kijken in hoeverre de leerlingen hun eigen, hedendaagse overtuigingen los konden laten.

Uit het onderzoek bleek dat kinderen vanaf 10 een zekere mate van besef van een historische context hadden, maar ook nog vasthielden aan hedendaagse opvattingen. Vwo-leerlingen hadden hogere HPT-scores dan havo-leerlingen en kinderen van de basisschool. De betrouwbaarheid van het instrument was wisselend. De auteurs pleiten er daarom ook voor om betere instrumenten te ontwikkelen om HPT te meten, zonder daarbij afhankelijk te zijn van een bepaald onderwerp. Ook zou het goed zijn als er meer kennis is over het effect van de verschillende bronnen die gebruikt kunnen worden en de invloed van de werkwijze van leerlingen en leerkrachten.

5. De ontwikkeling en het referentiekader van de leerling in cultuuronderwijs

5.1 Muziek is goed voor alles?

Er wordt vaak gezegd dat cultuuronderwijs niet alleen goed is voor het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden die eigen zijn aan de cultuurvakken, maar ook positief doorwerkt op vele andere domeinen. Hogenes, Van Oers, Diekstra en Sklad namen het muziekonderwijs nu eens goed onder de loep²⁸. Ook van muziek wordt beweerd dat deze bijdraagt aan emotionele, sociale en academische prestaties. In 2015 werd een reviewstudie gedaan naar de effecten van muziek. Hieruit kwam bewijs naar voren dat muziek

26 Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2012). 'That's in the Time of the Romans!' Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents.

27 Huijgen, T., Boxtel, C. van, Grift, W. van de, & Holthuis, P. (2014). Testing Elementary and Secondary School Students' Ability to Perform Historical Perspective Taking: The Constructing of Valid and Reliable Measure Instruments.

28 Hogenes, M., Oers, B. van, Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The Effects of Music Composition as a Classroom Activity on Engagement in Music Education and Academic and Music Achievement: A Quasi-Experimental Study.

kan leiden tot verbetering van een heel scala aan competenties: academische prestaties, fonemisch bewustzijn, ruimtelijk denken, creatief denken, cognitieve taken, het oplossen van interpersoonlijke problemen, het denken in alternatieve oplossingen, oorzakelijk denken, positieve interactie, sociaal klimaat, motorische onafhankelijkheid, springen en balanceren. Voordat we nu direct muziek zien als een soort wondermiddel, wijzen de auteurs er nog wel op dat het nadeel van deze studies is dat ze heel divers zijn in aanpak, opzet en betrouwbaarheid, waardoor het lastig is om sluitende en harde conclusies te trekken. Reden dus om zelf een onderzoek te doen.

In dit onderzoek werden 500 leerlingen van gemiddeld 9 jaar oud van een basisschool in Den Haag onderzocht. Er werd gekeken naar de effecten van het componeren van muziek op betrokkenheid bij muziekonderwijs en academische (school) en muzikale prestaties. Leerlingen die zelf muziek mochten produceren, werden vergeleken met leerlingen die muziek reproduceerden tijdens een meer leerkrachtgecentreerde aanpak. Het bleek dat beide groepen meer betrokken raakten bij muziekonderwijs, maar dit effect was groter bij de eerste groep. Geen van beide lessen leidde tot meer non-verbale intelligentie. De kinderen die zelf hadden mogen componeren verbeterden hun begrip van lezen, maar het is niet helemaal duidelijk waaraan dit effect te danken is. Interessant genoeg verbeterde bij beide groepen het zingen. Dit was verrassend, aangezien de groep die vooral reproduceerde aanzienlijk meer zong dan de andere. De auteurs zien dit als een teken dat zingen ook verbeterd kan worden tijdens muzikale activiteiten waarbij niet gezongen wordt. Hogenes, Van Oers, Diekstra en Sklad concluderen dat productief muziekonderwijs positief doorwerkt op de betrokkenheid van de leerling en het begrip van lezen en daarom een zinvolle activiteit is op de basisschool. Lessen waarbij de leerling zelf iets kan componeren zijn aansprekender dan reproductieve lessen, maar ze vragen dus wel een andere rol van de leerkracht.

5.2 Over wiens esthetiek hebben we het nu eigenlijk?

De U-curve is een begrip dat voortkomt uit een van de weinige studies binnen het kunstonderwijs die meerdere malen herhaald is door verschillende auteurs en in verschillende landen. Het begon allemaal met een onderzoek van Gardner en Winner naar kindertekeningen. Zij lieten zien dat de kwaliteit van de tekeningen het hoogst is in de jonge kindertijd, dan afneemt en pas bij volwassen kunstenaars weer op een hoog niveau komt (als je deze ontwikkeling uitzet in een grafiek in de tijd krijg je dus inderdaad een welgevormde 'U'). Sindsdien is deze studie vaak herhaald en bleek dat het wel heel erg afhankelijk is van *wie* je de tekeningen laat beoordelen of je wel of niet een U-vorm krijgt. Kinderen, maar ook niet-kunstenaars en niet-westerse kunstenaars bleken het beeldend werk van kinderen en volwassenen heel verschillend te beoordelen en vonden niet altijd de vrije, expressieve tekeningen van jonge kinderen het best. De conclusie van veel van deze onderzoekers was dan ook dat de U-curve vooral een representatie is van een

modernistische visie op kunst in plaats van een weergave van de kwaliteit van het beeldend werk van kinderen. In 2011 hebben Haanstra, Damen en Van Hoorn deze inmiddels befaamde studie ook in Nederland herhaald²⁹. Kunstonderwijs in Nederland is immers gefundeerd op juist deze modernistische waarden van creatieve zelfexpressie.

162 kinderen en volwassenen maakten twee tekeningen: één zelfportret en één droevige tekening. Deze werden door volwassen kunstenaars en kunstdocenten beoordeeld op esthetische kwaliteit. Een deel van de tekeningen werd vervolgens door experts beoordeeld op basis van technische vaardigheid en expressie. 154 leken (volwassenen, 14-jarigen en 8-jarigen) beoordeelden de esthetische kwaliteit. Het bleek dat de 14-jarigen en de volwassen experts de meest kritische beoordelaars waren, maar de eerste waren vooral kritisch op werk van de 5-jarigen, terwijl de volwassen experts deze tekeningen juist waardeerden. De 8-jarigen vonden op hun beurt de tekeningen van de volwassen kunstenaars maar raar en onnatuurlijk. Zoals eerdere studies ook al aantoonde, waarden deze kinderen vooral werken die net iets beter zijn dan wat ze op dat moment zelf kunnen. De experts hadden meer oog voor individualiteit, expressie en het onderliggende idee van een werk. Het bleek dat de meeste beoordelaars een zogenaamde 'traditionalistische' kijk hebben, wat in dit geval inhoudt dat de kwaliteit van de tekeningen toeneemt met leeftijd en ervaring. Echter, net als uit eerdere onderzoeken al naar voren kwam, bleken de kunstenaars en kunstdocenten wél een U-curve te laten zien in hun waardering. Het onderzoek laat zien dat niet de mate van technische vaardigheid maar de mate van expressie hierbij bepalend is. Dit wijst erop dat modernistische esthetiek sterk aanwezig is in de kunstwereld en het kunstonderwijs. Het is belangrijk om je hiervan bewust te zijn en bijvoorbeeld esthetische voorkeuren bespreekbaar te maken in plaats van af te keuren. Bovendien bleek uit deze studie dat er weinig vooruitgang is in technische vaardigheid, behalve bij de volwassen kunstenaars. Het al op jonge leeftijd aanleren van technische vaardigheden zou dus, volgens de onderzoekers, een goede aanvulling op het kunstonderwijs kunnen zijn.

Het onderzoek naar de U-curve laat zien dat er een discrepantie kan zijn tussen dat wat de kunstdocent waardeert en dat wat de leerling zelf mooi vindt. De kunstdocent ziet daarbij vooral het beeldend werk dat de leerlingen op school produceren, terwijl veel kinderen ook thuis of op andere plekken buiten school bezig zijn met beeldend werk. Haanstra was benieuwd wat voor beeldend werk kinderen van 10 tot 14 eigenlijk graag zelf maken buiten de schoolsetting en welke, in dit geval dus informele, leerprocessen zich hierbij afspelen³⁰. Het bleek dat de leerlingen vaak heel goed wisten welke kunst valt binnen de criteria die gelden op school en welke thema's of stijlen wel

29 Haanstra, F., Damen, M-L., & Hoorn, M. van. (2011). The U-Shaped Curve in the Low Countries: A Replication Study.

30 Haanstra, F. (2010). Self-Initiated Art Work and School Art.

of niet geaccepteerd worden. Thuis hebben ze daarom ook een veel breder repertoire, bestaande uit veel verschillende vormen en stijlen. Eerder onderzoek heeft al laten zien dat kinderen kunnen switchen tussen verschillende stijlen van visuele representatie, afhankelijk van het doel dat het werk moet dienen. Haanstra raadt kunstdocenten aan om te proberen een verbinding te leggen tussen dat wat de kinderen op school maken en dat wat ze graag thuis maken. Haanstra denkt dat het goed zou zijn als er tijden en plaatsen zijn die als ruimte tussen school en thuis fungeren en waar leerlingen en leerkrachten op gelijkwaardige basis samen kunst kunnen maken³¹.

5.3 Geschiedenis vanuit de leerling gezien

Verschiedende onderzoeken uit de afgelopen jaren vertellen ons iets over wat het referentiekader van de leerling is als het gaat om geschiedenis en erfgoed. Erfgoed kan lastig zijn, omdat het uitgaat van een bepaalde selectie van het verleden die waardevol wordt geacht. Er ligt dus een waardeoordeel in besloten. Dit lijkt het eerder besproken historisch perspectief (HPT) te bemoeilijken omdat dat juist uitgaat van het besef dat het verleden zijn eigen context heeft die daarmee dus altijd afwijkt van onze hedendaagse tijd. Erfgoed wil juist het verleden zo dicht mogelijk naar ons toehalen. Toch kan erfgoed volgens Grever, De Bruijn en Van Boxtel wel degelijk gebruikt worden om historisch bewustzijn en reflectie te ontwikkelen, zolang de betrokken leraren maar een open houding stimuleren³².

Echter, *hoe* leerlingen betekenis geven aan erfgoed is nog weinig onderzocht. Volgens Savenije, Van Boxtel en Grever kan erfgoed goed aansluiten bij leerlingen en de lessen betekenisvol maken, juist omdat het wordt gevormd door ons collectieve geheugen³³. Dit gegeven kan ook een goed onderwerp zijn voor kritische reflectie. De dominante groepen in de samenleving beslissen over wat ons 'echte' verleden is, maar deze perspectieven zijn voortdurend aan verandering onderhevig. Het persoonlijke karakter van erfgoed is interessant als onderzoeksobject, omdat het inzicht kan geven in welk stuk van het verleden van belang wordt geacht door jongeren en in hoeverre hun eigen achtergrond hier leidend in is. Voor een onderzoek bezochten havo-leerlingen van een multiculturele school in Amsterdam het NiNsee en het Slavernijmonument. Het bleek dat de leerlingen vooral geïnteresseerd waren in de concepten van vrijheid en gelijkheid en dat ze historische overblijfselen met name van belang vinden voor het bewustzijn van deze thema's en voor de nabestaanden. Veel leerlingen vonden het thema van slavernij verder niet echt relevant voor henzelf of hun familie, met uitzondering van

leerlingen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond. Uit de ontwikkelingspsychologie weten we dat adolescenten sterke moralistische opvattingen kunnen hebben, bijvoorbeeld over 'goed' of 'slecht'. Juist dit gegeven kan een aanknopingspunt zijn voor een discussie over erfgoed. De auteurs laten zien dat de achtergrond van een leerling een rol kan spelen in hoe deze op het verleden reflecteert en welke betekenis hij of zij eraan geeft. Dit is belangrijke informatie voor leraren om de lessen betekenisvol te kunnen maken. Juist het stimuleren van meerdere perspectieven op een verleden kan stereotypering voorkomen³⁴.

In de hierboven genoemde studies stond het onderwerp van de les al vast. Maar wat vinden jongeren nu eigenlijk zelf interessante geschiedenis? In 2006 werden 442 leerlingen van tussen de 14 en 18 jaar in Nederland en Engeland hierover ondervraagd³⁵. Goed nieuws voor de geschiedenisdocenten: een ruime meerderheid van de leerlingen vond het belangrijk om kennis te hebben over het verleden. Een interessante bevinding was dat, hoewel zowel Engelse als Nederlandse overheden het belang van de nationale geschiedenis benadrukken, de leerlingen vooral geïnteresseerd zijn in familiegeschiedenissen, culturele geschiedenis en een aantal niet-politieke takken van geschiedenis. Leerlingen waren juist sceptisch over het idee dat nationale geschiedenis sociale binding kan bewerkstelligen. Sterker nog, uit de antwoorden in de vragenlijst bleek dat jongeren het soms goed doorhadden als hen een bepaalde socialiserende doelen worden opgedrongen, en dat kan ook averechts werken. Bovendien geven de auteurs aan dat er helemaal geen bewijs is voor het effect van een nationale geschiedenis canon op sociale cohesie. Zij pleiten voor geschiedenislessen die beter aansluiten bij de interesses van de jongeren en die dus ook bijvoorbeeld religieuze, culturele en familiegeschiedenis omvatten.

In een latere studie werden opnieuw Nederlandse, Engelse en Franse leerlingen gevraagd welke geschiedenisonderwerpen hen aanspraken³⁶. Allen bleken geïnteresseerd te zijn in wereldgeschiedenis. Alle allochtone leerlingen gaven aan religiegeschiedenis van belang te vinden, terwijl de autochtone leerlingen hier geen blijk van gaven. De leerlingen waren vooral geïnteresseerd in de Romeinse tijd en moderne geschiedenis (van de Franse Revolutie tot en met WOII). Dit werd ook al in eerder onderzoek aangetoond, maar het is niet helemaal duidelijk waar deze voorkeuren vandaan komen. Autochtonen vonden de Nederlandse geschiedenis belangrijker dan allochtonen, die juist meer waarde hechtten aan de geschiedenis van migranten. Bovendien vonden allochtonen familiegeschiedenis ook interessanter. Op basis van de bevindingen uit dit onderzoek raden de auteurs aan om de

31 Dit idee doet verrassend genoeg denken aan de visie van Gielen op het kunstonderwijs (zie paragraaf 3.4)

32 Grever, M., Bruijn, P. de, & Boxtel, C. van. (2012). Negotiating Historical Distance or How to Deal with the Past as a Foreign Country in Heritage Education.

33 Savenije, G., Boxtel, C. van, & Grever, M. (2014). Sensitive 'Heritage' of Slavery in a Multicultural Classroom: Pupils' Ideas Regarding Significance.

34 Zie hiervoor ook: Savenije, G. M., Boxtel, C. van, & Grever, M. (2014). Learning About Sensitive History: 'Heritage' of Slavery as a Resource.

35 Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Identity and School History: The Perspective of Young People from the Netherlands and England.

36 Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011). High School Students' Views on History.

ationale geschiedenis te verruimen door ook de geschiedenis van migranten, koloniale geschiedenis en verschillende perspectieven op onze nationale geschiedenis mee te nemen. Ook wereldgeschiedenis en Europese confrontaties moeten worden onderwezen. Tot slot zou de hele breedte van geschiedenis aan bod moeten komen, zodat leerlingen een besef ontwikkelen van de dynamiek en ontwikkeling van ons verleden.

6. Het referentiekader van de volwassen cultuurliefhebber

6.1 Identiteit en achtergrond

Uiteraard hebben niet alleen kinderen en jongeren hun eigen referentiekaders en ontwikkeling, maar neemt ook de volwassen cultuurparticipant of -beoefenaar zijn of haar eigen bagage mee aan kennis en vaardigheden die het uitgangspunt vormt voor interactie met cultuur. Maar juist deze leerprocessen en achtergronden zijn de afgelopen jaren in Nederland en Vlaanderen maar weinig onderzocht. Vuyk, Poelman, Cerovecki en Van Erven namen echter een, door de gemeenschap gemaakt, theaterstuk, *Familie à la Turca*, als uitgangspunt om te kijken naar de interactie van mensen met verschillende achtergronden met dit stuk³⁷. Het toneelstuk werd gemaakt en opgevoerd door drie generaties Turken in Utrecht. Uit vragenlijsten en interviews onder bezoekers bleek dat 92% van de niet-Turkse bezoekers iets geleerd zei te hebben over het Turkse familieleven. De helft van de bezoekers gaf direct na afloop van het stuk te kennen dat ze door de voorstelling op andere gedachten waren gebracht. Een jaar na het stuk was dit nog 31%. Ook bleek, niet onverwacht, dat Turkse en niet-Turkse bezoekers zich met andere personages uit het stuk hadden geïdentificeerd. De achtergrond en opvattingen van de individuele bezoeker speelden dus een grote rol in de betekenis die zij aan de voorstelling gaven.

6.2 Het verhaal van de bezoeker of het verhaal van het museum?

Ook in het museum geeft de bezoeker zelf actief betekenis aan een culturele ervaring en spelen dus persoonlijke en collectieve voorkeuren, vaardigheden en kennisbases een belangrijke rol. Van Moer, De Mette en Elias geven aan dat het betekenisgeven van de bezoeker aan de collectie wel degelijk een wijdverspreid begrip is in de hedendaagse museumwereld³⁸. Net als het idee dat kunstwerken ruimte laten voor meerdere interpretaties. Echter, onderzoek laat zien dat de praktijk deze ideeën niet altijd weerspiegelt en dat tentoonstellingen of educatief materiaal vaak niet zijn afgestemd op de

ervaring van de bezoeker. Tentoonstellingen zijn nog sterk gericht op het overbrengen van informatie en vooraf bepaalde boodschappen. Dit soort musea zijn volgens Dewey niet educatief omdat ze geen ruimte laten voor de eigen exploratie van de bezoeker³⁹. Het resultaat is volgens hem dan wel kennis, maar geen begrip. Wanneer de bezoeker zelf op onderzoek uit kan gaan, gaat aandacht over in interesse.

In het onderzoek van Van Moer, De Mette en Elias mochten bezoekers zelf een kunstwerk kiezen uit het SMAK in Gent en daar hardop over nadenken. Die overpeinzingen zijn vervolgens geanalyseerd. Het bleek dat veel bezoekers de brochures te ingewikkeld en te elitair vonden en dat deze hun eigen ervaringen in de weg stonden. Dit geeft aan dat het museum er niet in slaagde om aan te sluiten bij de bezoeker en nog te veel gericht was op informatieoverdracht. Van Moer, De Mette en Elias ontdekten dat de bezoekers op vier manieren interacteerden met een kunstwerk: door waarneming (niet alleen visueel, maar ook door de behoefte om te voelen of ruiken), door te denken (zowel verbeeldend als analytisch), door gevoelens te uiten (zowel positief als negatief) en door te handelen (bijvoorbeeld door iets te doen met het kunstwerk of actief om informatie te vragen bij een museummedewerker). Juist het feit dat veel hedendaagse kunst meerdere interpretaties toelaat maakte bezoekers ongemakkelijk. Sommige bezoekers bleken ook bevooroordeeld en zeiden dingen als 'dit is geen kunst'. De auteurs vinden dat musea middelen moeten ontwikkelen om bezoekers te ondersteunen bij hun eigen ontdekking en eigen denken. Juist de kant-en-klare boodschappen die het museum zendt zitten dit proces in de weg en onderschatten bovendien de bezoeker.

In 2014 verscheen er opnieuw een publicatie die pleit voor een constructivistische benadering in beeldendekunstmusea⁴⁰. Verschillende Vlaamse onderzoekers geven hierin aan dat educatie vaak nog weinig gedefinieerd is in musea, waardoor er geen consensus is over de doelen of het belang ervan. Bovendien ontbreekt volgens hen een theoretisch kader. Doordat er een kloof zit tussen de theorie en de praktijk binnen museumeducatie staat het leerproces van de museumbezoeker volgens de auteurs onder druk. Het constructivistische kader kan op vier domeinen toegepast worden. In het domein van de persoon betekent dit dat de interesses en het ontwikkelingsstadium van de bezoeker meegenomen moeten worden zodat hij of zij persoonlijke kennis kan opdoen en actief kan leren. Dit houdt in dat er een goede balans moet zijn tussen dat wat bekend is en dat wat nieuw is, en dat er ruimte is voor discussie. Ook praktische middelen, zoals informatie die is afgestemd op verschillende interessegebieden, minder talige informatieoverdracht en kunst die bijvoorbeeld op verschillende hoogtes is opgehangen, kunnen hierbij helpen. Het tweede domein is de plek: de bezoeker moet zich

37 Vuyk, K., Poelman, L., Cerovecki, I., & Erven, E. van. (2010). 'To Be Dutch or Not to Be Turkish, That is the Question', or, How to Measure the Reception of a Community-based Play about Living Between Cultures.

38 Moer, E. van, De Mette, T., & Elias, W. (2008). From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-Based Art Education.

39 Dewey, J. (1938). *Experience and Education*.

40 Backer, F. de, Peeters, J., Buffel, T., Kindekens, A., Reina, V. R., Elias, W., & Lombaerts, K. (2014). An Integrative Approach for Visual Arts Mediation in Museums.

prettig en veilig voelen om te kunnen leren. Het derde domein betreft samenwerking, zowel met scholen als bibliotheken en andere culturele instellingen. Het kan prettig zijn om duidelijk naar de bezoeker te communiceren wat hij of zij er kan leren. Het laatste domein is beleid. Volgens de auteurs zouden musea een duidelijke visie moeten hebben, flexibel moeten zijn, initiatiefrijk en gericht op verbetering. De onderzoekers geven aan dat ze beseffen dat het lastig is om elke bezoeker tegemoet te komen, aangezien voorkeuren zo subjectief en persoonsgebonden zijn, maar dat het van belang is dat musea zich inzetten om meer te weten te komen over hoe bezoekers leren. Een kritische houding is bovendien noodzakelijk, net als de wil om steeds opnieuw te kijken naar wat je wilt bereiken en het besef waarom je bepaalde keuzes maakt.

7. Cultuurparticipatie

7.1 Cultureel kapitaal

Bij veel studies naar cultuurparticipatie wordt de theorie van Bourdieu gebruikt en zijn concept van het 'cultureel kapitaal'. Volgens Kraaykamp en Van Eijck wordt in veel gevallen slechts één aspect van het cultureel kapitaal daadwerkelijk bestudeerd, terwijl Bourdieu zelf een opdeling maakt in drie soorten cultureel kapitaal: het belichaamde (vooral deelname aan culturele activiteiten), geïnstitutionaliseerde (opleidingsniveau) en geobjectiveerde (cultuurgoederen) cultureel kapitaal⁴¹. Vooral de laatste soort is weinig onderzocht. In de studie van Kraaykamp en Van Eijck komen echter wel alle drie de vormen van cultureel kapitaal aan bod en wordt er gekeken naar de overdracht van deze vormen tussen ouders en hun kinderen. Data van een kleine 5000 respondenten tussen de 18 en 70 jaar zijn hiervoor gebruikt. Het blijkt dat cultureel kapitaal vaak wordt doorgegeven. Geïnstitutionaliseerd kapitaal beïnvloedt de schoolprestaties van de kinderen, belichaamd kapitaal heeft effect op het participeren in 'hogere' cultuur bij kinderen en geobjectiveerd kapitaal bij de ouders maakt het waarschijnlijker dat de kinderen cultuurgoederen waarderen. Ook blijkt dat de verschillende vormen van cultureel kapitaal elkaar beïnvloeden, wat erop duidt dat alle drie de vormen belangrijk zijn om in ogenschouw te nemen als je een compleet overzicht wilt krijgen van hoe cultureel kapitaal overerft van generatie op generatie. Echter, de drie vormen opereren vaak wel in samenhang met elkaar en kunnen dus ook op die manier gebruikt worden in onderzoek. Het belichaamde cultureel kapitaal zien de auteurs als de centrale vorm, omdat deze het meest verbonden is met de andere vormen en gebruikt kan worden om reproductie van cultureel kapitaal tussen generaties te voorspellen.

Verschillende onderzoeken uit het afgelopen decennium geven inzicht in de factoren die al dan niet bijdragen aan culturele participatie. Notten, Lance,

41 Kraaykamp, G., & Eijck, K. van. (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective.

Van de Werfhorst en Ganzeboom onderzoeken twee hypothesen die er zijn over cultuurparticipatie⁴². De eerste zegt dat de status die cultuurdeelname kan geven een belangrijke voorspeller is, omdat je je middels cultuur kunt onderscheiden als sociale groep (belichaamd cultureel kapitaal), de tweede veronderstelling claimt dat juist cognitieve vermogens een bepalende rol spelen. In dit onderzoek zijn daarom ook de cognitieve vermogens (in dit geval literaire vaardigheden) meegenomen. Hiervoor werden data gebruikt die tussen 1994-1998 zijn verzameld in achttien landen. Hieruit komt naar voren dat beide factoren, status en cognitieve vaardigheden, een rol spelen bij cultuurparticipatie. In landen waar er meer gelijkheid in opleidingsniveau is, genereert cultuurparticipatie minder status en is er ook minder overdracht van statusgerelateerd gedrag tussen generaties. De relatie tussen cognitieve vermogens en participatie is echter stabiel.

Uit verschillend onderzoek blijkt dat zowel het opleidingsniveau als de culturele participatie van de ouders bepalende factoren zijn voor cultuurparticipatie. Nagel vroeg zich af of dit betekent dat de culturele participatie dan ook verandert naarmate het opleidingsniveau toeneemt, dus tijdens de school- en studiejaren⁴³. Mensen tussen de 14 en 24 werden onderzocht, omdat dit de jaren zijn dat veel geïnvesteerd wordt in onderwijs en mensen zelfstandig activiteiten gaan ondernemen. Dit onderzoek bevestigt dat beide factoren, opleidingsniveau en de cultuurdeelname van de ouders, een grote rol spelen. Echter, er is geen verschuiving van participatie tijdens deze jaren ondanks de toename in scholing. Opleidingsniveau en de cultuurparticipatie van de familie beïnvloeden onafhankelijk van elkaar de cultuurparticipatie van het individu. De invloed van de tweede is sterker dan van de eerste. Van Eijck ontdekte daarnaast dat religie een beperkte rol speelt bij de waardering voor beeldende kunst⁴⁴. Sommige vormen van sociale oriëntatie hangen daarentegen wél samen met de waardering voor bepaalde kunstvormen; in negatieve zin geldt dat voor traditionele opvattingen en de waardering voor moderne kunst. Omdat er geen duidelijke relatie te leggen is tussen religie en bepaalde kunstvormen is het volgens Van Eijck onwaarschijnlijk dat secularisatie alleen zal leiden tot hele andere kunstzinnige voorkeuren.

Slootmaeckers en Lievens keken naar de relatie tussen cultureel kapitaal en de houding ten opzichte van homoseksuelen⁴⁵. Homonegativiteit (antihomo-opvattingen, -oordelen en -houdingen) is al eerder in verband gebracht met bijvoorbeeld iemands geslacht en opleidingsniveau. Sommige

42 Notten, N., Lancee, B., Werfhorst, H. G. van de, & Ganzeboom, H. B. G. (2015). Educational Stratification in Cultural Participation: Cognitive Competence or Status Motivation?

43 Nagel, I. (2010). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility?

44 Eijck, K. van. (2012). The Impact of Religious Identity and Social Orientations on Visual Arts Appreciation.

45 Slootmaeckers, K., & Lievens, J. (2014). Cultural Capital and Attitudes Toward Homosexuals: Exploring the Relation Between Lifestyles and Homonegativity.

onderzoekers veronderstellen dat cultuurdeelname ook een rol zou kunnen spelen. De auteurs kwamen er achter dat mensen met meer cultureel kapitaal over het algemeen minder homonegatief zijn dan mensen die minder cultureel kapitaal hebben. Cultureel kapitaal kan dus een interessante factor zijn om mee te nemen in toekomstig onderzoek naar negatieve houdingen ten opzichte van homoseksuelen.

7.2 Actieve cultuurparticipatie

Veel onderzoek naar cultureel kapitaal gaat over receptieve cultuurdeelname, bijvoorbeeld het bezoeken van een museum of theatervoorstelling. Vanherwegen en Lievens wilden eens kijken hoe actieve cultuurparticipatie⁴⁶ zich verhoudt tot sociale klasse, onderwijs en kunstonderwijs⁴⁷. Er werden 3146 mensen van tussen de 14 en 85 jaar oud in Vlaanderen onderzocht op vier kunstvormen die vaak terugkomen in onderzoek naar receptieve cultuurparticipatie: zingen, beeldende kunst, het spelen van een instrument en podiumkunsten. Het ouderlijk milieu bleek minder bepalend voor deelname aan beeldende kunst, zingen of het spelen van een instrument dan opleiding. Buitenschools kunstonderwijs had een positief effect op actieve cultuurparticipatie, maar binnenschools kunstonderwijs bleek geen effect te hebben, behalve op het maken van beeldende kunst. Volgens de onderzoekers zijn buitenschoolse activiteiten nog steeds erg verbonden met hogere sociale klassen. Ze pleiten voor meer onderzoek naar de relatie tussen kunstonderwijs binnen en buiten de school. Hoger onderwijs bleek geen effect te hebben op actieve kunstbeoefening, behalve op het al dan niet spelen van een instrument. Het ouderlijk milieu en het algemene opleidingsniveau lijken minder bepalend te zijn voor actieve kunstbeoefening dan bij receptieve cultuurparticipatie het geval is. De auteurs geven aan dat actieve kunstbeoefening wellicht minder gedreven is door sociale status of dat misschien de onderzoeksmethode niet gedetailleerd genoeg was. Het zou goed zijn om ook te kijken naar landen waar actieve kunstbeoefening minder gesubsidieerd is en dus minder toegankelijk. De term 'cultureel kapitaal' is volgens Vanherwegen en Lievens dus wellicht minder van toepassing bij actieve kunstbeoefening aangezien de mate van participatie minder sterk bepaald wordt door dergelijke sociale factoren.

7.3 Praktische obstakels: tijd en afstand

Behalve onderzoek naar factoren die cultuurparticipatie kunnen bevorderen, is er ook gekeken naar mogelijke drempels om deel te nemen aan

46 Ik zou liever spreken van 'productieve cultuurparticipatie' in plaats van 'actieve cultuurparticipatie' omdat het betekenis geven aan cultuur noodzakelijkerwijs altijd actief is. Wij reflecteren immers actief op datgene wat zich aan ons voordoet. Echter, aangezien de term 'actieve cultuurparticipatie' veel gebruikt wordt in het onderzoek en het veld, hanteer ik deze ook in dit stuk.

47 Vanherwegen, D., & Lievens, J. (2014). The Mechanisms Influencing Active Arts Participation: An Analysis of the Visual Arts, Music, and the Performing Arts.

culturele activiteiten. Kraaykamp, Van Gils en Ultee onderzochten het effect van tijd op deelname aan 'highbrow' kunst⁴⁸. Ook keken zij naar het effect van de partner op cultuurdeelname. De data van ruim 5000 mensen werden voor deze studie gebruikt. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het werk van de partner invloed heeft op iemands individuele cultuurparticipatie. Niet verrassend: stellen die beiden fulltime werken hebben minder tijd en besteden dus per persoon minder tijd aan culturele activiteiten dan stellen waar er parttime gewerkt wordt. Wat wel opvallend is, is dat deze drukbezette koppels niet minder *gezamenlijke* culturele activiteiten ondernemen. De auteurs opperen dat zij culturele participatie met z'n tweeën wellicht een prioriteit maken. Er is ook een verschil tussen mannen en vrouwen. Wanneer mannen parttime werken participeren ze meer in cultuur, maar voor vrouwen geldt dit niet. Wanneer mannen echter minder werken, gaan hun vrouwen wél ook meer deelnemen aan cultuur, terwijl dat andersom niet opgaat. De onderzoekers geven aan dat je dus mannen moet stimuleren om minder te gaan werken als je culturele participatie in een gezin wilt bevorderen!

Vermeersch en Groenez wilden weten wat het effect is van de afstand tot buitenschools cultuuraanbod op de mate van participatie van kinderen en jongeren in Vlaanderen⁴⁹. Een geografisch overzicht toont aan dat het cultuuraanbod van cursussen weliswaar niet evenredig verspreid is in Vlaanderen, maar dat de ruime meerderheid van de Vlamingen wel een cursus op loop- of fietsafstand heeft. Er blijkt wel een negatieve relatie tussen afstand en participatie te zijn, met name bij jonge kinderen. Andere factoren, zoals de sociaaleconomische status van de leerling spelen, spelen echter een grotere rol. Kinderen en jongeren met een lagere sociaaleconomische status wonen relatief vaker in grote steden, waar er een groter cultuuraanbod is, maar toch participeren ze minder dan andere leerlingen. Wanneer ze wel deelnemen, kiezen ze niet noodzakelijkerwijs voor die cursus die het dichtste bij is. Vermeersch en Groenez bevelen dan ook aan om geen speciaal te beleid te maken dat erop gericht is om voor deze groep de afstand tot buitenschools cultuuraanbod te verkleinen. Het onderzoek geeft wel enig bewijs voor de theorie dat kinderen en jongeren hun keuze voor een bepaalde discipline (dans of theater bijvoorbeeld) bepalen op basis van de afstand tot die cursus. Het kan er zelfs toe leiden dat voor sommige leerlingen de afstand tot buitenschools aanbod simpelweg te groot is. De auteurs pleiten voor meer onderzoek naar de invloed van de afstand tot cultureel aanbod op cultuurparticipatie van kinderen en jongeren. Dit kan ook meer helderheid geven over of de reistijd verkort of eerder de reiskosten door beleidsmaatregelen verlaagd zouden moeten worden.

48 Kraaykamp, G., Gils, W. van, & Ultee, W. (2008). Cultural Participation and Time Restrictions: Explaining the Frequency of Individual and Joint Cultural Visits.

49 Vermeersch, L., & Groenez, S. (2015). Young People in Out-of-School Arts Education: The Influence of the Proximity of the Provision on Their Participation Decision.

7.4 Cultuurparticipatie aan huis: televisiekijken en lezen

Soms hoef je het huis helemaal niet uit om te reflecteren op cultuur. Televisiekijken en lezen zijn immers ook manieren om je cultureel bewust-zijn aan te spreken. Verschillende onderzoekers hebben zich beziggehouden met factoren die ons televisiekijken en leesgedrag beïnvloeden. Kraaykamp, Van Eijck, Ultee en Van Rees onderzochten de rol die je partner speelt in je mediale voorkeuren⁵⁰. Zij geven aan dat verondersteld wordt dat, omdat deelname aan highbrow kunsten complexer is, de ouders en het opleidingsniveau een belangrijke rol spelen in de mate waarin je het prettig vindt om aan dergelijke kunstvormen deel te nemen. Echter, veel onderzoek naar het effect van cultuurparticipatie op status gaat over activiteiten buitenshuis, omdat deze duidelijk zichtbaar zijn en dus een bepaalde status kunnen geven. Het staat vaak wel goed als je je regelmatig in musea begeeft en af en toe nog een theatervoorstelling of klassiek concert meepakt. Maar de auteurs vinden dat ook bijvoorbeeld televisievoorkeuren gebruikt kunnen worden om aan te geven dat je bij een bepaalde sociale groep hoort, omdat deze voorkeuren regelmatig onderwerp van gesprek zijn en dus ook zichtbaar voor anderen. 'Goh, interessante analyse zag ik gister bij Zomergasten' klinkt toch anders dan 'Wie zou er toch doorgaan bij The Voice?' De onderzoekers keken naar het lezen van literaire en populaire boeken en het kijken naar televisie, en de rol van de partner in deze mediale voorkeuren. De resultaten lieten zien dat status van zowel jezelf als je partner de mediale voorkeuren beïnvloedt. Een hogere sociale status van jezelf of je partner leidt tot het lezen van meer literatuur. Mensen met een hogere sociale status kijken minder televisie, net als mensen die een partner hebben met een hoge sociale status. Het blijkt dat mensen hun lees- en televisiekijkgedrag aanpassen aan hun sociale omgeving. Vrouwen passen hun gedrag echter vaker aan de status van hun partner aan dan mannen.

In een later onderzoek keken Notten en Kraaykamp naar het effect dat de ouders hebben op het lezen en televisiekijken van hun kinderen en de mate van begeleiding hierbij⁵¹. De socio-economische achtergrond van de ouders bleek een grote rol te spelen bij de socialisering van deze media. Hogere economische status hing samen met het kijken van meer highbrow en minder lowbrow televisieprogramma's. Ook consumeerden oudere moeders meer highbrow media en minder lowbrow media dan jongere moeders. Kinderen die veel broers en zussen hebben worden vaak minder begeleid bij het lezen en televisiekijken. In gezinnen met ouders met een hogere socio-economische status lazen de kinderen meer en werden ze ook meer begeleid. Gescheiden ouders begeleidden de kinderen minder bij het televisiekijken, wat volgens de auteurs deze kinderen kwetsbaarder kan maken voor de schadelijke

effecten van televisie. Hoger opgeleide ouders keken juist weer vaker samen met hun kinderen, overigens niet alleen vanuit opvoedkundig oogpunt, maar ook omdat deze ouders de programma's zelf wel leuk vonden om te kijken!

Ook uit een zeer recent onderzoek komt de duidelijke invloed van de ouders op het lees- en kijkgedrag van kinderen naar voren. Notten, Kraaykamp en Konig laten opnieuw zien dat de socio-economische status van de ouders in hoge mate de mediavorkeuren van het kind bepaalt⁵². Vaak gebeurt dit indirect door de activiteiten van de ouders en het opleidingsniveau van het kind. Er is alleen een direct effect van socio-economische status op een voorkeur voor lowbrow televisie. Het blijkt dat het voorbeeld dat de ouders geven van blijvende invloed is op het opgroeiende kind. Ook blijkt dat begeleiding bij het lezen zowel highbrow als lowbrow lezen bevordert. Het begeleiden van televisiekijken beïnvloedt op zijn beurt voorkeuren voor highbrow televisieprogramma's. Nagel en Verboord hebben ingezoomd op de invloed van de familie op het lezen van fictie en concluderen dat zowel het lezen van de ouders als het opleidingsniveau een belangrijke rol speelt, zij het onafhankelijk van elkaar⁵³. Het blijkt dat met name het leesgedrag van de ouders een grote invloed heeft op het lezen van hun kinderen en dat deze invloed bovendien vrij stabiel blijft gedurende de levensloop. Er ontstaat niet meer verschil tussen adolescenten en jongvolwassenen in leesgedrag naarmate ze meer opleiding krijgen.

7.5 Nieuwe doelgroepen

Veel culturele instellingen voelen de druk om een nieuw publiek aan te spreken. Kraaykamp, Notten en Bekhuis geven aan dat er nog te weinig is gekeken naar migranten en hun kinderen en hun culturele participatie. Ze onderzochten het verschil in participatie in highbrow activiteiten tussen Nederlanders die in Nederland geboren en getogen zijn en Nederlanders van Turkse of Marokkaanse afkomst. Uit eerder onderzoek was al gebleken dat deze groepen het meest verschillen in culturele participatie⁵⁴. Uit deze studie blijkt dat allochtonen met een hogere opleiding meer participeren in hogere cultuur dan zij met minder opleiding, maar alsnog minder dan autochtonen. Het is dus waarschijnlijk dat de toename in opleidingsniveau van allochtonen zal leiden tot meer highbrow cultuurdeelname van deze groepen. Ook bleek dat hoe meer een allochtoon zich identificeerde met Nederland, hoe meer hij of zij participeerde in hogere cultuur. Ook degenen met hoogopgeleide, Nederlandse vrienden bezochten meer highbrow cultuur, wat wijst op een grote sociale factor in motivatie voor cultuurparticipatie.

50 Kraaykamp, G., Eijck, K. van, Ultee, W., & Rees, K. van. (2007). Status and Media Use in the Netherlands: Do Partners Affect Media Tastes?

51 Notten, N., & Kraaykamp, G. (2009). Parents and the Media: A Study of Social Differentiation in Parental Media Socialization.

52 Notten, N., Kraaykamp, G., & Konig, R.P. (2012). Family Media Matters: Unraveling the Intergenerational Transmission of Reading and Television Tastes.

53 Nagel, I., & Verboord, M. (2012). Reading Behaviour from Adolescence to Early Adulthood: A Panel Study of the Impact of Family and Education on Reading Fiction Books.

54 Kraaykamp, G., Notten, N., & Bekhuis, H. (2015). Highbrow Cultural Participation of Turks and Moroccans in the Netherlands: Testing an Identification and Social Network Explanation.

Een andere, veel besproken groep die wellicht in de toekomst de musea of theaters bezoekt, zijn de middelbare scholieren. Het vak CKV1 introduceert verschillende vormen van cultuur bij jongeren en dit zou kunnen leiden tot de vorming van een heel nieuw publiek. Damen, Nagel en Haanstra keken naar de kortetermijneffecten van het vak op culturele participatie⁵⁵. Ze onderzochten de frequentie van de bezoeken, maar ook de complexiteit van dat wat de jongeren bezochten (dit werd gezien als de 'kwaliteit' van de activiteit). In 1998, 2000 en 2001 werden er data verzameld. Leerlingen van havo en vwo die CKV volgden, namen meer deel aan 'hogere' cultuur dan hun leeftijdsgenoten zonder CKV. Ook aan 'populaire' cultuur werd meer deelgenomen, alhoewel het effect iets minder was. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe minder participatie in populaire cultuur en hoe meer in hogere cultuur. In lijn met al diverse eerder besproken onderzoeken blijkt ook nu weer dat de culturele participatie van de ouders een grote rol speelt. Er zijn geen significante effecten te meten op de complexiteit van de activiteit. Ook blijkt dat er nauwelijks effect is van CKV op leerlingen van vmbo of gymnasium. Dat kan komen omdat CKV pas net geïntroduceerd was bij het vmbo ten tijde van de dataverzameling en dat gymnasiumleerlingen niet CKV maar KCV volgen.

Nagel, Damen en Haanstra keken in een ander onderzoek ook naar de meer langetermijneffecten van CKV1 op culturele participatie⁵⁶. Ze onderzochten leerlingen van tussen de 14 en 17 jaar en verzamelden twee, vier en zes jaar later aanvullende data. De onderzoekers waren benieuwd of het vak had geleid tot meer culturele participatie en een positievere houding ten opzichte van kunst, en wat het effect is van de culturele socialisatie van de ouders. De data lieten zien dat CKV1 geen effect had op de culturele participatie van leerlingen, ongeacht hoe cultureel actief hun ouders zijn. Ook was er geen effect meetbaar op de houding ten opzichte van kunst⁵⁷. De jongeren participeren wel meer tijdens de jaren dat ze het vak volgden, maar dit heeft dus geen blijvend effect. De auteurs concluderen dat kunstonderwijs niet helpt om het verschil in opvattingen over of deelname aan de kunst tussen sociale groepen te verkleinen. Het zou wel zo kunnen zijn dat het langer duurt voordat effecten zichtbaar zijn. Ook mogen de jongeren vaak zelf de

55 Damen, M-L., Nagel, I., & Haanstra, F. (2010). Short-Term Effects of Compulsory Multidisciplinary Secondary School Arts Education on Cultural Participation in the Netherlands.

56 Nagel, I., Damen, M-L., & Haanstra, F. (2010). The Arts Course CKV1 and Cultural Participation in the Netherlands.

57 Dieleman is kritisch over de gebruikte onderzoeksmethode. Volgens hem wordt CKV op zoveel verschillende manieren ingevuld, dat je niet zomaar kunt spreken over het effect van CKV op bijvoorbeeld de houding van leerlingen. Bovendien vindt hij de veronderstelling dat alleen het 'toevoegen' van culturele activiteiten genoeg is om van leerlingen cultuurliefhebbers te maken een verkeerde en pleit hij voor meer aandacht voor activiteiten die een uitdagende esthetische ervaring bieden (Dieleman, C. (2014). Promoting the Aesthetic Experience: The Rise of Receptive Arts Education in the Netherlands).

activiteiten kiezen, waardoor ze wellicht binnen hun comfortzone blijven. Het zou volgens de onderzoekers goed kunnen zijn als CKV1 eerder aangeboden zou worden.

7.6 Sociale en maatschappelijke doelen

Waarom doen we eigenlijk al die moeite om mensen in aanraking te brengen met cultuur? Er zijn verschillende opvattingen over de positieve werking van de kunsten op tal van domeinen. Maar er is nog weinig hard bewijs voor. Van Eijck en Lievens keken naar de relatie tussen verschillende smaakpatronen en sociale integratie⁵⁸. Zij maakten een onderscheid tussen typen cultuuromnivoren (op basis van combinaties van voorkeuren voor pop-, volks- of highbrow cultuur) en houdingen ten aanzien van sociale integratie. Het bleek dat iemands specifieke voorkeuren meer zeiden over zijn of haar houding ten opzichte van sociale integratie dan de reikwijdte van iemands culturele smaak alleen. Over het algemeen storen culturele omnivoren zich niet snel aan anderen, maar ze zijn ook geen voorlopers die afwijkende opvattingen uitdragen en vinden het wel degelijk belangrijk wat anderen van hen vinden. In dit onderzoek is alleen gekeken naar muziekvoorkeuren en het bleek dat iedereen die op dit gebied cultureel actief was, minder vaak vond dat je vooral aan jezelf moet denken in vergelijking tot mensen die niet participeerden. Een uitzondering hierop vormden degenen die alleen van popmuziek hielden. Van Eijck en Lievens bevelen aan om in onderzoek dit soort combinaties van voorkeuren mee te nemen omdat ze meer inzicht geven in verschillende voorkeuren dan alleen onderscheid tussen highbrow en lowbrow of omnivoor en univoor.

Cultuurparticipatie wordt door beleidsmakers soms ook bewust gericht op mensen met minder financiële middelen. Vermeersch en Vandenbroucke onderzochten hoe en waarom de Belgische overheid dit soort sociaal-culturele activiteiten eigenlijk stimuleert bij deze groep⁵⁹. Uit onderzoek is al eerder naar voren gekomen dat opleidingsniveau en inkomen een rol spelen in het wel of niet participeren in bijvoorbeeld cultuur, maar ook andere factoren spelen een rol. Zo kunnen er *situationele* bezwaren zijn, zoals een gebrek aan geld en middelen, maar ook kan er sprake zijn van een gebrek aan *informatie*, bijvoorbeeld over wat er waar te doen is. Daarnaast kunnen er *psychologische* factoren een rol spelen, zoals dat mensen zich ongemakkelijk voelen of niet weten hoe ze zich moeten gedragen. Ten slotte zijn er *institutionele* obstakels, bijvoorbeeld als het gebouw waar de activiteit is niet uitnodigend is, of zich in een onbekend deel van de stad bevindt.

58 Eijck, K. van, & Lievens, J. (2008). Cultural Omnivorousness as a Combination of Highbrow, Pop, and Folk Elements: The Relation Between Taste Patterns and Attitudes Concerning Social Integration.

59 Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Is Social, Cultural and Recreational Participation a Luxury for People Living in Poverty? An Analysis of Policy Intentions and Measures.

Ondanks het feit dat er meer aandacht is gekomen voor cultuurparticipatie in EU-landen, vinden Vermeersch en Vandenbroucke dat het recht op sociaal-culturele participatie op internationaal niveau nog slecht ontwikkeld is. In België blijkt dat deelname aan sociale en culturele activiteiten enerzijds wordt gezien als een recht dat voor iedereen toegankelijk zou moeten zijn en anderzijds ook wordt ingezet als middel om iemand een duwtje in de 'juiste' richting te geven. Het valt de auteurs op dat 'participatie' nog weinig helder gedefinieerd wordt door beleidsmakers en dat niet duidelijk is wat voor soort deelname nu eigenlijk gewenst is. Het moet volgens hen duidelijk gemaakt worden wat er precies mee bedoeld wordt en welke doelen je ermee wilt bereiken als je participatie zou willen inzetten om armoede te bestrijden of sociale integratie te bevorderen.

Nabeschouwingen

Reflectie op cultuur vraagt oefening, scholing en ontwikkeling. Het is niet altijd makkelijk om cultuur te duiden of er betekenis aan te kunnen geven. Dat geldt zeker voor kunst. Kunst kan ontregelen en haalt ons vaak bewust uit onze comfortzone, juist omdat hij een weergave is van ons leven, dat ook dynamisch en soms ingewikkeld is⁶⁰. Het is dus niet verwonderlijk dat men zich afvraagt hoe we dat cultuuronderwijs nu precies vorm zouden moeten geven, welke didactiek effectief is en wat er eigenlijk thuishoort in het curriculum. Ook culturele instellingen zijn plaatsen waar betekenis wordt gegeven aan cultuur en ook hier geldt dat cultuur niet altijd laagdrempelig of eenvoudig te begrijpen is. Uit de hierboven besproken onderzoeken komt een breed scala aan inzichten naar boven die raken aan deze vragen. Ik vond het opvallend dat veel onderzoeken zich sterk richten op één discipline, zonder dat de onderzochte processen breder werden getrokken naar andere domeinen. Immers, cultureel bewustzijn kan zich uiten in een brede waaier aan activiteiten en media. Het zou interessant kunnen zijn om te kijken in hoeverre het soort reflectie dat bijvoorbeeld bij erfgoed aangesproken wordt, vergelijkbaar is met de processen die plaatsvinden in de beeldende vakken. Helemaal wanneer de leerling en zijn of haar manier van reflecteren centraal staan in een onderzoek is het wellicht waardevol om te zien in hoeverre het hier gaat om domeinspecifieke of meer algemene vormen van cognitie, en verbindingen te leggen tussen de culturele vakken. Dit kan kennisuitwisseling tussen disciplines bevorderen, waardoor uiteindelijk meer vakoverstijgend wordt gewerkt. Er is namelijk nog veel te ontdekken over de waarde en werking van cultuuronderwijs en wellicht kunnen de onderzoeken op dit terrein elkaar nog wel meer versterken.

Belangrijk is dat de onderzoeken opnieuw duidelijk laten zien dat wij geen *tabula rasa* zijn, geen onbeschreven blad. Ieder van ons neemt zijn of

haar eigen referentiekader mee en gebruikt dit om cultuur te begrijpen en eraan deel te nemen. Dit geldt ook voor de leerling in de klas. Verschillende studies laten zien dat er soms een discrepantie is tussen dat wat wij volwassenen, leerkrachten, vakleerkrachten en beleidsmakers belangrijk vinden, en dat wat past bij de wereld van het kind of de adolescent. Dit betekent niet meteen dat je je daar helemaal naar zou moeten voegen, maar het biedt wel aanknopingspunten voor een kritische reflectie op datgene wat wij aanbieden binnen cultuuronderwijs en in hoeverre dit aanbod daadwerkelijk betekenisvol is voor de leerling. Hetzelfde geldt voor volwassenen.

Er is veel onderzoek naar factoren die cultuurparticipatie bevorderen. Het blijkt dat het voorbeeld van de ouders verregaande en langdurige effecten heeft op de mate en wijze van cultuurdeelname van hun kinderen. Dit is een interessant gegeven en geeft, net als diverse onderzoeken naar bijvoorbeeld de rol van de partner in cultuurparticipatie, maar weer eens aan hoe belangrijk de sociale context is voor ons denken en handelen. Net zoals wij ons eigen referentiekader en onze eigen ontwikkeling hebben, leven wij, gelukkig, niet in een sociaal vacuüm. Verschillende onderzoekers benadrukken dat ook de referentiekaders en leerprocessen van de volwassen cultuurparticipatie serieus moeten worden genomen, en dat daar nog veel over te leren is. Wat ik miste in veel onderzoeken naar cultuurparticipatie was meer theorie vanuit de cultuurwetenschappelijke hoek. Soms vroeg ik me af of we wel daadwerkelijk meten wat we willen weten over cultuurdeelname. Hebben we helder in beeld welke processen er komen kijken bij cultuurparticipatie en hoe we die zouden kunnen evalueren? Kennis vanuit bijvoorbeeld de kunsthistorische, filosofische en cultuurwetenschappelijke hoek is daarbij, wat mij betreft, erg relevant om het onderwerp van studie beter te kunnen begrijpen.

Gek genoeg ben ik maar weinig onderzoek tegengekomen waarbij de professionalisering van leerkrachten of andere spelers in het cultuureducatieve veld echt onderzocht of geïntegreerd wordt. Juist vanuit mijn eigen onderzoek weet ik hoe belangrijk het is om het veld te voeden met kennis en hoe deze input gewaardeerd wordt, maar ook dat dit niet altijd zonder slag of stoot gaat. Het is daarom opvallend dat er weinig studies lijken te zijn gedaan naar hoe we leraren cultuuronderwijs kunnen helpen bij hun professionaliseringsproces, welke inhoudelijke kennis nu echt relevant is en welke interventies daarvoor nodig zijn.

Tot slot is mij opgevallen dat er diverse wetenschappers zijn die opperen dat kunstonderwijs wellicht beter thuis is in de 'marges' van de school, waar er minder regels en structuur zijn en leerlingen en leraren op gelijke voet van elkaar kunnen leren. Ook opperen enkele van de besproken onderzoekers het gebruik van nieuwe didactische vormen en middelen, zoals (nieuwe) technologieën, in het cultuuronderwijs. Ik denk dat het belangrijk is om, als we begrippen als 'creativiteit' en 'reflectie' omarmen binnen de culturele sectoren, we duidelijk moeten maken om wat voor soort processen het nu

60 Zie ook het onderzoek van Heusden, B. van. (2007). *Semiosis, Art, and Literature*.

eigenlijk gaat, hoe de culturele disciplines zich hiertoe verhouden en wat we in de loop van de tijd al te weten zijn gekomen over didactische methodes die juist deze vermogens stimuleren, welke leeromgeving hierbij past en wat we ermee hopen te bereiken. Op sommige terreinen is al veel kennis, terwijl op andere vlakken, zoals het meten of evalueren van effecten van cultureel bewustzijn, er nog het nodige te onderzoeken valt. Juist een echte, inhoudelijke uitwisseling op basis van kennis en onderzoek in plaats van visies en ideeën en een theoretische verbinding tussen disciplines kan de wetenschap een aantrekkelijke bondgenoot maken van het culturele veld.

Theisje van Dorsten werkte na haar studie in Maastricht, Jyväskylä (Finland) en Norwich (Engeland) aan de Universiteit van Maastricht en het University College Maastricht in diverse culturele- en schrijfvaardigheidsvakken. In 2009 vertrok zij naar Groningen waar zij promotieonderzoek deed naar cultuuronderwijs in het project 'Cultuur in de Spiegel' (2009-2015) van de Rijksuniversiteit Groningen. Zij voerde literatuuronderzoek uit naar culturele cognitie, de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen van 4 tot 10 jaar, en deed empirisch onderzoek op basisscholen in Groningen en Rotterdam. In 2015 is zij op deze onderwerpen gepromoveerd. In 2016 is zij gestart als zelfstandig onderzoeker om zo haar kennis en ervaring op het gebied van cultuuronderwijs verder in te kunnen zetten en uit te kunnen breiden.

Bibliografie

Backer, F. de, Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53-66.

Backer, F. de, Peeters, J., Buffel, T., Kindekens, A., Reina, V. R., Elias, W., & Lombaerts, K. (2014). An Integrative Approach for Visual Arts Mediation in Museums. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143(3), 743-749.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2012). 'That's in the Time of the Romans!' Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145.

Damen, M-L., Nagel, I., & Haanstra, F. (2010). Short-Term Effects of Compulsory Multidisciplinary Secondary School Arts Education on Cultural Participation in the Netherlands. *Studies in Art Education*, 51(2), 147-161.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

Dieleman, C. (2014). Promoting the Aesthetic Experience: The Rise of Receptive Arts Education in the Netherlands. *Studies in Art Education*, 55(2), 94-103.

Dool, J. van den. (2016). Blended Modes of Music Learning: Shaping Intermusicality in Kathmandu. *Asian Music*, 47(2), 84-113.

Eijck, K. van. (2012). The Impact of Religious Identity and Social Orientations on Visual Arts Appreciation. *European Sociological Review*, 28(3), 394-407.

Eijck, K. van, & Lievens, J. (2008). Cultural Omnivorousness as a Combination of Highbrow, Pop, and Folk Elements: The Relation Between Taste Patterns and Attitudes Concerning Social Integration. *Poetics*, 36(2-3), 217-242.

Gielen, P. (2013). Artistic Praxis and the Neoliberalization of the Educational Space. *Journal of Aesthetic Education*, 47(1), 58-71.

Grever, M., Bruijn, P. de, & Boxtel, C. van. (2012). Negotiating Historical Distance or How to Deal with the Past as a Foreign Country in Heritage Education. *Paedagogica Historica*, 1-15.

Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Identity and School History: The Perspective of Young People from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 76-94.

Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011). High School Students' Views on History. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den. (2013). The Effect of Observational Learning on Students' Performance, Processes, and Motivation in Two Creative Domains. *The British Journal of Educational Psychology*, 83, 3-28.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den. (2013). Learning to Be Creative. The Effects of Observational Learning on Students' Design Products and Processes. *Learning and Instruction*, 28(3), 35-47.

Groot-Reuvekamp, M. J. de, Boxtel, C. van, Ros, A., & Harnett, P. (2014). The Understanding of Historical Time in the Primary History Curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.

- Haanstra, F. (2010). Self-Initiated Art Work and School Art. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 271-282.
- Haanstra, F., Damen, M-L., & Hoorn, M. van. (2011). The U-Shaped Curve in the Low Countries: A Replication Study. *Visual Arts Research*, 37(1), 16-29.
- Haanstra, F., Strien, E. van, & Wagenaar, H. (2008). Teachers' and Students' Perceptions of Good Art Lessons and Good Art Teaching. *International Journal of Education Through Art*, 4(1), 45-55.
- Heusden, B. van. (2007). Semiosis, Art, and Literature. *Semiotica*, 2007(165), 133-147.
- Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357.
- Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2015). Altermodern Art Education: Theory and Practice. *International Journal of Education Through Art*, 11(2), 213-228.
- Hogenes, M., Oers, B. van, Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The Effects of Music Composition as a Classroom Activity on Engagement in Music Education and Academic and Music Achievement: A Quasi-Experimental Study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32-48.
- Huijgen, T., Boxtel, C. van, Grift, W. van de, & Holthuis, P. (2014). Testing Elementary and Secondary School Students' Ability to Perform Historical Perspective Taking: The Constructing of Valid and Reliable Measure Instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 653-672.
- Kamp, M-T. van de, Admiraal, W., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2015). Enhancing Divergent Thinking in Visual Arts Education: Effects of Explicit Instruction of Meta-Cognition. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 47-58.
- Kindekens, A., Reina, V. R., De Backer, F., Peeters, J., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). Enhancing Student Wellbeing in Secondary Education by Combining Self-regulated Learning and Arts Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1982-1987.
- Kraaykamp, G., & Eijck, K. van. (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89(1), 209-231.
- Kraaykamp, G., Notten, N., & Bekhuis, H. (2015). Highbrow Cultural Participation of Turks and Moroccans in the Netherlands: Testing an Identification and Social Network Explanation. *Cultural Trends*, 24(4), 286-298.
- Kraaykamp, G., Eijck, K. van, Ultee, W., & Rees, K. van. (2007). Status and Media Use in the Netherlands: Do Partners Affect Media Tastes? *Poetics*, 35(2-3), 132-151.
- Kraaykamp, G., Gils, W. van, & Ultee, W. (2008). Cultural Participation and Time Restrictions: Explaining the Frequency of Individual and Joint Cultural Visits. *Poetics*, 36(4), 316-332.
- Kupers, E., Dijk, M. van, & Geert, P. van. (2015). Within-teacher Differences in One-to-one Teacher-Student Interactions in Instrumental Music Lessons. *Learning and Individual Differences*, 37, 283-289.
- Leijen, A., Admiraal, W. F., Wildschut, L., & Simons, P. R-J. (2008). Pedagogy before Technology: What Should an ICT Intervention Facilitate in Practical Dance Classes? *Teaching in Higher Education*, 13(2), 219-231.
- Leijen, A., Admiraal, W., Wildschut, L., & Simons, P. R-J. (2008). Students' Perspectives on E-Learning and the Use of a Virtual Learning Environment in Dance Education. *Research in Dance Education*, 9(2), 147-162.
- Leijen, A., Lam, I., Wildschut, L., & Simons, P. R-J. (2009). Difficulties Teachers Report about Students' Reflection: Lessons Learned from Dance Education. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 315-326.
- Leijen, A., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R-J., & Admiraal, W. (2009). Streaming Video to Enhance Students' Reflection in Dance Education. *Computers & Education*, 52(1), 169-176.
- Leijen, A., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to Determine the Quality of Students' Reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217.
- Moer, E. van, De Mette, T., & Elias, W. (2008). From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-Based Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 43-52.
- Nagel, I. (2010). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541-556.
- Nagel, I., & Verboord, M. (2012). Reading Behaviour from Adolescence to Early Adulthood: A Panel Study of the Impact of Family and Education on Reading Fiction Books. *Acta Sociologica*, 55(4), 351-365.
- Nagel, I., Damen, M-L., & Haanstra, F. (2010). The Arts Course KKV1 and Cultural Participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365-385.
- Nijs, L., & Leman, M. (2014). Interactive Technologies in the Instrumental Music Classroom: A Longitudinal Study with the Music Paint Machine. *Computers & Education*, 73, 40-59.
- Nijs, L., Coussement, P., Moens, B., Amelinck, D., Lesaffre, M., & Leman, M. (2012). Interacting With the Music Paint Machine: Relating the Constructs of Flow Experience and Presence. *Interacting With Computers*, 24(4), 237-250.
- Notten, N., & Kraaykamp, G. (2009). Parents and the Media: A Study of Social Differentiation in Parental Media Socialization. *Poetics*, 37(3), 185-200.
- Notten, N., Kraaykamp, G., & Konig, R. P. (2012). Family Media Matters: Unraveling the Intergenerational Transmission of Reading and Television Tastes. *Sociological Perspectives*, 55(4), 683-706.
- Notten, N., Lancee, B., Werfhorst, H. G. van de, & Ganzeboom, H. B. G. (2015). Educational Stratification in Cultural Participation: Cognitive Competence or Status Motivation? *Journal of Cultural Economics*, 39(2), 177-203.
- Savenije, G. M., Boxtel, C. van, & Grever, M. (2014). Learning About Sensitive History: 'Heritage' of Slavery as a Resource. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 516-547.
- Savenije, G., Boxtel, C. van, & Grever, M. (2014). Sensitive 'Heritage' of Slavery in a Multicultural Classroom: Pupils' Ideas Regarding Significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127-148.
- Slootmaeckers, K., & Lievens, J. (2014). Cultural Capital and Attitudes Toward Homosexuals: Exploring the Relation Between Lifestyles and Homonegativity. *Journal of Homosexuality*, 61(7), 962-979.
- Smilde, R. (2016). Biography, Identity, Improvisation, Sound: Intersections of Personal and Social Identity through Improvisation. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 308-324.

Vandermeersche, G., Soetaert, R., & Rutten, K. (2013). 'Shall I Tell You What Is Wrong with Hector as a Teacher?': The History Boys, Stereotypes of Popular and High Culture, and Teacher Education. *The Journal of Popular Film and Television*, 41(2), 88-97.

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.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Is Social, Cultural and Recreational Participation a Luxury for People Living in Poverty? An Analysis of Policy Intentions and Measures. *Journal of Social Intervention*, 23(1), 53-71.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Schools and Cultural Organisations Natural Partners in Art and Cultural Education (ACE)? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1032-1039.

Vermeersch, L., & Groenez, S. (2015). Young People in Out-of-School Arts Education: The Influence of the Proximity of the Provision on Their Participation Decision. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 63-77.

Vuyk, K., Poelman, L., Cerovecki, I., & Erven, E. van. (2010). 'To Be Dutch or Not to Be Turkish, That is the Question', or; How to Measure the Reception of a Community-based Play about Living Between Cultures. *Research in Drama Education*, 15(3), 339-359.

Overzicht promotie- onderzoeken 2006-2016

Vera Meewis, Petra Faber, Laura Stoove, Heidi Heinonen, Leontine Herschoe (LKCA)

Dit is een overzicht van 35 promotieonderzoeken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie, geschreven door Nederlandse onderzoekers in de periode 2006-2016.¹

¹ Niet opgenomen zijn promoties op het gebied van kunstbeschouwing, professionele kunst of erfgoed, marketing en publieksbereik, creatieve therapie, lezen en algemene geletterdheid. Wel opgenomen zijn promoties naar erfgoed als onderdeel van geschiedenisonderwijs.

1. Thuur Caris (2016)

The art of interruption. Concepts of art as a cooperative citizen practice driving cultural innovation and social change. Rijksuniversiteit Groningen.

Caris bestudeerde drie casussen van kunstbeoefenaars – zowel amateurs als professionals – die een informeel lerende en onderzoekende gemeenschap vormden rondom een coöperatieve, experimentele en zichzelf ontplooiende kunstpraktijk. In deze veelal verborgen gemeenschappen wordt door creatieve samenwerking de lokale culturele productie ontwikkeld en vernieuwd. Verder dragen deze gemeenschappen bij aan een bredere ontwikkeling van maatschappelijke trends en innovaties. Het leren dat plaatsvindt in deze Creatieve Burger Gemeenschappen is het resultaat van een intersubjectieve samenwerking in plaats van een leraar-leerling verhouding. Het openbaar bestuur zou kunst volgens Caris moeten beschouwen als een arena van actief burgerschap dat de samenleving helpt ontwikkelen en bestendigen.

2. Gertrud Cornelissen (2016)

Maar als je erover nadenkt.... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van het basisonderwijs. Vrije Universiteit Amsterdam.

Cornelissen onderzocht het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij kinderen in de groepen 7 en 8 van de basisschool. Gedurende een jaar gingen leerlingen aan de slag met literatuur via een speciaal ontwikkeld programma. Praten over boeken blijkt een waardevolle toevoeging aan het curriculum. Door over boeken te praten leerden kinderen hun gedachten te ordenen en over te brengen. Leerlingen maakten een groei door in literaire competentie. Ze gingen meer en meer gevarieerde vragen stellen, en luisterden en reageerden op elkaar. Vooral op het gebied van het beargumenteerd formuleren van belevingen en interpretaties ging de literaire competentie vooruit.

3. Bart van Rosmalen (2016)

Muzische professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen. Universiteit voor Humanistiek.

Van Rosmalen ontwikkelde een artistiek of muzisch perspectief op professioneel handelen. In de mythe bezingen de muzen de heldendaden van de goden door er een opvoering van te maken, door te vertellen, te spelen en te delen. Hun werk overstijgt het individu en scheidt gemeenschappelijke verbanden. Gedurende de opvoering vallen normale scheidlijnen, regels, restricties en machtsverhoudingen weg. Van Rosmalen laat zien hoe het muzische perspectief professionele eigenzinnigheid, gedeelde waarden en plezier in het werk aanwakkert en een tegenkracht is in de dagelijkse praktijk. Hij geeft aanwijzingen voor het ontwerpen en vormgeven van muzische werkprocessen.

4. Dos Elshout (2016)

De moderne museumwereld in Nederland. Sociale dynamiek in beleid, erfgoed, markt, wetenschap en media. Universiteit van Amsterdam.

Elshout onderzocht hoe de Nederlandse museumwereld zich sinds de Tweede Wereldoorlog heeft ontwikkeld in samenhang met ontwikkelingen in beleid, erfgoed, markt, wetenschap en media. Hij schreef een biografie van toonaangevende personen in de Nederlandse museumwereld. Aan bod komt onder andere de controverse tussen wetenschappelijk verantwoord verzamelen en conserveren en het begeleiden van publiek. Subsidie is niet meer vanzelfsprekend, daar worden voorwaarden van publieksbereik aan verbonden. Door verzakelijking komt de promotie van het product ('heritage experience') centraal te staan. De vraag is hoe ver verzakelijking kan gaan zonder de waarde van de inhoud aan te tasten.

5. Maike Kooijmans (2016)

Talent van de straat: Jongerenwerk als preventiestrategie. Universiteit van Amsterdam.

Kooijmans onderzocht op welke wijze artistieke en sportieve talentprojecten preventief werken bij jongens met een verhoogd risico op crimineel gedrag. Ze bestudeerde twee Brabantse praktijken, het voetbalproject Doelbewust en de artistieke talentprojecten van R-Newt, door middel van participerende observaties, interviews met jongerenwerkers en jongeren, en het monitoren van gedrags- en talentontwikkeling. Jongerenwerk gericht op talentontwikkeling kan jeugdcriminaliteit helpen voorkomen. Maar dit geldt alleen voor jongeren die nog geen delicten plegen. Bij jongeren die al op het criminele pad zijn hebben de programma's weinig effect. Bovendien is per jongere een andere benadering nodig om succesvol te zijn.

6. Melissa Bremmer (2015)

What the body knows about teaching music. The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective. University of Exeter.

Bremmer onderzocht de vakdidactische kennis van vakleerkrachten muziek vanuit een *embodied cognition* perspectief. Ze bestudeerde zes vakleerkrachten die onderwijs in ritmische vaardigheden gaven aan groep 1 en 2 van de basisschool. Muziek is een bijzonder vak omdat een leerkracht continu feedback krijgt van alle kinderen in de klas. Het lichaam van een vakleerkracht blijkt dan heel belangrijk. Vakleerkrachten muziek doen ritmische vaardigheden voor, gebruiken verschillende ritmische gebaren, en zetten hun lichaam – zonder tussenkomst van taal – in als beoordelings- en feedbackinstrument.

Via lichaam en zintuigen faciliteren vakleerkrachten het leerproces. De non-verbale instructie hielp de kleuters om hun aandacht te richten op ritmische aspecten.

7. Emiel Heijnen (2015)

Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education. Radboud Universiteit Nijmegen.

Heijnen ontwikkelde een didactisch model dat docenten richtlijnen biedt voor het ontwerpen van kunstonderwijs dat ingaat op actuele kunst, populaire cultuur en maatschappelijke thema's. Het model is een uitbreiding van de uitgangspunten van authentieke kunsteducatie, een sociaal-constructivistisch leerconcept dat streeft naar een dynamisch curriculum dat aansluit bij de ontwikkelingen in de wereld buiten de school. Een groep docenten ontwierp lessenseries met het model. Deze werden uitgevoerd en geëvalueerd op 15 scholen, variërend van vmbo tot hbo. De lessen zetten – ook minder in kunst geïnteresseerde – leerlingen aan tot dialoog, kritisch denken en maatschappelijk geëngageerde kunstproductie.

8. Harry Havekes (2015)

Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom. Radboud Universiteit Nijmegen.

Havekes onderzocht het proces van historisch leren denken in het voortgezet geschiedenisonderwijs. Hij beschrijft zowel het leerproces van de leerlingen, als de strategieën van docenten. Op basis van theorie formuleert hij drie ontwerpprincipes die eraan moeten bijdragen dat leerlingen betere, meer onderbouwde gesprekken met elkaar voeren over de historische context. Hij laat zien dat docenten historisch denken wel verbreden (feitenkennis) en verdiepen (vaardigheden), maar zelden versterken. Meestal bespreken en evalueren docenten de kwaliteit van de antwoorden niet. Het blijkt lastig om leerlingen uit te dagen tot historisch denken, en feitelijke kennis en gebruik van die kennis te integreren.

9. Theisje van Dorsten (2015)

Mirrors in the Making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10). Rijksuniversiteit Groningen.

Van Dorsten toetst in haar onderzoek de interdisciplinaire theorie van 'Cultuur in de Spiegel' aan de praktijk op vier basisscholen. Volgens de theorie leent cultuuronderwijs zich bij uitstek voor reflectie op jezelf, anderen, je eigen cultuur of die van anderen. Deze promotie geeft inzicht in hoe cultuuronderwijs kan aansluiten bij de cognitieve ontwikkeling van kinderen in de leeftijdsgroep 4-10 jaar. Jonge kinderen hebben een sterke zelfverbeelding.

Denken met en in voorwerpen past bij hun concrete manier van reflectie. Rond een jaar of 7 wordt het denken conceptueler. De 12 deelnemende leerkrachten bleken in staat met het theoretisch kader en hulpmiddelen onderwijs te ontwerpen dat past bij hun leerlingen.

10. Hanka Otte (2015)

Binden of overbruggen. Over de relatie tussen kunst, cultuurbeleid en sociale cohesie. Rijksuniversiteit Groningen.

Otte onderzocht hoe kunstparticipatie en sociale cohesie zich tot elkaar verhouden en wat de effecten van participatiebeleid zijn op sociale samenhang. Zij bestudeerde kunstprojecten in de provincie Drenthe. De provincie heeft te maken met krimp en probeert leefbaarheid en sociale samenhang te bevorderen met het stimuleren van culturele activiteiten. Otte concludeert dat alleen 'uitdagende' kunst en cultuur de drempels tussen mensen verlaagt. Samen muziek of theater maken op een gangbare manier versterkt vooral de bestaande banden. Passieve cultuurdeelname, bijvoorbeeld naar een theatervoorstelling of een museum gaan, is een betere voorwaarde voor overbruggend sociaal gedrag.

11. Geerte Savenije (2014)

Sensitive history under negotiation: Pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Savenije volgde een erfgoedproject op school en in een museum. Onderwerpen waren de slavernij en de Tweede Wereldoorlog. Ze keek naar de beeldvorming en betekenisgeving van de leerlingen over deze geschiedenissen. Erfgoedprojecten bleken de beelden die leerlingen van het verleden hebben concreter te maken. Leerlingen leefden zich meer in in mensen uit het verleden. Maar ze hadden hierbij nauwelijks aandacht voor de historische context. Bij de erfgoedprojecten werd niet de mogelijkheid besproken om het verleden níét belangrijk te vinden. En dat is een perspectief dat voor veel leerlingen wel interessant was, omdat ze er niet altijd persoonlijk belang aan hechtten dat het erfgoed bewaard bleef.

12. Pieter de Bruijn (2014)

Bridges to the past. Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources. Erasmus Universiteit Rotterdam.

De Bruijn analyseerde de educatieve materialen, activiteiten en museumpresentaties van 15 erfgoedinstellingen in Engeland en Nederland. Hij bestudeerde welke strategieën musea, archieven en herinneringscentra gebruiken

om het verleden nabij te brengen en verschillende vormen van betrokkenheid te stimuleren. Daarnaast keek hij in hoeverre recht gedaan werd aan meerdere perspectieven. Het resultaat is een analysekader dat inzicht biedt in het effect van verschillende narratieve structuren op de ervaring van nabijheid of afstand tot het verleden en de verschillende manieren waarop het verleden met het heden kan worden verbonden. Erfgoededucatie verrijkt het geschiedenisonderwijs als het meer biedt dan een gekleurde ervaring van het verleden.

13. Elisa Kupers (2014)

Socially situated learning in individual music lessons. Rijksuniversiteit Groningen.

Kupers onderzocht hoe een muziekdocent individuele leerlingen het beste kan ondersteunen bij het aanleren van nieuwe vaardigheden. Ze volgde acht viool- en cellodocenten en 38 beginnende leerlingen. Het onderzoek geeft inzicht in de interactie tussen leerling en docent. Een belangrijk mechanisme bij muzikale vaardigheden leren is 'scaffolding'. Als een docent steeds een stapje vooruitloopt op wat de leerling al kan, helpt dat bij het leren van muzikale vaardigheden. Ook kan de docent het gevoel van autonomie, en daarmee de motivatie, ondersteunen. Muziekdocenten blijken soms te weinig aandacht te hebben voor de autonomie van hun leerlingen.

14. Marcel van den Haak (2014)

Disputing about taste. Practices and perceptions of cultural hierarchy in the Netherlands. Universiteit van Amsterdam.

Van den Haak onderzocht hoe Nederlanders culturele hiërarchie waarnemen en hoe ze de begrippen hoge en lage cultuur definiëren en classificeren. Hoe spreken mensen over de smaak van anderen? Hij hield diepte-interviews met een steekproef van negentig personen over hun smaak in muziek, film, theater en beeldende kunst. Ook liet hij mensen dertig zangers, bands en componisten rangschikken. Het blijkt dat veel mensen neerkijken op de smaak van anderen, maar zich hier ongemakkelijk bij voelen. De deelnemers zagen duidelijke verschillen tussen 'hoge cultuur' en 'lage cultuur', maar waren het niet eens met een dergelijk onderscheid.

15. Evert Bisschop Boele (2013)

Musicking in Groningen, towards a grounded theory of the uses and functions of music in a modern Western society. Georg-August-Universität Göttingen.

Bisschop Boele onderzocht gebruik en functies van muziek in het alledaagse leven in een etnomusicologische studie. Dertig Groningers zijn geïnterviewd

over hun muzikale biografie. De geïnterviewden verschilden in achtergrond, leeftijd, opleidingsniveau en muzieksmaak. Hij beschrijft het gevarieerde landschap van sociale situaties waar individuen muziek op vele manieren gebruiken; de functies van muziek: mensen geven hun leven hier zelf mee vorm, verbinden zich aan de wereld, en reguleren zichzelf en anderen; en de dominante culturele code: muziek als kunstvorm, als specialisme. Hij moedigt musici aan om in de breedst mogelijke zin over hun publiek te denken.

16. Jan Veldman (2013)

Das Ästhetische im Lehrkunstkonzept. Zur Bedeutung von Dramaturgie und Spiel im Kunstunterricht. Justus Liebig University.

Veldman onderzocht een in Duitsland ontwikkeld onderwijsconcept: de Lehrkunst (exemplarisch onderwijs). Dit is een didactisch concept waarin het stellen van vragen en het uitspelen van situaties een belangrijke rol speelt om leerlingen tot nadenken te brengen. Veldman verbreedde de theoretische onderbouwing voor Lehrkunst met spel als esthetisch concept. Hij testte de theoretische principes (socratisch gesprek, spel en dramaturgie) in drie ontwerp-onderzoeken. Thema's gerelateerd aan kunst blijken zich goed te lenen voor Lehrkunst omdat een van de doelen de emotionele betrokkenheid van de leerling is en kunstwerken ingezet worden als reflectie op cultuur.

17. Bertus Bakker (2013)

Elk zijn museum. Openbaar Kunstbezit 1956-1988, esthetische vorming van het Nederlandse volk. Open Universiteit Heerlen.

Bakker bestudeerde de opkomst, bloei en ondergang van de stichting Openbaar Kunstbezit. De stichting gaf een tijdschrift uit en zond in de periode 1957-1988 een kunsteducatief radio- en (later) televisieprogramma uit, met als doel om alle lagen van de bevolking te leren kijken naar kunst ('esthetische vorming'). Hij constateert dat Openbaar Kunstbezit van onschatbare waarde is geweest voor een groot publiek en de Nederlandse museumwereld. Menig gezin heeft leren kijken naar kunst, waarmee het programma een pionier was op het gebied van populaire kunstbeschouwing.

18. Jan van Boeckel (2013)

At the heart of art and earth. An exploration of practices in arts-based environmental education. Aalto University Helsinki.

Van Boeckel deed onderzoek naar kunstgerichte activiteiten voor natuur- en milieueducatie. Kunst is een uitgelezen middel om kinderen en volwassenen gevoelig te maken voor de schoonheid van de natuur concludeert hij. Door kunst te maken ontdekken kinderen hoe je met een open blik naar de natuur of de omgeving kan kijken en die kunt beleven. Van Boeckel beschrijft wat

er specifiek is aan deze activiteiten, welke competenties een educator nodig heeft om deze activiteiten te begeleiden en of deze activiteiten echt een verandering teweeg brengen in gevoeligheid voor de natuur.

19. Jeroen Lutters (2012)

In de schaduw van het kunstwerk. Art-based learning in de praktijk.
Universiteit van Amsterdam.

Lutters ontwikkelde in zijn onderzoek de methodiek Art-Based Learning (ABL). Kunst is volgens hem een vorm van denken in 'mogelijke werelden'. Niet de wereld hoe ze is, maar hoe ze zou kunnen zijn. Een ongewone bron van kennis. De methode stelt de toeschouwer in staat met kunstwerken in dialoog te gaan. Niet alleen de feitenkennis, maar met name de verbeeldingskracht wordt aangesproken. Aan de hand van drie triptieken laat Lutters zien hoe kunstwerken werken als een sprekend object. ABL is een vorm van kunst kijken waarin de aandacht verschuift van het object van onderzoek, het kunstwerk, naar het subject van onderzoek, de toeschouwer.

20. Talita Groenendijk (2012)

Observe and explore. Empirical studies about learning in creative writing and the visual arts. Universiteit van Amsterdam.

Groenendijk onderzocht het effect van observerend leren op de creativiteit van leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs die kunstzinnige producten maken, zoals gedichten, collages en ontwerpen. Observerend leren is het leren door het observeren van anderen terwijl die aan het werk zijn. In dit onderzoek gebeurde dit via video's die cognitieve processen laten zien. Observeren blijkt het leren in creatieve domeinen positief te beïnvloeden, met name voor het beeldende, visuele domein. Het heeft positieve effecten op de creativiteit van de ontwerpproducten en processen van de leerlingen (maar niet op de techniek). Na observatie zijn leerlingen meer procesgeoriënteerd.

21. Louise Berkhout (2012)

Play and psycho-social health of boys and girls aged four to six.
Rijksuniversiteit Groningen.

Berkhout onderzocht de relaties tussen spel en de psychosociale gezondheid van jonge kinderen (4 t/m 6 jaar). Ze interviewde 52 leerkrachten van twintig scholen en analyseerde het spelen van 877 kinderen. Ook legde ze ouders vragenlijsten voor over het spelgedrag en de ontwikkeling van hun kinderen. Kinderen in groep 1 en 2 van de basisschool moeten meer gelegenheid krijgen om zonder onderbreking te spelen, en zonder dat volwassenen daar een doel bij stellen, concludeert Berkhout. In kleine groepen (< 16) zijn kinderen

meer beweeglijk (motorisch) en wordt er meer fantasiespel gespeeld, dan in groepen met meer dan 21 kinderen.

22. Cock Dieleman (2010)

Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo. Universiteit van Amsterdam.

Dieleman onderzocht de rol van theater binnen het schoolvak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Op basis van interviews schetst hij een beeld van de samenwerking tussen theatergezelschappen en scholen. Docenten vroeg hij naar hun lespraktijk, educatiemedewerkers naar hun onderwijsvisie en educatieve activiteiten. Docenten hebben moeite met het maken van een keuze in het enorme aanbod. Ze stellen zich de vraag: laat ik mijn leerlingen voorstellingen bezoeken die aansluiten bij hun leefwereld, of die juist hun horizon verbreden? Theatergezelschappen willen graag individuele jongeren bereiken maar vinden dit lastig. De leerlingen die Dieleman interviewde, waren negatief over de lage status van CKV.

23. Quirine van der Hoeven (2012)

Van Anciaux tot Zijlstra. Cultuurbeleid en cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen. Universiteit Utrecht.

Van der Hoeven vergelijkt in dit onderzoek het cultuurparticipatiebeleid van de Nederlandse Rijksoverheid en dat van de Vlaamse Gemeenschap in 1999-2009. In deze periode was het stimuleren van de cultuurparticipatie een belangrijke beleidsdoelstelling in beide landen. De overheid deed forse investeringen in cultuur. De subsidies komen vooral ten goede aan een hoger opgeleid en autochtoon publiek en zijn gericht op instandhouding van het aanbod. De Vlaamse benadering legt de nadruk op actieve cultuurdeelname, het collectief en het proces. Nederland legt de nadruk op het individu, artistieke kwaliteit en excellentie van het aanbod.

24. Erna van Koeven (2011)

'Zo doen wij dat nu eenmaal.' Literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen. Vrije Universiteit Amsterdam.

Van Koeven onderzocht de literaturopvattingen van leerkrachten op vier open protestants-christelijke basisscholen. Hoe selecteren en werken zij met boeken? Zij verwachtte dat de open protestants-christelijke identiteit van de school hierop van invloed zou zijn. In schoolteams bleek echter geen gedeelde denkrichting over leescultuur, pedagogische kwaliteit of de protestantse leestrategie te bestaan. Kinderboeken werden met name gezien als leermiddel en de aan- of afwezigheid van bepaalde boeken in de school leek

van toeval afhankelijk. Het blijkt moeilijk voor leraren om eigen opvattingen tegenover wensen van anderen, zoals ouders, te plaatsen. Studenten van lerarenopleidingen moeten leren nadenken over hun pedagogische visie om boeken te kunnen kiezen.

25. Natascha Notten (2011)

Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization. Radboud Universiteit Nijmegen.

Notten onderzocht de rol van ouders bij het aanleren van mediavaardigheden en het stimuleren van 'gezond' mediagebruik. Omdat kinderen veel tijd doorbrengen met televisiekijken, computer- en internetgebruik en lezen is het belangrijk om zicht te hebben op ouderlijke mediasocialisatie. Notten bestudeerde drie vormen van mediaopvoeding: het voorbeeld dat ouders geven door hun mediaconsumptie, de begeleiding bij mediagebruik en de beschikbaarheid van media in het ouderlijk huis. Verschillen in ouderlijke mediasocialisatie blijken sterk afhankelijk van de sociaaleconomische en demografische kenmerken van het gezin. Voorkeuren van ouders zijn belangrijke voorspellers van mediabegeleiding. Ouderlijke mediasocialisatie kan een gunstige hulpbron zijn in het ontwikkelingsproces van een kind, maar ook een beperking.

26. Marie-Louise Damen (2010)

Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs. Universiteit Utrecht.

Damen onderzocht de ontstaansgeschiedenis en kenmerken van het vak CKV en de effecten op cultuurdeelname. Met de nadruk op de individuele keuze en het zelfstandig cultureel bezoek van de leerlingen was CKV exemplarisch voor de leerlinggerichte onderwijsaanpak in het Studiehuis. Uit Damens onderzoek bleek dat leerlingen tijdens CKV, door het verplichte karakter, meer deelnamen aan hoge cultuur. De houding van leerlingen tegenover kunst veranderde niet. Op langere termijn bleek het vak CKV de cultuurparticipatie niet te vergroten en ook geen duurzaam effect te hebben op hun houding. Leerlinggericht onderwijs had geen ander effect op leeropbrengsten dan een leerstofgerichte didactische aanpak.

27. Coosje van der Pol (2010)

Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters. Universiteit van Tilburg.

Van der Pol onderzocht de vraag hoe prentenboeken ingezet kunnen worden om de literaire competentie van kleuters te verhogen. Door het voorlezen van prentenboeken krijgen kinderen meer inzicht in de structuur van

verhalen en manieren van vertellen. Ze ontdekken wat een verhaal tot een verhaal maakt, en worden zich bewust van het feit dat verhalen 'verzonnen' zijn. Van der Pol ontwikkelde leesaanwijzingen bij 24 prentenboeken en testte de effectiviteit van het voorlezen met deze aanwijzingen. Ze concludeert dat de literaire competentie van kleuters veel meer toeneemt als leesaanwijzingen worden toegevoegd aan de tekst van de prentenboeken.

28. José Retra (2010)

Music is movement: A study into aspects of movement representation of musical activities among preschool children in a Dutch music education setting. University of Exeter.

Retra onderzocht de rol van beweging bij jonge kinderen tijdens de voor-schoolse cursus 'Muziek op Schoot'. De studie focust op de representatie van muzikale elementen door beweging. Retra interviewde leerkrachten en analyseerde de bewegingen van 27 kinderen tussen de 18 en 36 maanden tijdens de muziekles. Voor kinderen is beweging belangrijk bij het leren en begrijpen van verschillende aspecten van muziek. Door passende bewegingen voor te doen en verbale hulp kan de leerkracht leerlingen helpen bij het actief construeren van muzikale betekenis met lichaam en geest.

29. Rineke Smilde (2009)

Musicians as lifelong learners. Discovery through biography. Georg-August-Universität Göttingen.

Smilde onderzocht het concept 'leven lang leren' en de implementatie ervan bij professionele musici. Hoe leren musici? Welke kennis en vaardigheden zijn noodzakelijk om effectief te kunnen functioneren? Wat zijn de consequenties van een leven lang leren voor het onderwijs? Smilde maakte op basis van interviews met musici met verschillende carrièretypes 32 leerbiografieën. Informeel leren blijkt zeer belangrijk naast het formele leren aan het conservatorium. Muziek maken in samenwerkingsverband en in vertrouwen versterkt het gevoel van eigenaarschap. Dit geldt voor alle muziekgenres. Er is binnen het curriculum behoefte aan aandacht voor vaardigheden die met professionele gezondheid, improvisatie en lesgeven te maken hebben.

30. Theo Witte (2008)

Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Rijksuniversiteit Groningen.

Witte onderzocht het proces van literaire ontwikkeling bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hoe verloopt dat proces? Hoe sluit het literatuuronderwijs aan bij de ontwikkeling van adolescenten? De literaire bagage van

leerlingen verschilt sterk. Om ontwikkeling te kunnen meten, ontwierp Witte samen met docenten een instrument om zes niveaus van literaire ontwikkeling bij leerlingen te kunnen onderscheiden. Met behulp van dit instrument volgde Witte de ontwikkeling van dertig leerlingen. Stimulerende factoren in literatuuronderwijs zijn het kiezen van het juiste boek op het juiste moment en het reflecteren op eigen ontwikkeling in een verslag.

31. **Äli Leijen (2008)**

The reflective dancer: ICT support for practical training. Universiteit Utrecht.

Leijen onderzocht hoe ICT-applicaties gebruikt kunnen worden om het lesgeven en leren in praktische danslessen in het hbo te ondersteunen. Ze ontwikkelde hiervoor een model van vijf reflectievormen in het dansvakonderwijs. Daarna interviewde ze twee dansdocenten (choreografie en ballet) en 15 leerlingen over hun ervaringen met een op video gebaseerde leeromgeving als antwoord op de moeilijkheden die leerlingen hebben met reflecteren. Het kijken naar de video-opnames, met behulp van vragen en criteria van de docenten, hielp de leerlingen om een realistischer beeld van hun ervaringen te ontwikkelen, en zorgde voor een actievere rol van de leerlingen in de beoordeling.

32. **Miriam Gazzah (2008)**

Rhythms and rhymes of life. Music and identification processes of Dutch-Moroccan youth. Radboud Universiteit Nijmegen.

Gazzah onderzocht hoe identiteitsprocessen van de Nederlands-Marokkaanse jeugd en muziek met elkaar samenhangen. Muziek is voor jongeren een belangrijke uitlaatklep. De jongeren gebruiken diverse muziekgenres in verschillende sociale contexten. In islamitische kringen woedt onder geleerden en gelovigen een hevig debat over de toelaatbaarheid van muziek. Tegenstanders associëren muziek met immoreel gedrag, zoals alcoholgebruik en onwettige relaties tussen mannen en vrouwen. Gazzah laat zien hoe jongeren zich in dit debat positioneren. Op basis van analyse van hiphopteksten van Nederlands-Marokkaanse rappers komt zij tot de conclusie dat naast religie de politiek en het sociaal-politieke klimaat een belangrijke rol spelen bij de identiteitsprocessen van Nederlands-Marokkaanse jongeren.

33. **Vincent Crone (2007)**

De kwetsbare kijker. Een culturele geschiedenis van televisie in Nederland. Universiteit van Amsterdam.

Crone onderzocht aan de hand van historische bronnen de televisiegeschiedenis van Nederland. Hij zoekt naar een verklaring voor de manier waarop televisie vanaf het begin betekenis heeft gekregen. Crone herkent drie

groepen in de discussie over de televisie: de kwetsbare kijker, de deskundige en de beschermer. Televisie had in Nederland vanaf het begin een vrij negatief imago. De maatschappelijke zuilen en met name de elite benadrukten de voordelen van vorming. Crone stelt dat de beschermers zo de macht over de discussie over het medium televisie in eigen hand hielden en omroepen verzekerd waren van hun voortbestaan.

34. **Jan Hein Furnée (2007)**

Vrijtijds cultuur en sociale verhoudingen in Den Haag, 1850-1890. Rijksuniversiteit Groningen.

Furnée onderzocht de sociale functie van vertier in de hogere kringen van Den Haag tussen 1850 en 1890. Op basis van onderzoek in archieven, kranten en romans geeft hij een beeld van de manier waarop de hogere (midden) standen in hun vrije tijd bijna onophoudelijk bezig waren hun onderlinge sociale verhoudingen zichtbaar te maken, te bevestigen, ter discussie te stellen en aan nieuwe situaties aan te passen. De oprichting van de Haagse dierentuin verenigde de verschillende sociale groepen, terwijl de voorstellingen in de Koninklijke Schouwburg de groepen uiteendreven. De ontwikkelingen in het vertier beïnvloedden elkaar doorlopend, wat leidde tot een grotere distinctiedwang.

35. **Jacqueline de Jong (2006)**

Collective talent. A study on improvisational group performance in music. Universiteit van Amsterdam.

De Jong onderzocht het zelforganiserend vermogen van sociale groepen. De centrale vraag is hoe geïmproviseerde groepsprocessen in muziek tot stand worden gebracht en hoe deze processen ondersteund kunnen worden. De Jong introduceert het begrip 'collectief talent' en onderzoekt wat voor een effect diverse leermethodes en muziekinstrumenten hebben op het muzikale gedrag van 150 middelbare scholieren. De leraar blijkt een belangrijke rol te spelen in het stimuleren van improvisatie. De Jong toont aan dat het mogelijk is om een 'sterk verbonden collectief' te creëren in improvisatie ondanks het feit dat de leerlingen vasthouden aan traditionele beelden van hoe te musiceren.

Colofon

10 jaar onderzoek cultuureducatie en cultuurparticipatie
*Terugblik op 10 jaar Nederlands en Vlaams onderzoek én
een agenda voor onderzoek*

Auteurs

Theisje van Dorsten
Vera Meewis
Lenie van den Bulk
Petra Faber
Laura Stoove
Heidi Heinonen
Leontine Herschoe
Sanne Scholten

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
info@lkca.nl
www.lkca.nl

Redactie

Marlies Tal
Arno Neele
Amalia Deekman
Vera Meewis
Lenie van den Bulk

ISBN 978-90-6997-156-8

@LKCA Utrecht oktober 2016

Eindredactie

Vera Meewis
Lenie van den Bulk

Tekstredactie

Anita Hegeman
Taalbureau IJ, Amsterdam

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

